

## Näkökulmia kahdeksannen luokan islamin opetuksen tunnustuksellisuuteen

Anuleena Kimanen

Helsingin yliopisto

*Artikkelissa arvioidaan erään kahdeksannen luokan islamin ryhmän opetuksen tunnustuksellisuutta. Tunnustuksellisuudella tarkoitetaan tässä sitouttavuutta eli pyrkimystä vaikuttaa oppilaiden uskonnollisuuteen. Tunnustuksellisuutta tarkastellaan tavoitteiden, menetelmien ja identiteettioletusten suhteen viidellä eri alueella: kollektiivinen suunnittelu, opettajan suunnittelu, oppimateriaali, oppilaiden ennako-oletukset sekä oppitunnin vuorovaikutus. Analyysin perusteella voidaan todeta, että opetuksessa oli sekä tunnustuksellisia että tunnustuksettomia elementtejä sekä kollektiivisen suunnittelun (lainsäädäntö ja opetussuunnitelma) että opettajan suunnittelun tasolla. Oppitunnin vuorovaikutukseen vaikutti se, että oppilaat odottivat opetukselta samankaltaisia tavoitteita ja menetelmiä kuin uskonnollisen yhteisön opetukselta. Siksi opettajan hienovaraiset yritykset avata keskustelua laajemmalle eivät tuottaneet tulosta, vaan uskonnollinen puhetapa jäi hegemoniseksi tunneilla.*

*uskonnonopetus, islamin opetus, tunnustuksellisuus, oppitunnin vuorovaikutus*

Lähetetty: 5.2.2017

Hyväksytty 16.5.2017

Vastuukirjoittaja: [anuleena.kimanen@helsinki.fi](mailto:anuleena.kimanen@helsinki.fi)

orcid: 0000-0003-0049-826X

## Johdanto

Uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus on Suomessa ajankohtainen koulutuspoliittinen kysymys. Kun esimerkiksi katsomusaineiden yhdistämisestä tehtiin kansalaisaloite, sitä perusteltiin oman uskonnon opetuksen mallin sisäänrakennetulla tunnustuksellisuudella (Helsingin Sanomat 15.12.2015). Suomessa uskonnonopetuksen malli on uskontokuntajakoinen, mutta opetuksen ei pitäisi tähdätä oppilaiden uskonnollisuuden lisäämiseen. Tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota siihen, että vähemmistöuskontojen opetussuunnitelmissa on korostettu oman uskonnon arvoja ja elämää enemmän kuin luterilaisessa uskonnonopetuksessa (mm. Sakaranaho, 2008, s. 169–170). Islamin opetukseen on kohdistunut erityinen yhteiskunnallinen huoli muslimien sopeutumisesta liberaaleihin, yksilönvapautta korostaviin yhteiskuntiin (Rissanen, 2014, muualla Euroopassa esim. Berglund, 2009; Khir, 2000). Vuonna 2014 islamia opiskeli katsomusaineenaan 1,8 % peruskoululaisista (Tilastokeskus, 2015).

Tässä artikkelissa tunnustuksellisuutta käsitellään opetuksen sitouttavuutena eli vaikutuksena tai pyrkimyksenä vaikuttaa oppilaiden uskonnollisuuteen. Erään kahdeksannen luokan islamin ryhmän opetuksen tunnustuksellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena. Yhdestä tapauksesta ei voi tehdä päätelmiä siitä, kuinka tunnustuksellista islamin opetus Suomessa yleisesti on. Tämän artikkelin tarkoituksena on enemmänkin antaa esimerkki siitä, miten moniulotteinen ilmiö tunnustuksellisuus on. Kysytään siis sitä, miten sitouttavuus näkyy opetustapahtuman eri vaiheissa ja mitä ongelmia sen hahmottamiseen liittyy. Erityisesti painotetaan oppilaan näkökulmaa. Oppilaan kokemus ei aina ole sama kuin opettajan tavoite, mutta jo oppilaan kokemus painostuksesta oppitunnilla on vastoin koulun kasvatuseriaatteita (Kimanen, 2016, s. 137).

## Oppilaiden kokemuksia uskonnon opetuksesta

Näkemyksiä uskonnonopetuksen luonteesta on tutkittu, mutta aikaisemmin keskityttiin opettajien ja muiden aikuisten käsityksiin (esim. Kallioniemi, 1997; Räsänen, 2006). Viime vuosina kiinnostus on suuntautunut kohti oppilaiden näkemyksiä. Kuusiston ja Kallioniemen (2014, s. 162) tutkimuksessa kyselyyn vastanneet peruskoululaiset suhtautuivat melko kielteisesti väittämään, että oppilaiden tulisi uskonnonopetuksessa saada ohjausta katsomuksensa muodostamiseen. Eri uskonnollisten taustojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Kysymys ilmeisesti tulkittiin niin, että katsomuksen muotoutumista ohjattaisiin johonkin tiettyyn suuntaan.

Josza on myös raportoinut kuudessa Euroopan maassa tehdyn määrällisen tutkimuksen tuloksia ja vertaillut nuorten uskonnottomien, kristittyjen ja muslimien vastauksia. Musliminuoret olivat muita sitoutuneempia uskonnollisiin uskomuksiin ja aktiivisempia uskonnonharjoituksessa. Musliminuorille oli myös muita tavallisempaa hyväksyä johdattaminen uskonnollisuuteen uskonnonopetuksen tavoitteeksi, mutta prosentit olivat enimmäkseen välillä 30–40 %. (Josza, 2009)

Kun Zilliacus haastatteli vähemmistöuskontojen opettajia ja oppilaita, osoittautui, että opettajat yleensä korostivat oppilaiden ja perheiden uskonnollista valinnanvapautta. Monet heistä kuitenkin odottivat, että uskonnollinen tausta yhdistäisi oppilaita. Vahvaa identiteettiä arvostettiin, ja tämä heijastui opetukseen niin, että oppilaat, jotka olivat heikosti sitoutuneita uskontoon tai joilla oli moniuskontoinen tausta, tunsivat olonsa epä-mukavaksi tunneilla. (Zilliacus, 2013; Zilliacus & Holm, 2013.) Kimanen puolestaan on haastatellut musliminuoria siitä, millaiseksi he katsoivat koulun islamin opetuksen vaikutuksen omalle islamilaiselle identiteetilleen. Nuorten vastauksissa opetuksen vaikutus kietoutui yhteen perheen ja vertaisryhmän vaikutuksen kanssa monimutkaisella tavalla. Valinnanvapaus on yksi teema, jota keskustelu tunnustuksellisuudesta käsittelee väistämättä. (Kimanen, 2016a)

## **Tunnustuksellisuus uskontoon sitouttavana piirteenä uskonnonopetuksessa**

Kansainvälisessä keskustelussa sanalla tunnustuksellinen (*confessional*) tarkoitetaan useimmiten luonteeltaan sitouttavaa uskonnonopetusta, joskus kuitenkin myös uskontokunnittain opetettua uskontoa tai uskonnollisten yhteisöjen ylläpitämien koulujen antamaa opetusta. Merkitykset sekoittuvat, sillä uskontokuntajakoisen tai uskontokuntalähtöisen opetuksen saatetaan ajatella käyttävän oikeutetusti vanhempien kasvatusoikeutta ja rohkaisevan tiettyä uskoon. Kuitenkin tämä voidaan tehdä avoimemmassa tai suljetummassa hengessä, ja uskonnollisten yhdyskuntien rooli voi olla erilainen. (Willaime, 2007, s. 60–62; Schreiner, 2007, s. 10–11; Durham, 2013, s. 9).

Suomessa on kehitetty tunnustuksellisuuden käsitettä, jotta voitaisiin analysoida sen ilmenemistä eri tasoilla. Varsin tunnettu on Esko Kähkösen jako juridisiin, teologisiin ja pedagogisiin tunnustuksellisuuden perusteluihin. Juridiset perustelut vetosivat lakiin ja ihmisoikeuksiin, jotka koskivat uskonnonopetuksen järjestelyä. Teologiset tarkastelivat suhdetta kirkon oppiin ja kasvatuksellisiin tavoitteisiin ja pedagogiset suhdetta kotitaustoihin. Yksi tunnetuimmista pedagogisista perusteluista tunnustukselliselle uskonnonopetukselle on ns. kotiseutuperiaate, jonka mukaan tutustutaan ensin siihen uskontoon joka on itseä lähimpänä eli omaan, perheen tai kotimaan uskontoon, ennen kuin edetään vieraisiin uskontoihin. (Kähkönen, 1976, s. 238–240)

Markku Pyysiäinen kehitti käsitteitä uskonnonopetuksen mallien vertailuun. Hän tarkasteli opetusta oppilaan, opettajan ja sisältöjen näkökulmasta ja käsitti tunnustuksellisuuden sitoutumisena uskonnolliseen yhteisöön. Oppilasnäkökulma merkitsi opetuksen tavoitteita suhteessa uskontoon sitouttamiseen. Opettajanäkökulma merkitsi opettajan roolia suhteessa uskonnolliseen yhteisöön ja kouluun. Sisältönäkökulma puolestaan tarkoitti oman uskonnon ja muiden uskontojen aineksen suhdetta. (Pyysiäinen, 1982, s. 67–68, 76–78)

Martin Ubani puolestaan on ottanut käyttöön Geir Skeien alun perin järjestämisperiaatteiden luokitteluun luoman käsitteen ”heikko ratkaisu” luonnehtimalla suomalaista uskonnonopetusta luonteeltaan heikon tunnustukselliseksi. Tunnustuksellisuuden suuntaan opetusta vetää se, että

se on uskontokuntajakoista. Tunnustuksellisuutta heikentää Ubanin mukaan se, että hartaudenharjoitusta vain tarkastellaan ja että tavoitteena on yleissivistys eikä uskontoon sitoutuminen. (Ubani, 2013, s. 45, 76–78)

