



Uskontolukutaidon arvioiminen

Mitä 9.-luokkalaiset tietävät maailmanuskonnoista?

PIETARI HANNIKAINEN & ANTTI RÄSÄNEN

TIIVISTELMÄ Tässä artikkelissa tarkastellaan 9.-luokkalaisten tietoja ja ajatuksia selvittävän kansainvälisen tutkimushankkeen Suomen aineiston (n=1337) tuloksia. Tarkoituksena on uskontoa koskevan osaamisen mittaamisen lisäksi kehittää uskonnon osaamista ja uskonnonlukutaitoa koskevaa teoriaa ja arviointia empiirisen tutkimuksen pohjalta. Uskontolukutaitoa koskevat tieteelliset keskustelut eivät ole perustuneet riittävästi empiriaan, mitä tämä tutkimushanke pyrkii paikkaamaan. Tutkimuksen tässä vaiheessa keskityttiin uskonnonlukutaidon kognitiivisen aspektin mittaamiseen. Aineisto kerättiin tutkimuslomakkeella, johon operationalisoitiin maailmanuskontojen ominaispiirteitä sekä niitä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä mittaavia kysymyksiä. Tulokset kertovat, että yhdeksäsluokkalaisten maailmanuskontoja koskeva tuntemusta voidaan pitää tyydyttävänä. Osaaminen kuitenkin jakautui melko voimakkaasti maantieteellisen alueen, sukupuolen, opetusryhmän ja kiinnostuneisuuden perusteella. Osittain jakauma mukailee kouluoppimisen sosio-demografisia eroja, kuten tyttöjen ja eteläsuomalaisien parempaa koulumestystä. Paremman osaamisen painottuminen Etelä-Suomeen kertonee myös monikulttuurisuuden vaikutuksesta maailmanuskontojen tuntemukseen. Vähemmistöuskontojen ja elämäntutkimustiedon heikommat tulokset herättävät kysymyksiä ja antavat aihetta lisätutkimuksille sekä tutkimusvälineistön kehittämislle.

ASIASANAT Katsomusopetus, uskonnon opetus, koulu, arviointi, uskontolukutaito.

JOHDANTO

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten tietoja ja osaamista maailmanuskunnoista, joilla tässä tarkoitetaan kristinuskoa, islamia, juutalaisuutta, buddhalaisuutta ja hindulaisuutta. Tutkimus asettuu lähestymistapansa ja tutkimusinstrumenttinsa puolesta uskonnonpedagogiikan ja uskonnondidaktiikan rajapinnalle. Laajemmin katsottuna tutkimus kuuluu oppimisen arviointitutkimusten moninaiseen tutkimustraditioon. Didaktisessa kirjallisuudessa on tapana erottaa oppimistulosten arviointi (engl. assessment) evaluaatiosta (engl. evaluation), jolla viitataan laajasti arviointiin. Tällaisia laajoja arviointeja ovat esimerkiksi koulu- ja koulutusjärjestelmien arvioinnit.¹

Viime aikoina on keskusteltu paljon tiedon ja tiedollisen osaamisen asemasta katsomusaineissa sekä niiden opetussuunnitelmissa. Toinen ajankohtainen keskusteluaihe on oppimistulosten mittaaminen. Kumpaankin debattiin liittyy samoja periaatteellisia ja käytännöllisiä kysymyksiä. Perustava kysymys on, onko ylipäättään mielekästä mitata oppimistuloksia katsomusopetuksessa. Millaisia seurauksia tiedollisen oppimisen mittaamisesta on oppiaineille, niiden itseymmärrykselle ja julkisuuskuvalle? Entä millainen merkitys mittaamisella on oppimisprosessin kokonaisuudessa?

Pertti Kansanen tutkijatovereineen erottaa oppimistapahtuman etenemisessä kolme vaihetta: preinteraktiivinen eli suunnittelun vaihe, interaktiivinen eli opetuksen käytännön toteuttamisen vaihe ja postinteraktiivinen eli arvioinnin ja arvostelun vaihe. Martin Ubani muistuttaa, että arviointi ei saisi tarkoittaa yksinomaan oppilaan tietojen ja osaamisen arviointia, vaan sen tulisi sisältää käytänteiden ja toimintatapojen arvioinnit. Laajasti ottaen on kyse koko oppimisyhteisön tavoitteiden, toimijuuden ja toimintojen arvioinnista.²

Tässä artikkelissa esiteltävissä tutkimustuloksissa keskitytään oppilaiden osaamisen tarkasteluun pääasiassa tietojen määrän ja tiedon yhdistelykyvyn näkökulmista. Tutkitaviksi valittiin peruskoulunsa pian päättävät,

yhdeksäsluokkalaiset oppilaat, joiden osaaminen heijastelee peruskoulun myötä kehittynyttä uskontolukutaitoa. Laajamittaiseen evaluaatioon ei yhden artikkelin mittainen raportti anna mahdollisuuksia.

USKONNON OSAAMINEN JA SEN MITTAAMINEN

Tiedollinen osaaminen katsomusaineissa

Viimeisen vuosikymmenen ajan uskontoihin liittyvä tieto ja sen luonne ovat kiinnostaneet katsomusopetuksen kontekstissa tutkijoita yhä enemmän lähinnä neljästä syystä. Ensiksikin uskonnonopetus perinteisessä yhden uskonnon opettamisen muodossa on muuttunut monessa Euroopan maassa uskontojen ja maailmankatsomusten tai katsomustiedon opetukseksi. Tämä muutos nostaa tiedon ja sen luonteen tarkastelun tutkimuksen keskeiseksi kysymykseksi. Perinteisen uskonnonopetuksen kontekstissa ei välttämättä ole ollut tarvetta pohtia tiedon roolia, statusta, funktiota tai hyödyllisyyttä uskonnonopetuksessa. Ne otettiin annettuina, kyseenalaistamatta.³

Toiseksi monissa maissa keskustellaan siitä, millaista tietoa (ja sen tuottamaa osaamista) tulee sisällyttää opetussuunnitelmiin. Taustalla on brittiläisen kasvatussociologi Michael Youngin luoma käsite voimaannuttava tieto (powerful knowledge). Hänen käsityksensä mukaan koulun tärkein tavoite on opettaa voimaannuttavaa tietoa, joka auttaa oppilaita muodostamaan luotettavan selityksen maailmasta ja joka antaa välineitä osallistua yhteiskuntaan ja siellä käytävään keskusteluun. Kun tieto ”voimaannuttaa” oppilaan, hän ylittää oman kokemusmaailmansa rajat ja ymmärtää asioita entistä laajemmin ja ymmärtää – osaamiseensa perustuen – voivan-

1 Ks. Pääkkönen 2017.

2 Kansanen et al. 2000; Ubani 2013.

3 Schweitzer et al. 2022, 2–4.

sa osallistua aihetta koskevaan keskusteluun. Voimaannuttava tieto on luotettavinta ja viimeisintä tietoa tarkasteltavasta ilmiöstä. Se tarjoaa parhaimman ymmärryksen ympäröivästä maailmasta, niin fyysisestä, kulttuurisesta kuin sosiaalisestakin. Ola Franckin mukaan voimaannuttavaa tietoa uskonnonopetuksessa ovat faktat eri uskonnollisista traditioista ja eri uskontojen käsitteet, joita lähestytään erilaisista teoreettisista ja metodologisista näkökulmista.⁴

Uskontolukutaito on kolmas keskustelun kirvoittaja. Uskontojen välinen lukutaito on saanut monissa maissa erityishuomion. Uskontoihin liittyvän tiedon näkökulmasta kysymys on, mitä oppilaiden pitäisi tietää – ja mitä he eivät (vielä) tiedä – uskonnoista. Tämän debatin huolenaiheena on uskontolukutaidottomuuden (religious illiteracy) lisääntyminen. Uskontolukutaidon kehittyminen opetuksen tavoitteena ei ole aivan uusi asia. Jo kolmekymmentä vuotta sitten Richard Wilkins arvioi, että uskontolukutaito on viattomin ja moitteettomin modernin uskonnonopetuksen tavoite. Hän katsoi, että uskonnonopetus on turvassa uskontolukutaitoa opettaessaan, sillä edes kaikkein fanaattisimmat uskonnonopetuksen puolustajat tai vastustajat eivät voi kiistää sitä, että lasten on tärkeä tietää, mitä tietyn uskonnon tietyt käsitteet tarkoittavat.⁵