Tässä artikkelissa käytän teoreettisena lähtökohtana Pyysiäisen mallista kehitettyä versiota. Ehdotan, että uskonnonopetuksen tunnustuksellista luonnetta jossain tietyssä ympäristössä arvioitaisiin neljän ulottuvuuden avulla. Pyysiäisen mainitsemiin sisältöihin ja tavoitteisiin lisään kaksi suomalaisessa keskustelussa tärkeiksi nousutta elementtiä, uskonnonharjoituksen ja identiteetin. (Kimanen, 2016b)

Sisältöjen ulottuvuudessa on kyse siitä, onko opetuksessa sijaa uskontojen väliselle ja sisäiselle moninaisuudelle. Käsitelläänkö ensinnäkin muita uskontoja ja nähdäänkö toisaalta oma uskonto homogeenisena kokonaisuutena, jossa vain tietyt vastaukset ovat oikeita? Tavoitteiden ulottuvuudessa on kyse siitä, millaista lopputulosta uskonnonopetukselta odotetaan: uskontoon sitoutumista vai ymmärryksen lisäämistä ilman sitoutumista. Identiteettioletuksen ulottuvuudella viitataan siihen, ajatellaanko oppilas tietyn uskonnon jäseneksi kotitaustan perusteella vai uskontojen ulkopuoliseksi yksilöksi, joka vapaasti valitsee katsomuksensa (vrt. myös Ubani, 2013, s. 31). Toisin sanoen kyse on siitä, tähtääkö uskonnonopetus yhteisöllisen vai yksilöllisen identiteetin rakentamiseen. Rituaalien ulottuvuus on menetelmällinen: minkä verran uskonnonopetuksessa käytetään rituaaleja tai muita tunteita aktivoivia menetelmiä. Koska rituaalien ulottuvuus on ongelmallinen erityisesti silloin, kun sillä yritetään herättää tietynlaisia tunteita, tässä analyysissä laajennetaan tämä ulottuvuus rituaalien lisäksi erilaisten tunteita herättävien menetelmien käyttöön. (Kimanen, 2016b, s. 135–136)

Tietyn opetustapahtuman tunnustuksellisuuden arviointiin ehdotan sovellettavaksi Michael Uljensin didaktista mallia. Sen keskiössä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Tähän vuorovaikutukseen vaikuttavat monet asiat. Ensinnäkin on kollektiivisen tason suunnittelua, joka näkyy laeissa ja opetussuunnitelmissa. Myös opettaja suunnittelee oppituntia ottaen huomioon säädökset ja oppilasryhmänsä. Lisäksi vaikuttavat oppilaiden elämänhistoriat ja esiyymmärrykset, joita he tuovat luokkatilanteeseen. Opetustapahtuman jälkeen sitä arvioidaan sekä epämuodollisesti että muodollisesti. (Uljens, 1997, 64–67)

Tätä sovelletaan uskonnonopetukseen ja sen tunnustuksellisuuden arviointiin seuraavasti: Ensin yhteiskunta kirjaa tavoitteensa uskonnonopetukselle lakeihin, ohjeisiin ja opetussuunnitelmiin. Sitten opettaja tulkitsee ne. Yhteiskunnan tavoitteita tulkitsevat myös oppikirjojen tekijät. Opettaja kuitenkin valitsee materiaalin ja menetelmät, joita hän vie oppitunnille. Oppitunnilla tapahtuu vuorovaikutusta, jossa opettajan suunnitelmat ja oppilaiden uskonnonopetusta koskevat esiyymmärrykset kohtaavat. (Kimanen, 2016b, s. 136–137)

On huomattava, että on väistämätöntä, että uskonnonopetus vaikuttaa joidenkin oppilaiden katsomuksiin tarjoamalla tietoa ja kokemuksia. Uskonnolliseen yhteisöön kuulumisen voi helpottaa, kun esimerkiksi kieli on tutumpaa, ja joissain tapauksissa uskonnonopetus voi tarjota myös ihmissuhteita uskonnolliseen yhteisöön. Toisaalta uskonnollisuuden muutoksiin vaikuttavat myös muut sosiaaliset ja

psykologiset tekijät (Kimanen, 2016b, s. 138; Kimanen, 2016a). On siis mahdollista osoittaa syy-yhteyttä uskonnonopetuksen ja uskonnollisuuden lisääntymisen välillä kussakin tapauksessa. Siksi tästä tutkimuksesta jätetään opetuksen lopputulosten osuus pois.

## Menetelmät ja aineisto

### Monet äänet ja tulkinnat oppitunnilla

Menetelmä tässä tutkimuksessa on Kumaravadivelun (1999) *critical classroom discourse analysis* (CCDA), jonka voisi kääntää kriittiseksi oppitunnin vuorovaikutuksen analyysiksi. Kumaravadivelun mukaan oppitunnin vuorovaikutuksen tutkimuksessa pitäisi ottaa huomioon luokkahuoneen ulkopuoliset vaikutteet oppilaiden identiteetin muotoutumiseen sekä ”monimutkaiset ja kilpailevat odotukset ja uskomukset, identiteetit ja äänet, sekä pelot ja huolenaiheet” (Kumaravadivelu, 1999, s. 472). Kumaravadivelu kiinnittää huomiota erityisesti luokkaan, rotuun ja sukupuoleen, mutta tässä tutkimuksessa valta-asetelmaa tarkastellaan oppilaan ja opettajan välillä sekä jossain määrin myös koulun ja opetussuunnitelmien liberaalien arvojen ja oppilaiden kotikulttuurien välillä (vrt. Rissanen, 2014, s. 20–25).

Kumaravadivelu ehdottaa metodiksi kriittistä luokkahuoneen etnografiaa, jossa tehdään havaintoja ja selvitetään oppilaiden tulkintoja ja taustakulttuureita haastatteluilla. Tämä menetelmä sopii hyvin myös Uljensin näkemykseen siitä, että luokkahuoneen vuorovaikutukseen vaikuttavat myös oppilaiden ja opettajan aikaisemmat kokemukset ja ymmärrys aiheista. Tälle tutkimukselle tärkeää on myös Kumaravadivelun huomio tilanteisiin, joissa opettajan tarkoitus ja oppilaiden odotukset eivät sovi yhteen, jolloin seurauksena on väärinymmärryksiä (Kumaravadivelu, 1999, s. 458, 476–477). Tutkimus siis yhdistää havainnointia ja haastatteluja, joissa on selvitetty opettajan ja oppilaiden ennakkokäsityksiä sekä tulkintoja tilanteista.

Artikkeli on rakennettu siten, että tarkastelen neljästä tunnustuksellisuuden ulottuvuudesta kolmea: tavoitteita, identiteettioletusta ja menetelmiä eli rituaalien tai tunteiden aktivoimisen käyttöä. Tarkastelen niitä erikseen kussakin Uljensin didaktisen mallin vaiheessa, kollektiivisen tason suunnittelussa (tässä opetussuunnitelma), opettajan suunnittelussa, oppilaiden ennakkokäsityksissä sekä oppitunnin vuorovaikutuksessa. Lisäksi mukana on oppimateriaali, joka sijoittuu jonnekin kollektiivisen tason ja opettajan suunnittelun välille. Sisältöjen ulottuvuus on jätetty pois muusta paitsi kollektiivisen tason suunnittelun eli opetussuunnitelmien ja säädösten analyysistä, koska havainnoitavaksi oli valittu nimenomaan islamin perusasioihin liittyvät tunnit. Kolmessa ensimmäisessä selvitetään siis luokkahuoneen ulkopuolisia tekijöitä ja viimeisessä mahdollista tarkoituksen ja odotusten yhteensopimattomuutta sekä valta-asetelmia.

### Aineisto

Tutkimus toteutettiin vuonna 2015 vuosiluokkien 7–9 koulussa pääkaupunkiseudulla. Oppilaita koulussa oli noin 350, ja heistä noin 35 % puhui äidinkielenään muuta kuin suomea. Kahdeksannen luokan islamin ryh-

mässä oli 24 oppilasta. Seurasin viisi 90 minuutin opetuskertaa, joiden aiheet liittyivät Koraaniin ja Muhammedin elämään sekä Jumalan ykseyteen (*tawhid*). Olimme sopineet opettajan kanssa, että havainnoitaville tunneille tulisi aiheita, jotka sisältävät oman uskonnon ydinasioita, jotka oletetusti olisivat sitouttavinta mahdollista ainesta. Havainnoin tunteja puolistrukturoidusti osallistuvana havainnoijana. Havaintojen lisäksi opettaja antoi minulle tunnin tavoitteet kirjallisesti ennen tuntia, ja kirjoitin ylös hänen kommenttejaan tunnin jälkeen.

Haastattelin yhteensä 12 oppilasta, viisi tyttöä ja seitsemän poikaa. Heistä viisi oli somaleja ja kolme puoliksi somalialaisesta perheestä. Muiden taustat olivat kurdi, irakilainen, bangladeshiläinen ja marokkolainen<sup>1</sup>. Kaksi oppilaista oli puoliksi suomalaisesta kodista ja muut muuttaneet Suomeen ennen murrosikää, joten kaikki puhuivat varsin sujuvasti suomea. Vähentääkseni valtaepätasapainoa haastattelutilanteessa ja mahdollistaakseni nuorille tyypillisen tavan rakentaa toistensa puheen pohjalle annoin oppilaille mahdollisuuden tulla haastatteluun itse valitsemansa parin kanssa. (Eder & Fingerson, 2001, s. 182–185.) Seitsemästä haastattelusta viisi oli parihaastatteluja.