Neljänneksi PISA-tutkimusten tyypiset kansainväliset oppimistutkimukset ovat lisänneet myös katsomusopetuksessa kiinnostusta opittujen tietojen määrälliseen ja laadulliseen arviointiin. Monissa maissa uskonnon oppimistulosten arviointi on ollut, ja on edelleenkin, yksittäisten opettajien puuhailua vailla yhtenäistä arviointijärjestelmää alueellisella tai valtakunnallisella tasolla. Arviointia tekevät pioneeriopettajat haluavat oppimistulosten arvioinnin avulla kehittää omaa opetustaan. Joissakin maissa, kuten Ruotsissa ja Australiassa, on otettu käyttöön standardisoidut testit kaikille uskontoa opiskeleville oppilaille. Nämä testit mittaavat erityisesti tietoja eri uskonnoista ja katsomuksista. Testit ovat herättäneet opettajissa ja oppilaissa voimakkaita reaktioita, mutta samalla kansainvälistä kiinnostusta.⁶

Osaamisen mittaaminen ja arviointi katsomusopetuksessa

Oppilaiden tieto- ja osaamistason mittaaminen on yksi tämänhetkisistä kansainvälisistä trendeistä kouluissa, kun halutaan saada enemmän tietoa yksilöiden saavutuksista, rakenteellisista oppimiseroista, kansallisista ja kansainvälisistä eroista sekä pitkän ajan muutostrendeistä.⁷ Oppimistulosten mittaaminen on herättänyt kansainvälistä ja kansallista keskustelua sekä yleisesti koulukontekstissa että erityisesti uskonto- ja katsomuskasvatuksen yhteydessä. Tarkastelemme seuraavaksi arviointi- ja mittaukseskustelua ensin yleisesti, sitten erityisesti Suomen kontekstissa. Lisäksi esittelemme lyhyesti Saksan käytäntöjä, jossa arvioinnin käytännöt ovat erilaisia kuin Suomessa tai Ruotsissa.

Arviointitutkimus tuli ja vakiintui Suomeen opetuslalle 1970-luvulla. Taustalla oli Yhdysvalloissa edellisellä vuosikymmenellä virinnyt optimismi, jonka mukaan mittaamalla ja arvioimalla voidaan parhaiten kehittää ja uudistaa opetusta kouluissa. Nykykatsannossa, johon kuuluu monia arviointisuuntauksia ja arviointitutkimusten ryhmyksiä, on outoa, että mittaamista ja arviointia käytettiin pitkään synonyymeina, ja että arviointi ajateltiin hyvin kapeasti yksinomaan opetuksen tai koulutuksen järjestäjän tarkoituseriä palvelevaksi toiminnaksi.⁸

Arviointitavan valinnassa on välttämätöntä miettiä, millaista tietoa tarvitaan ja mihin tarkoitukseen. *Empiristinen arviointi* korostaa vaikutusta ja mitattavuutta. Kvantitatiivisten menetelmien avulla voidaan arvioida esimerkiksi interventioiden vaikutusta tai mitattujen tu-

4 Young 2008, 14; 2013, 196; Franck 2021, 172.

5 Schweitzer et al. 2022, 2; Wilkins 1992, 68.

6 Schweitzer et al. 2022, 3.

7 Lahn & Nore 2019, 133–134.

8 Eräsaari et al. 1999, 20–21; Guba & Lincoln 1989, 22–26.

losten muita syy-yhteyksiä. *Realistinen arviointi* tarkastelee prosesseja ja konteksteja. Muutoksia pyritään selittämään kokonaisuudesta käsin, jolloin haastattelu on luonteva menetelmä hankkia aineistoa. *Osallistavassa arvioinnissa* kiinnostaa toimijoiden kokemusten kartoittamisessa kertyvä tieto. Eri toimijat ovat osallisia sekä arvioinnin suunnittelussa että toteutuksessa. Kvalitatiiviset menetelmät ovat yleisimpiä osallistavassa arvioinnissa, mutta myös kvantitatiivisia menetelmiä käytetään.⁹

Arviointitavan lisäksi on kenties hyödyllistä pohtia arvioinnin käyttötarkoitusta. Michael Patton katsoo, että arviointitutkimuksen tarkoituksena voi olla osapuolten keskinäisen ymmärryksen lisääminen, koulutusohjelman vahvistaminen tai tavoitteiden saavuttamisen arviointi. Arvioinnissa voidaan myös pyrkiä osallistujien sitouttamiseen, osallisuuden ja itsemääräämisoikeuden lisäämiseen tai organisaation kehittämiseen.¹⁰

Osaamisen testaamisella ja oppimistulosten mittaamisella on monia hyviä puolia. Ilman niitä ei olisi pohjaa opetuksen ja opetusmenetelmien kehittämiseksi, eikä viime kädessä oppilaiden yksilöllisen oppimispolun rakentamiselle. Uskonossa ja muissa katsomusaineissa testaamisen on uskottu kohottavan oppiaineiden statusta, niin oppilaiden arvostuksissa kuin muiden oppiaineiden joukossa ja osana koko koulujärjestelmää.

Monista eduista huolimatta keskustelu tietojen testaamisesta nostaa esiin ainakin neljä kriittistä näkökohtaa. Yksi kriittinen kysymys on, millaisen käsityksen testaaminen luo oppilaille katsomusopetuksen päämääristä. Taustalla on huoli siitä, että tietojen testaaminen muuttaa uskonto- ja katsomuskasvatuksen luonteen väli-neelliseksi. Liiallinen testaaminen voi häivyttää taka-alalle opetuksen perusidean: uskonto-/katsomuskasvatus on pohjimmiltaan oppilaiden kasvun tukemista viisaaksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi. Kasvatustyön kaikki hyödyt eivät ole testeillä mitattavia.¹¹

Toinen kriittinen kysymys on, missä määrin mittarit ja testaaminen suuntaavat opetusta ja sen seurauksena oppimista. Lars Evensen

tutkijatovereineen kirjoittaa opetuksen sisällön rajautumisesta. Jos opetetaan vain testiä varten, testaaminen auttamatta vaikuttaa myös luokan vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin.¹² Ruotsissa on tutkittu etiikan osaamista ja sen testaamista. Tulosten mukaan kansallisen testin mittaama eettinen kompetenssi on paljon rajoituneempi kuin opettajan tai oppilaiden tosiasiallinen eettinen kompetenssi. Testimenestykseen tähtääminen kaventaa perspektiiviä.¹³ Meillä Suomessakin ilmiö on lukiosta tuttu. Opetus suuntautuu helposti ylioppilaskokeita varten oppimiseksi.

Kolmanneksi on asetettava osaamistason mittaaminen ja testaaminen oikeaan kontekstiin. Ne ovat vain pieni osa arvioinnin kokonaisuutta. Silti testaamisen seuraukset ovat pitkäkestoiset, merkittävät ja yksilöllisesti hyvin vaikuttavat. Koulusta tulee liian helposti kilpailuareena, eikä uskonto-/katsomuskasvatuksen tule tukea tällaista kehitystä. Uskonnonopettaja ei saisi muuttua oppilaita tukevasta ja auttavasta aikuisesta sellaiseksi, joka kontrolloi oppilaita. Oppilaiden ei liioin tule mieltää itseään kelpaaviksi tai epäkelvoiksi testihenkilöiksi.¹⁴