Haastattelut on tallennettu ja litteroitu. Oppituntien äänittämiseen ei saatu riittävästi suostumuksia. Kirjoitin muistiin vain niiden oppilaiden puheita, joiden huoltajat olivat antaneet suostumuksensa tutkimukseen. Myös haastatteluihin oli huoltajan suostumus. Litteroiduista haastatteluista tätä artikkelia varten etsittiin paikat, joissa puhuttiin oppitunneista ja järjestettiin niitä sekä aiheen että haastatteluissa esiintyneiden teemojen, esimerkiksi perustelutapojen mukaan. Oppituntien muistiinpanoista etsittiin opettajan ja oppilaiden repliikkejä, jotka ilmaisivat suhdetta opiskeltavaan ainekseen. Haastatteluihin viitataan lyhenteillä H0-H7 ja havainnointipäiväkirjaan lyhenteellä HPK. Aineistokatkelmassa haastateltavani, myös opettaja, esiintyvät peitenimillä. Osa heistä valitsi itse itselleen nimen, osa ei pitänyt sitä tärkeänä.

## Tulokset

### Tunnustuksellisuus kollektiivisen tason suunnittelussa

Laki määrittelee, millä ehdoilla oppilas on oikeutettu oman uskonnon opetukseen tai elämäntietoon, ja sen perusteella on pääteltävissä, mitä vaihtoehtoja kullakin perheellä on (Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta 6.6.2003; Hallituksen esitys 170/2002 vp). Uskontokuntajakaisuus tarjoaa mahdollisuuden keskittyä oman uskonnon historiaan, oppiin ja käytäntöihin, mistä tarkemmin säädetään opetussuunnitelmissa.

Tutkimuksen tekohetkellä uskonnon opetusta peruskouluissa ohjasivat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2004) ja Peruskoulun muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet vuodelta 2006 (Opetushallitus, 2006a). Kaikille uskontosidonnaisille ryhmille oli määritelty yhteiset perusteet ja päättöarvioinnin kriteerit, minkä lisäksi annettiin ainekohtaiset tarkemmat opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelman

---

<sup>1</sup> Kaikki oppilaat nimesivät taustansa vanhempiensa synnyinmaan tai kansallisuuden mukaan.

perusteet ovat uudistumassa. Syksystä 2016 lähtien on otettu (vuosiluokilla 7–9 useilla paikkakunnilla vasta syksystä 2017 lähtien) käyttöön uudet perusteet, joissa edelleen on sekä yhteinen osa että oppimääräkohdainen osa. Yhteinen osa on kuitenkin aikaisempaa laajempi (Opetushallitus, 2014).

Islamin opetuksen tavoitteista opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2006b, s. 24) todetaan näin:

*Islamin opetuksessa keskeistä on tutustuttaa oppilas monipuolisesti islamin uskontoon ja vahvistaa hänen islamilaista identiteettiään. Oppilasta autetaan ymmärtämään islamin uskonnon merkitystä hänelle itselleen sekä näkemään uskontojen vaikutuksia yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Oppilasta autetaan kohtaamaan ja ymmärtämään eri tavoin ajattelevia ja käyttäytyviä ihmisiä sekä omassa yhteiskunnassaan että maailmassa. Opetuksen tavoite on uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen saavuttaminen.*

Tavoitteissa ei siis mainita oppilaan rohkaisemista uskonnolliseen aktiivisuuteen (tavoitteiden tunnustuksellisuus), mutta hieman monimerkityksinen islamilaisen identiteetin vahvistaminen kyllä. Merkitys riippuu siitä, millaiseksi oletetaan oppilaan asema suhteessa opetettavaan uskontoon (identiteettioletus, vrt. Kimanen, 2016b, s. 135–136). Jos oletetaan, että oppilaalla jo entuudestaan on opetettavaan uskontoon liittyvä identiteetti, sen vahvistamisella tarkoitetaan tuon identiteetin säilyttämistä ei-islamilaيسessa ympäristössä. Jos oletetaan, että oppilaan katsomuksellinen identiteetti on heikko, sen vahvistaminen on sitouttamista. Jonkinlaista identiteettioletusta suomalaisen islamin opetukseen kuitenkin sisältyy, etenkin kun koko opetuksen järjestäminen perustuu yhteisön jäsenyydelle.

Muuten tavoitteet ovat melko avoimet, sillä puhutaan yleissivistyksestä ja eri tavoin ajattelevien ihmisten kohtaamisesta. Opetussuunnitelmassa voi nähdä kilpailevia diskursseja, mutta niiden välinen suhde ei ole välttämättä jännitteinen: yleissivistynyt ihminen voi olla myös uskonnollisesti sitoutunut. Eri uskonnot ja tiedollinen puoli ovat tekstissä enemmän esillä kuin islamilaisen identiteetin tukeminen, mutta opetussuunnitelmien ongelma on se, että ne eivät sisällä määrällisiä normeja. Opetuksen järjestäjät ja opettajat voivat todeta noudattavansa opetussuunnitelmaa, kunhan kaikki tavoitteet ja sisällöt tulevat jollain tavalla katetuksi. Sisältöjen tunnustuksellisuus ei siis riipu ainoastaan opetussuunnitelmasta vaan myös sen toteutuksesta.

Opetussuunnitelman mukaan islamin tunneilla vuosiluokilla 6–9 pitäisi käsitellä maailmanuskontojen ja suomalaisen katsomusperinteen lisäksi Koraania ja shariaa eli islamilaista lakia, islamin historiaa, suuntauksia, kulttuuria ja etiikkaa. Lisäksi pitäisi olla tilaa oppilaan omalle maailmankatsomukselliselle pohdinnalle (Opetushallitus, 2006b, s. 26–27). Sisällöissä siis on sekä omaa että muita uskontoja. Sisällöt auttavat saavuttamaan laajan näkemyksen omasta uskonnosta, sen vaikutuksista ja sisäisestä moninaisuudesta, joskin yhtenäisyyttä painottaen. Rituaalien ja tavoitteiden tunnustuksellisuuden näkökulmasta lain ja rukouksen käsittely sekä mahdollistaa islamilaisen elämäntavan noudattamisen oppilaille sekä avaa tunneille tilaisuuden menetelmille, joissa rituaaleja harjoitellaan elämyksellisesti.

## Tunnustuksellisuus opettajan suunnittelussa

Opettaja, Saara, puhui haastattelussa uskonnonopetuksen tavoitteista jännitteisenä kenttänä, jossa hän tasapainotteli ristiriitaisten odotusten kesken. Esimerkiksi seuraavassa Saara vastaa kysymykseeni islamin opetuksen tavoitteista:

*S: Jotenki jostain syystä kuitenkin mulle ensimmäiseks tulee mieleen et no saada tietoo omasta uskonnosta, mutta, sitte tota, heti niinku se toinen ajatus mikä pitäs mun mielest tulla aina ensimmäisenä niinku ja minkä mä niinku täl hetkel nään niinku tärkeimpänä, en pelkästään islamin vaan muunkin koulun uskonnonopetuksen tavoitteena on kuitenkin se niinku suvaitsevaisuus ja sit se tota, dialogin synnyttäminen ja ymmärrys, ymmärrys ensi omaa uskontoa mut sitte myös niit muut uskonto kohtaa. Ja sitte tota jotta se ois mahdollista nii sitte sun pitää, tuntee se sun oma uskonto, miten siinä kehoitetaan toimimaan, ja sitte tietysti moraali ja etiikka mikä on oikei ja väärin, mut tota, mä joteki niinku sittenki ajattelen et se on se suvaitsevaisuuskasvatus ja rauhankasvatus mikä siel on niinku se... se niinku välttämättömyys et minkä takia sitä uskonnonopetusta pitäis olla. (H0)*

Saara pohdiskelee katkelmassa, kumpi on tärkeämpää opetuksessa, oman uskonnon hallitseminen vai suvaitsevaisuuskasvatus. Pohdiskelu osittain toistaa opetussuunnitelman kilpailevia diskursseja, osittain asettaa ne enemmän vastakkain kuin opetussuunnitelmateksti, jossa ne esiintyvät rauhanomaisessa rinnakkaiselossa. Saara toisaalta huomauttaa, että oman uskonnon ymmärrys on edellytys rauhankasvatukselle, toisaalta hän ottaa ajatukseen kuitenkin etäisyyttä korostamalla suvaitsevaisuuskasvatuksen ensisijaisuutta.

Muualla haastattelussa Saara pohti suoraan sitouttavuutta suhteessa opetusmenetelmiin. Häntä mietitytti, onko uskovaisen tarvitsemien tietojen ja taitojen opettaminen peitellysti sitouttavaa:

*S: [--] en koe sillä tavalla että tota oman uskonnon opetuksen pitäis olla niinku uskovaiseksi, kasvattamista mut toisaalta onks se sit kuiteki siel piilossa, punasena lankana ku ajatellaan et pitää niinku opettaa niitä niinku uskonnollisia taitoja myös ja tietoja jotta se on mahdollista ja jos henkilö niin haluaa. (H0)*

Kuitenkin toisenlaisessa yhteydessä uskonnonopetus uskonnollisen elämän mahdollistajana esiintyi haastattelussa myös valinnanvapautena ja osana positiivista uskonnonvapautta:

*S: No kyllä mä ajattelen sillä taval että, et kyllä se tota että ihmisillä ja lapsilla, kaikilla, on oikeus siihen uskontoon, jos näin ajatellaan, että se on sit tota näiden perheiden valinta et kasvatetaaks lapsia uskontoon vai ei. Mut että jos kuitenkin kuuluu johonki tota uskontoa et sais sit siit omasta uskonnosta niitä tota, myös niit tietoja et vois sitte tota halutessaan sitoutua siihen enemmän tai sitte vähemmän et tehdä sit ite niit niinku valintoja. (H0)*

Jälkimmäisessä katkelmassa valinnanvapaus kuului katkelmassa sekä perheille että nuorille itselleen, perheille päätösvalta lasten uskonnol-



lisesta kasvatuksesta ja nuorille uskonnollisen elämäntavan omaksumisesta. Ilman uskonnonopetuksen olemista tarjolla valinnanvapaus ei olisi täydellinen, eikä oikeus uskontoon toteutuisi. Tällainen islamin opettajan ajattelu, että varmistetaan, että oppilaat tietävät uskonnon vaatimukset, mutta jätetään heille valinnanvapaus sen suhteen, noudattavatko he niitä vai eivät, tuli esiin myös Rissasen (2014, 128) tutkimuksessa.