Neljäs kriittinen näkökohta kohdistuu itse testeihin ja mittavälineisiin, aina yksittäisiä muuttujia myöten. Kriitikki kohdistuu mittarien validiteettiin, eli siihen mitä testit tosiasias- ssa mittaavat. Fokuksessa ovat kysymykset mittarien kulttuuri- ja kontekstispesifisyydestä. Erilaisista taustoista tulevien oppilaiden arviointi on hyvin

9 Fetterman 2001; Guba & Lincoln 1989; Kazi 2003; Rostila & Mäntysaari 1997.

10 Patton 1997.

11 Ks. Biesta 2013; Tröhler 2011.

12 Evensen et al. 2016.

13 Lilja & Osbeck 2020.

14 Bourdieu & Passeron 1980; Silfver et al. 2016.

haastavaa, ja vielä haastavampia ovat kansainväliset vertailut. Martin Carnoy toteaa, että sellaisissa maissa, joissa koulukohtaiset ja alueelliset erot ovat suuria, kansallisten keskiarvotietojen merkitys oppiaineen kehittämisessä on hyvin rajallinen.¹⁵ Schweitzerin näkemyksen mukaan kansainvälisten testien puute johtuu ainakin osittain siitä, että uskonnonopetuksen tuloksia on vaikea vertailla kansainvälisesti johtuen eri maiden opetuskäytäntöjen, opetusta ohjaavien säännösten, opetussuunnitelmien ja koulujärjestelmien eroista.¹⁶

Arviointi ja testaaminen ovat Suomen koulukontekstissa joko arkipäiväisen tuttuja tai suhteellisen vieraita. Tutuksi arvioinnin tekee se, että Suomen koulujärjestelmässä uskonto kuuluu useimpien muiden kouluaineiden tavoin numeroilla arvosteltavien oppiaineitten joukkoon. Numeroarviointi on vanhastaan edellyttänyt myös tietojen testaamista. Vaikka uskonnon numeerisen arvioinnin tarpeellisuudesta on keskusteltu, on se säilyttänyt paikkansa. Numeroarvostelun on katsottu muun muassa varjelevan, jopa lisäävän, oppiaineen statusta, jos pelkona on ollut uskonnon oppiaineen arvon ja aseman menettäminen muiden kouluaineiden joukossa. On myös ajateltu, että oppilaiden motivaatio opiskella uskontoa laskisi, mikäli aineesta saisi pelkän suoritusmerkinnän. Silloin uskonnon numero ei vaikuttaisi esimerkiksi päästötodistuksen keskiarvoon. Numeerisen arvioinnin puolesta puhuu myös se, että uskonnossa, niin kuin muissakin oppiaineissa, on selkeästi mitattavia tietoja, faktoja ja myös taitoja.

Vieraaksi testaamisen ja arvioinnin koulukontekstissa tekee se, että maassamme ei järjestetä säännöllisiä tasokokeita tai valtakunnallisia testejä, toisin kuin esimerkiksi Ruotsissa, missä oppilaiden katsomusosaamista on testattu vuodesta 2013 lähtien. Suomessa toteutettiin vuonna 2001 laaja ja perusteellinen uskonnon oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa.¹⁷ Sen jälkeen valtakunnallista kokonaisarviointia ei ole toteutettu. Toisin kuin läntisessä naapurimaassa, meillä on valittu toinen tie. Koulussa ei opeteta tasokokeita eikä testejä varten. Tietojen ja osaamisen testaamisen

sijaan meillä on päättöarvioinnin kriteerit, joihin oppilaiden osaaminen suhteutetaan. Itsearviointi edustaa uudenlaista arviointikulttuuria. Itsearvioinnin avulla voidaan saavuttaa monenlaisia tavoitteita aina työelämätaitojen kehittymiseen saakka ja se tukee laajasti koko oppimisprosessia, ei pelkästään yhtä oppiainetta.¹⁸

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2014) on esitetty arvioinninkriteerit eri vuosiluokille. Uskonnon eri oppimäärien ja elämäntiedon osaamisen kriteereissä on kymmenen kymmenen osaamistavoitetta, joiden osalta on määritelty kriteerit eri arvosanoille. Yhdeksännen luokan uskonnon yhdeksästä osaamistavoitteesta erityisesti tavoitteet 3, 4 ja 7 koskevat maailmanuskontojen osaamista (taulukko 1). Tavoitteet, jotka huomioitiin tämän tutkimuksen kyselyn suunnittelussa, kertovat, että oppilaalla tulisi olla peruskoulun loppuun mennessä perustiedot paitsi omasta uskontoperinteestä, myös maailman suurista uskontoperinteistä. Tavoitteissa mainitaan maailmanuskontojen pääpiirteet, tavat, symbolit, sekä uskontojen vaikutukset ihmisten valintoihin. Koska myös tavoitteet 1, 2 ja 6 liittyvät oman uskontoperinteen tuntemiseen, on odotettavaa, että oppilaat tuntevat oman uskontoperintensä paremmin kuin muut uskonnot.¹⁹ Elämäntiedon osaamistavoitteissa ei puolestaan mainita maailmanuskontoja lainkaan, eikä arvosanan 9 osaamistavoitteissakaan viitata sanaan uskonto kuin kaksi kertaa, joista toinen sanan uskontokritiikki osana. Sen sijaan tavoitteissa puhutaan katsomuksista ja kulttuureista. Maailmanuskontojen tuntemiseen voidaan silti nähdä liittyvän tavoitteen 2, jonka mukaan ”Op-

15 Carnoy 2015.

16 Schweitzer 2004, 193–196.

17 Rusama 2002.

18 Pääkkönen 2017.

19 Opetushallitus 2014.

Tavoite (T)	Osaamisen kuvaus arvosanalle 7	Osaamisen kuvaus arvosanalle 9
T3 Ohjata oppilasta perehtymään uskontoihin ja katsomuksiin eri puolilla maailmaa sekä uskonnottomuuteen	Oppilas osaa nimetä maailmanuskontoja ja kertoa niiden keskeisistä piirteistä. Oppilas osaa kuvailla uskonnon ja uskonnottomuuden eroja. Oppilas osaa hankkia annettujen ohjeiden mukaan lisätietoa uskonnoista ja katsomuksista.	Oppilas osaa analysoida eri maailmanuskontojen pääpiirteitä. Oppilas osaa kuvailla uskonnoissa ja uskonnottomuudessa vallitsevaa moninaisuutta. Oppilas osaa hankkia lisätietoa uskonnoista ja katsomuksista ja kiinnittää huomiota tiedon lähteiden luotettavuuteen.
T4 Ohjata oppilasta tuntemaan eri uskontojen ja katsomusten tapoja ja symboleita sekä tunnistamaan uskonnollisia aiheita mediassa, maailmanpolitiikassa, taiteessa ja populaarikulttuurissa	Oppilas osaa kertoa vähintään kolmen uskonnon keskeisistä tavoista. Oppilas tunnistaa annetusta materiaalista uskonnollisia symboleita ja aiheita mediassa, taiteessa ja populaarikulttuurissa.	Oppilas osaa analysoida eri uskontojen tapoja ja osaa antaa esimerkkejä uskonnottomasta tapakulttuurista. Oppilas tunnistaa ja osaa antaa esimerkkejä uskonnollisista symboleista ja aiheista mediassa, maailmanpolitiikassa, taiteessa sekä populaarikulttuurissa.
T7 Auttaa oppilasta pohtimaan uskontojen ja katsomusten maailmanlaajuisista merkitystä ihmisten valintojen perusteina ja ohjaajina	Oppilas osaa antaa esimerkkejä uskontojen ja katsomusten vaikutuksesta ihmisten valintoihin ja toimintaan.	Oppilas osaa pohtia uskontojen ja katsomusten merkitystä ihmisten valintojen perusteina ja ohjaajina sekä antaa tästä esimerkkejä eri puolilta maailmaa.