Toisissa yhteyksissä Saara oli tuonut esiin, että koki oppilaiden ja jossain mielessä myös kotien odottavan varsin sitoutunutta opetusta. Kun tapasimme havainnoitavien tuntien yhteydessä, Saara myös kyseenalaisti omaa sopivuuttaan tutkimukseen, koska ei ollut niin ”julistava” kuin jotkut toiset islaminopettajat (HPK 30.11.2015). Saara näki siis islamin opettajan velvollisuudet kahtalaisina ja keskenään ristiriitaisina: toisaalta pitäisi olla islamilaisen yhteisön hyväksymä, sitouttava opettaja, toisaalta yleisempiä kasvatustavoitteita kunnioittava, avoimuuteen ja kriittisyyteen ohjaava opettaja.

Identiteettioletuksesta pääsimme keskustelemaan, kun kysyin moninaisuudesta oppitunneilla. Seuraavassa katkelmassa Saara puhuu myös rituaalista opetusmenetelmänä.

*S: [--] ni sit ku puhutaan ylipäätänsä niin ku rukouksesta, rukous-  
ajoista tai rukouksen suorittamisesta, ja myöski tota yleensä alakou-  
lun puolella, [--] mut en tiedä tekisinkö sitä enää, me ollaan myöski  
harjoteltu sen rukouksen tota suorittamista [perustelee vastuulla us-  
konnonharjoituksesta, joka alkaa murrosiässä]. Siis sil taval et nyt  
me harjottelemme ja et tämä ei siis oo niinku mikään oikee rukous  
mut näin se niinku tehdään ni, nin tota niissä kohdissa myös sit jäl-  
leen tota, tietysti ne oppilaat jotka ei oo niinku oppineet kotona ru-  
koilemaan ni sit ne kokee sellast huonommuutta ja sitte niinku ym-  
päriillä olevat oppilaat huomaa et hei toi ei tiedä miten rukoillaan et  
eks ne niiden kotona niinku rukoile ollenkaa ni ne on aina sit semmosii  
niinku, ei oikee itekään opettajana sit tiedä miten niihi suhtautuis ja  
miten ne pystyis niinku hoitamaan sillä tavalla niinku huomaamat-  
tomasti ettei kenenkää tarvii siitä niinku ahdistuu [--]. (H0)*

Identiteettioletus näkyy siinä, että Saara näkee opettajan velvollisuu-  
deksi opettaa tiettyjä asioita oppilaille, jotta näillä olisi aito mahdollisuus  
elää islamin mukaista elämää. Kyse on muun muassa rituaalien opettami-  
sesta, joten aihepiiri on kytköksissä myös menetelmien ulottuvuuteen. Toi-  
saalta hänen mukaansa opettajan tulee huolehtia siitä, ettei kukaan joudu  
pilkatuksi. Rukouksen käyttöä opetusmenetelmänä Saara puolustaa sillä,  
että tunteilla ei ole varsinaisesti rukoiltu (”tämä ei siis oo niinku mikään  
oikee rukous”) vaan ainoastaan harjoiteltu sen kaavaa. Huomautuksellaan,  
ettei ehkä tekisi sitä enää, hän ottaa vielä lisää etäisyyttä menetelmään.

Varovainen suhtautuminen elämyksellisyyteen näkyi myös tuntien  
jälkeisissä keskusteluissa. Yhdessä keskustelussa Saara pani merkille, että  
tietyissä kohdissa oppilaat lähtivät paremmin mukaan opetukseen. Hän ar-  
veli, että asiasisällöt ja faktat eivät vedä nuoria niinkään puoleensa, vaan  
he kaipaavat tunteisiin vetoavuutta ja uskon rakentamista. Saara piti kui-  
tenkin tätä ongelmallisena, koska sellainen opetus olisi hänen tulkintansa  
mukaan tunnustuksellista. (HPK 23.10.2015) Hänen käsitykseensä tun-  
nustuksellisuuden merkityksestä kuului siis tunteisiin vetoaminen.

Kaikilla tunnustuksellisuuden ulottuvuuksilla Saara siis sekä puolustaa sitouttamista että arvostelee sitä. Tämä kuitenkin merkitsi hänelle elämistä sisäisen ristiriidan kanssa ainakin tutkimuksen toteuttamishetkellä.

### **Oppilaiden ennakko-odotukset ja tulkinnat**

Oppilaiden puheessa islamin kouluopetuksesta näkyi islamilainen traditio vahvemmin kuin opettajan puheessa. Siksi on syytä luonnehtia lyhyesti islamilaista kasvatus- ja koulutusnäkemystä. Kasvatuksen tavoitteena on auttaa ihmistä elämään siinä yhteydessä Jumalaan, johon hänet on tarkoitettu (Hussain, 2004, s. 319). Kaikki lähtee Koraanin opettelusta ulkoa. Se tapahtuu pala kerrallaan niin, että kukin oppilas siirtyy seuraavaan vasta, kun on oppinut edellisen. Tulkintojen tekeminen on perinteisesti ollut mahdollista vain niille, jotka tuntevat laajasti traditiota ja pystyvät hallitsemaan sen muistinsa avulla. (Meijer, 2009, s. 63–69, 114.) Oma ajattelu ei kuitenkaan ole islamin vastaista. Islamille on keskeistä, että islamilaista lakia noudatetaan vapaasta tahdosta. (El-Droubie, 1996, s. 42, 47.)

Monet oppilaista tulkitsivat islamin opetuksen tavoitteet islamilaisen kasvatusnäkemysten kautta: tarkoitus on mahdollistaa islamilaisen elämäntavan noudattaminen. Kuten Saarakin, he liittivät elämäntavan opettamiseen positiivisen uskonnonvapauden (H1, H2, H6). Tässä yksi esimerkki:

*Yusuf: [...] et ne antaa meille mahollisuuden opetella islamii, oikeesti.*

*[--]*

*Yusuf: Ja sitte Ranskassa, Ranskas ei opeteta islamii. (H2)*

Useimmat oppilaat sanoivat, ettei tavoitteista ollut keskusteltu tunteilla ja että he pitivät sellaista toisarvoisena. Heidän puheissaan tavoitteet pääteltiin sisällöistä. Tässä esimerkki:

*AK: Miten se opettaja esimerkiks pyrkii, pyrkii saamaan teiät noudattamaan niit juttuja?*

*(tauko)*

*Hakim: Koska opettaa meille niitä. (H6)*

Oppilaiden puheessa tiedon tarjoamisella ja omaksumisella oman uskon tai elämän pohjaksi oli siis tiivis yhteys.

Muodoiltaan oppilaat vertasivat opetusta uskonnollisen yhteisön kasvatukseen.

*Musa: Nii, ku sä oot opiskellu niit samoi juttui monta vuotta.*

*Amiin: ... joten ne jää helposti päähän.*

*AK: Nii-i. Mut vähän tuntuu, et teil on vähän niinku negatiivinen [aikaisemmin haastattelussa pojat ovat valittaneet, että opetus keskittyy samoihin asioihin]...*

*M: Ei siis, kyl se ois joskus niinku kiva oppii jotai uuttaki*

*A: Nii mut... Sit se on vähän parempi et se niinku...*

*M: Nii et sä opiskelet niit vanhoi juttui eka.*

A: Nii.

M: *Ja muistat ne kaikki sitte. (H4)*

Amiin ja Musa olivat aikaisemmin arvostelleet opetusta siitä, että siinä keskitytään samoihin asioihin. Mutta kun puhumme tavoitteista, he esittävätkin perusasioiden muistamisen pohjana uuden oppimiselle, samaan tapaan kuin Koraanin osaaminen ulkoa on pohja korkeamman tason opiskelulle. Samaan tapaan perusasioiden muistamisen tärkeydestä puhui myös Hakim (H6).

Koraanin opettelu, muodossa tai toisessa, nähtiin myös tärkeäksi opetuksen tavoitteeksi, kun kysyin millainen olisi hyvä uskonnontunti (H2, H4).

*Amiin: Öö jos joku vaik ei osaa Koraanii ni, tai ei tiedä mikä on Koraani, ni...*

*Musa: Ni sit se voi oppia.*

A: *...se voi kuunnella.*

M: *Nii, kuunnella.*

AK: *Sitä, niinku, alkutekstiä?*

A: *Joo.*

M: *Joo esimerkiks.*

A: *Tai sille niinku, jos pistetään vaikka lyrics ni siit tulee se kirjoitus, voi vähän yrittää lukea. (H4)*

Amiin ja Musa puhuivat arabiankielisen Koraanin lukemisen opettelusta, joka ilmeisesti oli heille tuttua kodista tai koraanikoulusta. Kuitenkaan he tässä eivät puhu itsestään, vaan ”joku” muu tarvitsisi mahdollisesti tällaista opetusta. Katkelmassa näkyy myös yksilökohtaisen edistymisen idea, joka on tyypillistä koraanikoulun perinteelle (Meijer, 2009, s. 63–68).

Kolmessa haastattelussa toivottiin, että islamin tunneilla käytäisiin moskeijassa (H1, H3, H7). Toivetta perusteltiin sillä, että se toisi vaihtelua ja elävyyttä opetukseen, mutta Abdilla oli uskonnollisempi perustelu:

A: *Koska... se kuuluu uskuntoon et pitää käydä moskeijas. (H7)*

Moskeijakäyntejä perusteltiin siis kahdella tavalla. Toisaalta samais-tettiin islamin opetus mihin tahansa opetukseen, jossa olisi tärkeää päästä pois pulpetista ja joskus luokkahuoneestakin. Vaihtelevuutta ja osallistumisen sallivuutta moni piti yleensä hyvän oppitunnin piirteenä (H3, H4, H7). Toisaalta uskonnonopetus yhdistettiin islamilaiseen kasvatukseen, mikä näkyy myös edellä kuvatuissa yhtymäkohdissa koraanikoulun opetukseen. Useimmilla haastatelluilla oli kokemusta koraanikoulusta ja muusta moskeijatoiminnasta (H1, H3–7).

Seuraavassa katkelmassa jälleen identiteettioletus ja menetelmät kytkeytyvät yhteen. Kysyin haastateluissa oppilailta jostain edellisen tunnin tapauksesta, miten he olivat sen kokeneet. Muutamissa haastateluissa tapaus oli tehtävä, jossa piti puhua ryhmissä Jumalan merkityksestä itselle. Oppilaiden mielestä siinä tehtävässä ei ollut mitään pahaa, vaikka oman

havaintoni mukaan tehtävää ei tehty kovin innokkaasti. Mohamed kommentoi tätä seuraavasti:

*M: Kyl se asia [Jumala] ois pitäny kiinnostaa. Mä huomasin et ei jotaki ees kiinnostanu tai jotku ei puhunu siit asiasta. (H7)*

Mohamed antaa siis ymmärtää, että hänen mielestään islamin oppilaan olisi oltava sitoutunut islamiin ja että hän itse on sitoutunut. Oppilailla oli yleensäkin vahva oletus, että kaikki ryhmässä ovat jollain tavoin sitoutuneita muslimeita.

*AK: Ei haitannu teiän mielest et oletettiin et kaikki uskoo? Mitä te luulette että uskooks kaikki Jumalaan teiän ryhmässä?*

*Khalima B.: Uskoo.*

*Samira: Uskoo, totta kai.*

*AK: Miks se on totta kai?*

*S: Kosk...*

*K: Eihä ne ees käyny tääll, siel tunnilla jos ne ei... (H5)*

Samira ja Khalima B. oikeuttavat käsitystään siitä, että ryhmässä on vain uskovia muslimeita, sillä, että he ymmärtävät oppiaineen valinnaiseksi. Muslimeille ei nimittäin ole pakollista valita islamia katsomusaineksi. Identiteettioletus ei siis tullut esiin pelkästään opettajan puheessa, vaan myös oppilaiden.

Kysyin haastatteluissa myös, oliko oppilailla koskaan kouluaikana ollut tehtäviä, joissa on rituaalien piirteitä kuten laulamista tai lausumista. Lisäksi kysyin, onko heillä ollut tehtäviä, joissa on pyydetty eläytymään jonkin uskonnollisen ihmisen tilanteeseen. Eläytymisen otin mukaan siksi, että siinä oppilasta pyydetään samastumaan tunteen tasolla johonkin uskonnolliseen tunteeseen, johon hänellä ei ole välttämättä yhteyttä. Yhdessä laulaminen tai lausuminen sen sijaan voivat luoda sellaista yhteisyyden tunnetta, joka saattaa sulkea ulkopuolelle sellaiset, joille se on vierasta. Laulujen tai lausuttavien tekstien opettelu saatetaan myös kokea uskonnonharjoittamiseksi tai siihen valmentamiseksi riippumatta siitä, mikä on opettajan tarkoitus.

Mehdi, Amiin ja Musa olivat ainoat, jotka muistivat eläytymistehtäviä islamin tunneilta. He pitivät niitä hyvänä keinona oppia tai ainakin mukavina.

*Amiin: Se on vähän enemmän sen islamin opiskelua.*

*Musa: Vähän niinku jos sä luet kirjaa ja sit sä eläydyt siihen ni sä ymmärrät sen paremmin.*

*AK: Mm.*

*A: Jos sä vaan luet niinku silleen, ihan niinku sä et jaksas ees, ihan väsyny, ni ei siin oo oikei mitää järkee. (H4)*

Enimmäkseen eläytymistä perustellaan siis oppimisen tehokkuudella ja vireyden ylläpitämisellä, kuten mitä tahansa opiskelumenetelmää. Amiinin ensimmäisessä repliikissä huomionarvoista on ”enemmän sen is-

lamin opiskelua”. Hän siis esittää eläytymisen erityisesti uskonnon opiskeluun sopivaksi menetelmäksi. Kun tämän yhdistää siihen, että uskonnonopetuksesta puhuttiin uskonnollista sitoutumista lisäävänä oppiaineena, myös tunteet tulevat liitetyksi sitouttamiseen.

Lähes kaikissa haastatteluissa muistettiin, että joskus islamin tunnilla oli lausuttu yhteen ääneen rukouksen teksti tai lyhyitä suuria (H2–7). Hakim oli ainoa, joka muisti laulaneensa islamin tunnilla alemmilla luokilla (H6). Nämä tehtävät koettiin joko neutraaleina tai mukavina, Korraanin lausuminen oli myös samanlaista kuin koraanikoulussa. Myös yhteisyyden tunne tuli tässä aihepiirissä esiin, nimenomaan positiivisessa merkityksessä eikä ulkopuolisuutta tuottavana (H4, H6):

*Musa: Mut silti se oli jotenki niinku, kivaa, tai silleen niinku... Vaik sä ite osasit ne, ne oli jotenki kiva käydä niinku, monen ihmisen kaa. (H4)*

Tulkinnat ja kokemukset menetelmistä olivat siis vahvasti riippuvaisia siitä ennakkokäsityksestä, mikä oppilailla on uskonnonopetuksesta, uskonnosta ja uskonnollisesta identiteetistä. Toinen tärkeä tekijä oli kuitenkin opetuksen vaihtelevuus. Pelkät kognitiivisia taitoja vaativat tehtävät koettiin pitkästyttävänä, joten eläytyminen, laulaminen ja lausuminen yhdessä tarjosivat vastapainoa. Ne herättivät myös tunteita, kuten yhteisyyden tunnetta, jotka mahdollisesti myös omalta osaltaan virkistivät kesken tiedollisten tehtävien suorittamista. Tunteiden herääminen sen sijaan sopi myös hyvin yhteen sen kanssa, että tavoitteeksi katsottiin uskonnolliseen elämäntapaan kannustamisen.

### **Tunnustuksellisuus oppimateriaalissa ja oppilaiden suhde siihen**

Oppimateriaalien tekijät tuovat oman tulkintansa tavoitteista tunneille. Peruskoulun ylimpien luokkien islamin opetusta vaivaa suomenkielisen, opetuskäyttöön tehdyn materiaalin puute. Oppikirja on kuitenkin tekeillä, ja Saara oli saanut yhdeltä sen tekijöistä käyttöönsä ja luvan jakaa oppilaille oppikirjaan hyväksytyjä tekstejä.

Engebretsonin (1998, s. 42–43) mukaan tiettyyn uskonnolliseen traditioon sitoutuneen oppimateriaalin kirjoittajalta vaaditaan tasapainoilua. Traditio on esitettävä uskollisesti, mutta kysymyksille on jätettävä tilaa, mutten oppilaiden kiinnostus sammuu. Chater (2006, s. 808–810) on puolestaan havainnut eräästä katolisen uskonnon oppikirjasta, että vaikka kirjassa oli omalle ajattelulle tilaa jättäviä kysymyksiä, siinä oli myös monia hegemonisia piirteitä. Ymmärrystavoitteina saatettiin mainita uskonnollisia totuuksia, ja käytettiin yleistyksiä kuten ”kaikki katolilaiset” tai ”katolinen kirkko”.

Maria Heikkinen (2014) on gradussaan tutkinut suomalaisia alaluokkien islamin kirjojen tunnustuksellisuutta ja todennut ne teologisesti selkeän tunnustuksellisiksi. Perusteena oli se, että se sisältää paljon me-muotoista kieltä, esittää uskonnollisia totuuksia sekä suoria elämänohjeita. Heikkinen näki oppikirjat ristiriidassa tunnustuksettomien opetuksen kanssa, mutta hän ei ottanut huomioon opetussuunnitelmaa, jossa sisäpuolisen näkökulman saamisella omaan uskontoon ja yhteisöllisen identiteetin luomisella on tärkeä osuus.

Sain itselleni joitain osia tunneilla käytetystä materiaalista. Materiaali sisälsi paljon sitoutunutta kieltä, jossa voi sanoa, että uskonnolliset uskomukset esitettiin tosina, kuten seuraavissa: ”Jumalasta voi sen sijaan sanoa, että Hän on olevainen. Olevainen tarkoittaa, että Hän on olemassa.” ”Koraani itse auttaa sen jakeiden ymmärtämisessä.” ”Koraani ei vaadi ihmiseltä mahdottomia.” Jonkin verran oli myös identiteettioletuksesta kertovaa me-muotoista kieltä, kuten ”Jumala kertoo meille Koraanissa, miten Häntä palvellaan.” ”Allah hyväksyy meidät sellaisina kuin olemme heikkouksinemme ja puutteinemme.” Oppilasta ei juuri kannustettu omaan ajatteluun. Koraani-kappaleessa oli sekä perustehtäviä että soveltavia tehtäviä. Soveltavat tehtävät olivat ”6. Näkyvätkö naiset suurien nimissä? Perustele. 7. Miten nykytiede on vaikuttanut Koraanin tulkintaan. 8. Mikä on ihmiselämän tarkoitus?” Kaikkiin näistä kysymyksistä löytyi vastaus suoraan kappaleesta, eli omalle ajattelulle ei jätetty tilaa. Elämän tarkoitus (”uskoa Jumalaan ja palvella häntä”) oli jopa korostettuna omassa laatikossaan. Oppimateriaali korosti siis vahvasti niitä opetussuunnitelman kohtia, joissa luetellaan opiskeltavan uskonnon itseymmärrykseen liittyviä asioita. Se oli siis tavoitteiltaan ja sisällöltään sekä identiteettioletukseltaan varsin tunnustuksellinen.

Keskustelin Amiinin ja Musan kanssa siitä, miten he kokivat viimeksi mainitun tehtävän ja sen, että vastaus oli valmiiksi annettu. Kysymys vaikutti heille käsittämättömältä.

*Musa: [--] ni se on niinku tosi helppo löytää se vastaus.*

*[--]*

*AK: Mm, joo, havainnollinen. Mut mä mietin et, ihmiselämän tarkoitus, siihenhän vois olla aika monta vastausta.*

*[--]*

*Amiin: No islamin kannalt on ainakin se et niinku yrittää olla hyvä muslimi, et pääsis niinku paratiisiin.*

*[--]*

*M: Tai siis niinku, islamis muutenki, niinku, on sanottu, et tutki niinku maailmaa, silleen.*

*AK: (innostuen, hiljaa) Nii.*

*M: Et jos sul on mahollisuus mennä jonnekin, mee, tutki sitä paikkaa. Silleen niinku... explore it tai silleen. Emmä osaa selittää sitä.*

*AK: [--] Mä ehkä mietin, että voisko uskonnon uskonnon oppikirjassa... voisko siinä avoimesti tutkia?*

*M: Kyl siin varmaan, jos sä niinku luet sitä kirjaa. (H4)*

Musalle ja Amiinille siis ei ollut ongelmallista, että kirja ohjasi tiettyyn suuntaan käsityksissä siitä, mikä on elämän tarkoitus, vaan heidän mielestään elämää helpotti se, että asia oli valmiiksi korostettu tekstissä. He puhuivat tehtävästä yleisillä koulutehtäviin liittyvillä oletuksilla: tarkoitus on löytää oikea vastaus. Yritykseni selittää, että elämän tarkoituksesta voisi olla monta mieltä, tulee rinnastetuksi muslimin vapautteen tutkia luomakuntaa ja kehotukseen olla utelias. Kysymykseni, voisiko uskonnon

kirjassa avoimesti tutkia, oli oppilaille käsittämätön abstrakteine ja pedagogisine käsitteineen.

Uskonnon kirja tuntui eroavan muista kirjoista sisältönsä ja sen aseman perusteella. Seuraavissa katkelmissa olen kysynyt oppilailta, onko heidän mielestään käytössä oleva oppimateriaali uskonnollista vai puolueetonta. Tämänkin puhetapa osoittautui liian akateemiseksi.

*Khalima B.: Uskonnollinen.*

*AK: Mitä sä, miks sä arvelet niin?*

*K: Ku siin puhuttiin siit sillei vähä tärkeemmist, siit uskonnost. Tällei. (H5)*

*Hakim: Uskonnollisia.*

*AK: Miks sä arvioisit silleen?*

*H: Kosk ne kertoo sitä totta juttuu... faktaa. (H6)*

Oppilaat kuvailevat uskonnon kirjaa tavoilla, jotka heidän käsityksensä mukaan kuuluvat tilanteeseen. Uskonnon kirjasta puhutaan uskonnollisen arvokkuuden termeillä: uskonto on tärkeämpää kuin muut asiat, ja uskonnolliset totuudet ovat kyseenalaistamattomia faktoja. Uskonnon kirjan sitouttava luonne on tätä taustaa vasten itsestäänselvyys.

### **Oppitunnin vuorovaikutus ja oppilaiden kokemukset**

Sitouttavuuden näkökulmasta analysoin ensinnäkin opettajan puhetta sen mukaan, millainen suhde sillä oli islamiin. Löysin neljä erilaista puheta-  
paa, jotka osittain kietoutuivat yhteen. Ensinnäkin oli sitoutunutta, avointa ja kriittistä puhetta. Nämä termit on lainattu Thiesseniltä, jonka mukaan uskonnonopetus saa olla sitoutunutta ja sitouttavaa (teaching from and for commitment), jos se samalla on avointa ja rohkaisee kriittisyyteen (Thiessen, 2007, s. 44). Lisäksi oli puhetta, joka sisälsi identiteettioletuksen. Puhetavat vuorottelivat ja tasapainottelivat keskenään samaan tapaan kuin Saara haastattelussa tasapainotteli erilaisten näkökulmien kanssa oikeut-  
taen ja haastaen niitä.

Tunneilla ei varsinaisesti esiintynyt puhetta, jota voisi sanoa sitouttavaksi, eli joka olisi sisältänyt kehoituksia uskoa tai toteuttaa uskontoa elämässä. Sen sijaan siellä lausuttiin islamin mukaisia uskomuksia toteavaan sävyyn, eli opettaja puhui uskontoon sitoutuneesta positiosta käsin.

*[--] ihmiselle on annettu myös vakuutuksia, että on helpompi uskoa. (HPK 23.10.)*

*Koraani on ajaton, koskettaa sen ajan ja nykyajan ihmisiä. (HPK 30.10.)*

*Koraanissa sanotaan elämän tarkoitus. (HPK 6.11.)*

Avoimen puhettavan määrittelen tässä niin, että se pyrki avaamaan mahdollisuuksia ajatella ja uskoa toisinkin tai toisaalta kannustamaan uskontojen välisen tai uskonnon sisäisen moninaisuuden hyväksymiseen. Ajattelun vapautta korostivat esimerkiksi seuraavat katkelmat:

*Jokainen päättää itse. (HPK 30.10.)*

*Oppilas: Mitä siihen pitäis vastata [pienryhmäkeskustelun kysymykseen ”mitä Jumala merkitsee sinulle”]?*

*Opettaja: Ei sitä voi sanoa... (HPK 6.11.)*

Hyväksyntään rohkaisevia olivat puolestaan seuraavat:

*Sellainenkin näkökulma on, että [--] (HPK 30.10.)*

*Tää selittää sitä, miks meillä on esimerkiksi eri koulukuntia. Voi saada eri vastaukset, jotka molemmat ovat oikein. (HPK 30.10.)*

*Nyt siellä [Mekassa] ei palvota monia jumalia vaan yhtä Jumalaa, joka saattaa olla sama jumala kuin monilla uskonnoilla. (HPK 30.10.)*

Tunneilla ei varsinaisesti opetettu kyseenalaistamaan tai pohtimaan kriittisesti opetettavia asioita. Saara antoi kuitenkin toisinaan esimerkin kriittisestä puhetavasta, esimerkiksi vihjeitä siitä, miten voi arvioida uskontoon liittyviä väitteitä. Erityisen paljon hän esitti kriittisiä huomioita islamin alkuaikojen sotahistorian yhteydessä. Tässä muita esimerkkejä:

*Näin kerrotaan. (HPK 23.10.)*

*[--] tarinan mukaan [--] (HPK 13.11.)*

*Koraani täytyy ymmärtää kokonaisuutena [varoitusta yksittäisten kohtien irrottamisesta]. (HPK 30.10.)*

*Olen ihmetelly, miksi Jumala johtaa valoon vain ne, jotka haluavat. Kaikki eivät voi nähdä. (HPK 6.11.)*

Identiteettioletus sisälsi viittauksia siihen, että kaikki ovat uskonnollisesti sitoutuneita:

*Viittaa jos oot lukenut sun omakielistä Koraania [--]. (HPK 23.10.)*

*Mitä tunteita se [Koraanin jae] sinussa herättää? (HPK 30.10.)*

*Keskustelkaa ryhmässä, mitä Jumala merkitsee sinulle. (HPK 6.11.)*

Kuten sitouttavaa puhetapaa, identiteettioletustakin joskus tasapainotettiin avoimella puhetavalla:

*Millainen Jumala on sinun mielestäsi [--]? Koraanissa kerrotaan Jumalasta, mut sen ei tarvii... (HPK 6.11.)*

Toisinaan Saara pehmensi identiteettioletusta korostamalla vastauksen vapaaehtoisuutta.

*Jos teistä ei tunnu kovin tungettelevalta kysymykseltä... (HPK 30.10.)*

*Ei tarvii mulle kertoa, mut kertokaa toisillenne. (HPK 6.11.)*

Koska puhetavat vuorottelivat, mikään niistä ei lyönyt leimaansa oppituntiin. Oppitunnin ilmapiirin luomiseen vaikuttivat kuitenkin myös oppilaat. Yleiskuvaltaan tuntien ilmapiiri oli havainnoijan silmään levoton ja välinpitämätön, ja samoin ilmapiiriä kuvasivat opettaja ja oppilaat.

Saaran kysymyksistä parhaiten vastattiin suppeisiin ja suljettuihin, joihin saattoi vastata yhdellä sanalla, esimerkiksi ”Kuka oli ensimmäinen profeetta?” Oppilaat ehkä eivät kokeneet turvalliseksi yrittää vastaamista



vaikeampiin kysymyksiin tai sellaisiin kysymyksiin, joissa kysyttiin omaa näkemystä. Jotkut sanoivat myös haastattelussa, että osallistuivat keskusteluun vain, jos tiesivät varmasti oikean vastauksen (H1). Oman osuutensa levottomuuteen ja aiheesta keskustelun vähäisyyteen oppilaat esittivät niin pieneksi kuin mahdollista. Haastatteluissa jotkut oppilaista sanoivat, että tunnin yleinen levottomuus veti mukaan huonoon käytökseen (H2, H4). Toiset taas tulkitsivat tilannetta niin, että muita ei kiinnosta islam tai sen opiskelu (H2), joten heistäkään ei tuntunut mukavalta osoittaa omaa kiinnostustaan osallistumalla rakentavasti keskusteluun (H3, H4). Yksi selitys omalle osallistumisen puutteelle oli se, että oppitunneilla käsiteltiin asioita, jotka olivat heille jo tuttuja (H1). Muissa yhteyksissä muutkin puhuivat siitä, että opetettavat asiat eivät olleet uusia (H4, H3). Oppilaat eivät selittäneet siis levottomuuttaan ristiriidoilla opettajan tai hänen opetustansa kanssa.

Lyhytaikaisesti oppilaat tuntuivat seuraavan intensiivisemmin, kun aiheena oli Muhammedin aika, josta opettajalla oli kuvia rekonstruktioista ja vanhoista esineistä. Toinen samanlainen aihepiiri olivat elämäntapaan liittyvät kysymykset. Intensiivisyys näkyi innokkaampana vastaamisena kysymyksiin tai lisäkysymysten esittämisenä sekä vähempänä muuna tekemisenä. Erityisesti elämäntapakysymykset sopivat hyvin yhteen oppilaiden islamin opetusta koskevien odotusten kanssa. Oliko muiden aiheiden aikainen levottomuus tulkittavissa protestiksi sitä kohtaan, että opetus ei kohdistunut oppilaille relevantteihin kysymyksiin? Tilanne on todennäköisesti monimutkaisempi, eikä levottomuuden selittäminen ole artikkelin tutkimustehtävä.

Haastatteluissa keskustelimme myös siitä, millainen ajattelun- ja sananvapaus tunneilla vallitsi. Useimmille ei tullut mieleen mitään asioita, joita tunneilla ei voisi sanoa. Jotkut mainitsivat kuitenkin vähäisen sitoutumisen tai negatiivisen suhtautumisen islamiin asiana, jota tunnilla ei kannattaisi ilmaista (H2, H7).

*Mohamed: Joku esim haukkuu islamia islamin tunnilla tai (kuiskaten) jotai tommosta.*

*AK: Nii semmosta ei vois tehdä. Joo. (tauko) Mitä tapahtus jos... joku haukkus islamia et eiks tää oo vähän tyhmää että jotain.*

*[--]*

*M: Mm... (pitkä tauko)*

*AK: Kuka reagois ensin, oppilas, oppilaat vai opettaja?*

*Abdi: Opettaja.*

*AK: Mitä te luulette et opettaja sanois?*

*A: No... et jos sä haluut vaikka, vaihtaa uskontoo ni siitä vaan tai jotain tollasta. (H7)*

Abdi ja Mohamed tuntuvat epäroivän sen suhteen, mitä tapahtuisi, jos joku haukkuisi islamia oppitunneilla. He puhuvat siitä hypoteettisena mahdollisuutena. Abdi myös arvelee, että opettaja pyrki osoittamaan kyseisten mielipiteiden sopimattomuuden, eli se on hänen käsityksensä opettajan roolista. Abdin mukaan opettaja voisi jopa sanoa ”jos sä haluut vaihtaa uskontoo ni siitä vaan”. Hän on siis kokenut, että opettajan tehtävä on

antaa valinnanvapaus oppilaalle, kuten Saarakin tehtävänsä ymmärsi. Tapa, jolla Abdi arvelee opettajan ilmaisevan sen, on kuitenkin sävyltään enemmän rankaiseva, yhteisön ulkopuolelle asettava, kuin salliva.

Seuraava katkelma havainnointimuistiinpanoista sisältää sekä sitoutuneisuutta että ainoan, hyvin hienovaraisen esimerkin etäisyyden ottamisesta islamilaisiin ihanteisiin:

*Oppilas: Me puhuttiin siitä, pitääkö aikuisen osata Koraani ulkoa.*

*Opettaja: Hyvä kysymys. Kuinka moni on lukenut sen läpi?*

*Yksi viittaa.*

*Oppilas: Masha allah! [Hienoa! Jumala tahtoi sen!]*

*Ihmettelyä, miten pitkään se [Koraanin lukeminen] kestää ja kuinka pitkästyttävää se on. (HPK 30.10.)*

Sitä, että yksi oppilas oli onnistunut lukemaan läpi koko Koraanin, ihasteltiin islamilaisella fraasilla, mutta saavutuksesta uskaltauduttiin puhumaan myös toiseen sävyyn. Tunnilla koettiin siis mahdollisena pitää Koraanin lukemista kunnioitettavana, mutta ei omakohtaisesti innostavana projektina.

Sitoutumista islamiin sen sijaan tuotiin esiin jokseenkin spontaanisti, mutta ei kovin usein:

*Opettaja: Esimerkiksi sanotaan, että jos on humalassa, ei saa mennä moskeijaan rukoilemaan*

*Oppilaat kommentoivat: ei saakaan, pitää tajuta. (HPK 30.10.)*

*Opettaja: [--] millaisia ajatuksia Koraanin lukeminen on herättänyt. Tuleeko kannustava olo, et jee mä oon muslimi?*

*Oppilas: Ei kun pelottaa koko ajan.*

*Oppilas: Iloinen. (HPK 30.10.)*

Yhdellä oppitunnilla opettaja antoi tehtäväksi keskustella pienryhmissä siitä, mitä Jumala merkitsee itse kullekin. Keskustelua ei syntynyt paljon, ja ryhmät olivat nopeasti hiljaa. Oli vapaaehtoista kertoa keskustelun tuloksista, mutta seuraavia asioita sanottiin ääneen keskustelun purku-tilanteessa:

*Jumala merkitsee meille kaikkea, enemmän kuin mikään.*

*Kaikkea, ilman Jumalaa ihminen ei olis täällä.*

*Se liittyy kaikkeen, mitä ajattelee ja tekee. (HPK 6.11.)*

Keskustelun lyhydestä, vastausten tiiviystä ja vähäisestä puhekielisyydestä tulee vaikutelma, että vastauksena annetut lauseet eivät olleet spontaaneja, keskustelun tuloksena syntyneitä kiteytyksiä. Lauseet kuitenkin osoittavat, että suurin osa oppilaista tunsu hyvin uskonnollisen puhettavan. Ulkoa opitulta kuulostavilla lauseilla oppilas voi suorittaa tehtävän samalla paljastamatta liikaa henkilökohtaisesta uskonnollisuudestaan.

Oppilailla tuntui olevan vahva käsitys siitä, että islamin tunnilla kuului esittäytyä sitoutuneena islamiin. Koska Saaran käyttämät avoin ja kriit-

tinen puhetapa eivät sopineet yhteen tämän käsityksen kanssa, ne eivät saavuttaneet haluttua vastakaikua. Ne eivät saaneet oppilaita käyttämään samanlaista puhetapaa eivätkä edes esittämään lisäkysymyksiä. Hegemoniseksi puhetavaksi jäi uskonnollinen tai sitoutunut puhetapa (vrt. Osbeck & Lied, 2012, s. 163–166). Tämä kuitenkin tapahtui osittain opettajan tavoitteiden vastaisesti.

## Johtopäätökset

Kun uskonnonopetusta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, sen tunnustuksellisuutta ei pysty määrittelemään yhdellä sanalla. Virallisten tavoitteiden tasolla suomalainen uskonnonopetus asettuu tunnustuksellisen ja tunnustuksettoman välimaastoon. Tavoitteena ei ole sitouttaa oppilaita, mutta uskontokuntajakaisuus tuo tunnille oletuksen siitä, että yhteisöllinen identiteetti yhdistää oppilaita ja että sitä on tavoitteena vahvistaa. Sisällöissä on ainesta eri uskonnoista, mutta opettajalle ei aseteta normeja, missä laajuudessa muiden uskontojen sisältöjä olisi käsiteltävä.

Tutkitussa tapauksessa islamin opettaja tasapainoili sitouttavan, avoimen ja identiteettiä korostavan lähestymistavan välillä. Tunneilla hän ei esittänyt lauseita, joissa hän olisi suoraan kehottanut uskomaan tai harjoittamaan uskontoa. Sen sijaan hän esitti toteamuksina uskonnon opetuksia, mitä olen kutsunut sitoutuneeksi puhetavaksi. Sitä sekä identiteettioletukseen nojaavaa puhetapaa tasapainotettiin avoimuudella, kriittisyydellä sekä henkilökohtaisen vakaumuksen kunnioittamisella.

Tunneilla käytetyssä oppimateriaalissa tällaisia tasapainottavia elementtejä ei juuri ollut. Siinä käytetty kieli ei myöskään ollut sitouttavaa, mutta selkeän sitoutunutta kyllä. Oppimateriaalin tehtävät olivat suljettuja, ja rohkaisivat vain vähän omaan ajatteluun.

Oppimateriaalin voi toisaalta katsoa pyrkineen käyttävän valtaa oppilaisiin nähden, sillä siinä ei annettu vaihtoehtoja eikä rohkaistu kriittiseen ajatteluun. Mutta entä toimiko opettajan avoin ja kriittinen puhe sitten ”islamin hallinnan” välikappaleena sopeuttaen islamia liberaaleihin ja kansallisiin tavoitteisiin (Sakaranaho & Martikainen, 2015)? Yhteensopimattomuuden opettajan tavoitteiden ja oppilaiden käsitysten välillä voi nähdä myös tässä valossa. On kuitenkin muistettava, että ne eivät olleet ainoita opettajan puhetapoja.

Oppilaat rakensivat käsitystään uskonnon opetuksesta kahdesta lähteestä. Toisaalta heillä oli käsitys hyvästä oppitunnista, joka sisältäisi vaihtelevuutta ja tekemistä sekä johtaisi hyviin oppimistuloksiin. Toisaalta he puhuivat islamin opetuksesta uskonnollisin termein ja odottivat siltä valmistamista islamilaiseen elämäntapaan sekä tietoja ja taitoja, joita aktiivinen muslimi tarvitsee, kuten Koraanin lukemista. Näitä asioita perusteltiin positiivisella uskonnonvapaudella ja valinnanvapaudella. Oppilailla oli myös vahva käsitys, että oppilaan tulee olla sitoutunut islamiin ja opettajan tulee osoittaa islamin rajat yksiselitteisesti.

Vuorovaikutus oppitunneilla kärsi varautuneesta ilmapiiristä. Oppilaat antautuivat vain harvoin spontaaniin keskusteluun oppitunnin aiheista, ja oppitunneilla oli paljon häiriöitä. Silloin kun oppilaat ottivat kantaa is-

lamiin, he esittäytyivät uskuntoon sitoutuneina. Opettaja jäi yksi käyttäessään avointa ja kriittistä puhetapaa. Joissain tapauksissa opettaja myös mukautui oppilaiden reaktioihin ja lisäsi opetukseen esimerkiksi tunteisiin vetoavuutta, vaikka se arvelutti häntä itseään.

Islamin tunneilla tapahtunutta voi verrata Talmyn (2008) esittelemään tapaukseen, jossa oppilaat tekivät passiivista vastarintaa opetusjärjestelyille ja saivat opettajan mukautumaan tähän laskemalla rimaa entisestään. Toisin sanoen oppilaat voivat vaikuttaa ratkaisevasti sekä oppitunnin ilmapiiriin että opettajan toimintaan. Islamin opetuksen tapauksessa oppilaiden odotus sitouttavasta opetuksesta näyttää johtaneen siihen, että oppitunti muotoutui luonteeltaan odotuksen mukaiseksi, tosin vain osittain. Tähän lienee vaikuttanut myös se, että opettajalla oli ymmärrystä tätä käsitystä kohtaan, koska hän piti toisena velvollisuutenaan auttaa oppilaita noudattamaan halutessaan islamia.

On kysyttävä, missä määrin oppilaiden ennakkokäsitykset muodostavat epäkohdan, jota pitäisi opetuksen uudistamisella muuttaa. Ennakkokäsitykset eivät ole opettajan vastuulla, mutta niiden muuttaminen on, mikäli se on opetuksen tavoitteena. Tutkimushetkellä voimassa oleva uskonnon opetussuunnitelma ei sisällä kriittistä ajattelua ja varsin vähän moninaisuutta. Uusi, syksystä 2016 lähtien käyttöön otettava opetussuunnitelma sisältää niitä jonkin verran (Opetushallitus 2014, 466–468, 473). Jos kriittisen ajattelun tavoitteet on tarkoitus saavuttaa, opettajien on tehtävä entistä näkyvämmäksi se, minkälaisia oppilaiden ennakkokäsityksistä poikkeavia tavoitteita uskonnonopetuksella on ja mikä henkilökohtainen merkitys niillä on oppilaille.

## Lähteet

- Berglund, J. (2009). *Teaching Islam: Islamic Religious Education at Three Muslim Schools in Sweden*. Uppsala universitet.
- Chater, M. (2006). An Educator's Faith. Teoksessa M. de Souza et al. (toim.), *International Handbook of Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (ss. 799–813). Dordrecht: Springer.
- El-Droubie, R. (1996). Authority and Freedom in Islam. Teoksessa B. Gates (toim.), *Freedom and Authority in Religions and Religious Education* (ss. 42–50). London: Cassell.
- Durham, W. C. Jr. (2013). Introduction. Teoksessa D. H. Davis & E. Miroshnikova (toim.), *The Routledge International Handbook of Religious Education* (ss. 1–12). London: Routledge.
- Engebretson, K. (1998). Writing Church-sponsored Religious Education Textbooks. *British Journal of Religious Education*, 25 (1), 33–46.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. 2nd ed. Harlow: Pearson Education.
- Hallituksen esitys 170/2002 vp <http://www.finlex.fi/>
- Heikkinen, M. (2014). *Teologinen tunnustuksellisuus uskonnon oppikirjoissa*. Uskontotieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144406>
- Hussain, A. (2004). Islamic Education: Why Is There a Need for It? *Journal of Beliefs and Values*, 25 (3): 317–323.
- Josza, D.-P. (2009). Muslim Students Views on Religion and Education: Perspectives from Western European Countries. Teoksessa A. Veinguer, G. Dietz, D.-P. Josza & T. Knauth (toim.), *Islam in Education in European Countries: Pedagogical Concepts and Empirical Findings* (ss. 131–158). Münster: Waxmann.
- Kallioniemi, A. (1997). *Uskonnonopettajien ammattikuva*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.

- Khair, B. (2000). Religious Education for Muslims in Birmingham: The Case for Faith-Based Provision in State Schools. Teoksessa N. G. Holm (toim.), *Islam and Christianity in School Religious Education: Issues, Approaches, and Contexts* (ss. 85–108). Åbo Akademi University 2000.
- Kimanan, A. (2016a). Measuring confessionality by the outcomes? Islamic religious education in the Finnish school system. *British Journal of Religious Education*, 38 (3), 264–278.
- Kimanan, A. (2016b). Complicated confessionality. How the concept 'confessional' could serve the debate on religious education better. *Journal of Religious Education*, 63 (2–3), 129–140.
- Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. (2014). Pupils' Views of Religious Education in a Pluralistic Educational Context. *Journal of Beliefs & Values*, 35 (2), 155–164.
- Kähkönen, E. (1976). *Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta 6.6.2003 <http://www.finlex.fi>
- Meijer, W. (2009). *Tradition and Future of Islamic Education*. Münster: Waxmann.
- Opetushallitus (2004) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2006a) *Peruskoulun muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet*. [www02.oph.fi/ops/perusopetus/netpkuskontojenopsit.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/netpkuskontojenopsit.pdf). Luettu 16.9.2011.
- Opetushallitus (2006b) *Muistio: Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan*. [edu.fi/download/130016\\_Tiedote\\_19\\_2006.pdf](http://edu.fi/download/130016_Tiedote_19_2006.pdf). Luettu 16.9.2011
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Osbeck, C. & Lied, S. (2012) Hegemonic Speech Genres of Classrooms and Their Importance for RE Learning. *British Journal of Religious Education*, 34 (2), 155–168.
- Pyysiäinen, M. (1982). *Tunnustuksellinen, tunnustukseton ja objektiivinen uskonnonopetus: Opetussuunnitelma-analyysi Suomen ja Ruotsin peruskoulun uskonnonopetuksen tavoitteista ja sisällöstä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Rissanen, I. (2014). *Negotiating Identity and Tradition in Single-faith Religious Education: A Case Study of Islamic Religious Education in Finnish Schools*. Münster: Waxmann.
- Räsänen, A. (2006). *Koulun uskonnonopetus : suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Sakaranaho, T. (2008). Islam ja muuttuva katsomusaineiden opetus koulussa. Teoksessa T. Martikainen, T. Sakaranaho & M. Juntunen (toim.), *Islam Suomessa: Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa* (ss. 157–181). Tietolipas 223. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Sakaranaho, T. & Martikainen, T. (2014). The Governance of Islam in Finland and Ireland. *Journal of Religion in Europe*, 8 (1), 7–30.
- Schreiner, P. (2007). Introduction. Teoksessa P. Schreiner, F. Kraft, A. Wright (toim.), *Good Practice in Religious Education in Europe. Examples and Perspectives of Primary Schools* (ss. 8–18). Berlin: Lit.
- Talmy, S. (2008). The Cultural Productions of the ESL Student at Tradewinds High: Contingency, Multidirectionality, and Identity in L2 Socialization. *Applied Linguistics*, 29 (4), 619–644.
- Thiessen, E. (2007). Religious Education and Committed Openness. Teoksessa M. Felderhof, P. Thompson & D. Torewell (toim.), *Inspiring Faith in Schools: Studies in Religious Education* (ss. 35–46). Aldershot: Ashgate.
- Tilastokeskus (2015). *Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2014*. SVT Koulutus 2015. Helsinki: Tilastokeskus.
- Ubani, M. (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Willaime, J.-P. (2007). Different Models for Religion and Education in Europe. Teoksessa R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.-P. Willaime (toim.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates* (ss. 57–66). Münster: Waxmann.

- Zilliacus, H. (2013). Addressing Religious Plurality – A Teacher Perspective on Minority Religion and Secular Ethics Education. *Intercultural Education*, 24 (6), 507–520.
- Zilliacus, H. & Holm, G. (2013). 'We have our own religion': A Pupil Perspective on Minority Religion and Ethics Instruction in Finland. *British Journal of Religious Education*, 35 (3): 282–296.

## **Abstract**

*This article evaluates confessionality within Islamic religious education classes of an eighth formers' group. Here confessionality means the capacity of religious education to affect the religiosity of the pupils. Confessionality is analysed as aims, methods and identity assumption on five fields: collective planning, the planning of the teacher, teaching material, pupil's assumptions and classroom discourse. The analysis shows that there were both confessional and non-confessional elements both in the collective planning (legislation and curriculum) and in the teacher planning. The classroom discourse was affected by the pupil's expectations that identified school religious education with that of the religious community. Consequently, the teacher's discreet attempts towards openness and critical approaches failed. Instead, religious discourse remained hegemonic within the classes.*

*religious education, Islamic religious education, confessionality, classroom discourse*