Taulukko 1. Maailmanuskontoja koskevat osaamistavoitteet yhdeksännellä luokalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koskien arvosanoja 7 ja 9.

pilas ymmärtää kulttuurista ja katsomuksellista moninaisuutta sekä osaa suhteuttaa omaa kulttuurista ja katsomuksellista asemaansa maailman kulttuureissa ja perinnössä” ja tavoitteen 3, jonka mukaan ”Oppilas ymmärtää keskeisten maailmankatsomusten ja kulttuurien tärkeimpiä piirteitä ja kehityskulkuja, erityisesti seemiläisen monoteismin ja sekulaarin humanismin historiallisia, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia vaiheita –”. Tavoitteiden perusteella elämäntiedon katsomustiedon oppilaiden maailmanuskontojen osaamisen voi olettaa olevan ehkä heikompi kuin uskonnon eri oppimäärien oppilailla.

Testaamisen ja osaamistason mittaamisen tausta on Saksassa toisenlainen kuin Suomessa tai Ruotsissa. Saksassa uskonnonopetus on yhä edelleen hyvin osavaltiokohtaista. Skandinavian maista tuttu valtakunnallinen ohjailu ja suhteellisen yhtenäinen koulujärjestelmä puuttuvat Saksasta. Saksan eri osavaltioissa uskonnon osaamista on testattu eri tavoin. Standardit ja mittarit ovat vaihdelleet. Berndt Schröderin mukaan monien osavaltioiden uskonnonopetuksessa havahduttiin 2000-luvulla yhteisiin

haasteisiin ja ongelmiin, jolloin myös kansainvälistyminen teki voimakkaasti tuloaan uskonnonopetukseen. Samaan aikaan toteutettiin kouluvertailuja ja keskusteltiin uskonnonopetuksenkin koulutusstandardeista. Ajatuksena oli, että mikäli standardeja luotaisiin, tulisi niiden olla yhteismitallisia ja käyttökelpoisia eri puolilla maata. Lähtöoletuksena oli, etteivät alueelliset erot osaamisessa johdu vain erilaisista uskonnollisista kulttuureista tai historiallisista asiantiloista, vaan enemmänkin uskonnonopetuksesta, sen statuksesta ja tehokkuudesta.²⁰

Uskontolukutaito ja sen arvioiminen

Uskontolukutaidon käsite on saanut paljon huomiota sekä Suomessa²¹ että monissa muissa maissa. Käsite syntyi Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa virinneissä moniarvoistumista

²⁰ Schröder 2009, 7–12.

²¹ Linjakumpu et al. 2023; Sakaranaho et al. 2020; Taira 2022. Jälkimmäinen julkaisu laajentaa keskustelua *katsomuslukutaitoon*.

koskevilla keskusteluissa.²² Uskontolukutaitoa koskevat keskustelut ovat liittyneet uskontolukutaidon määrittelyyn, havaintoihin kasvavasta uskontolukutaidottomuudesta sekä koulun uskonnonopetuksen mahdollisuuksiin tämän asian korjaamiseksi. Nämä keskustelut ovat johtaneet joissain maissa myös lisääntyneisiin pyrkimyksiin arvioida ja kehittää koulun uskonnonopetusta.²³

Uskontolukutaidolla tarkoitetaan näissä keskusteluissa uskontoja koskevaa yleissivistystä, eli mitä ihmisten tulisi tietää ja ymmärtää uskonno(i)sta. Esimerkiksi *American Academy of Religionin* määritelmän mukaan uskontolukutaito liittyy maailman uskonnollisten perinteiden historian, keskeisten tekstien, uskomusten ja käytäntöjen tuntemukseen, sekä kykyyn erottaa ja analysoida uskonnon ja sosiaalisen/kulttuurisen/poliittisen elämän risteyskohtia.²⁴ Schweitzerin mukaan uskontolukutaito ei käsitä ainoastaan uskontoja koskevia kognitiivisia tietoja, vaan siihen liittyvät myös tunteet, asenteet ja käytännön toiminta.²⁵ Tämä on tärkeä huomio uskonnon oppimisen ja osaamisen arvioinnissa, sillä uskontoihin ja katsomuksiin liittyvä osaaminen ei tyhjenny vain faktatietoihin, vaan uskontoihin liittyvässä tietämyksessä ja osaamisessa on kyse ihmiselämään liittyvien syvien eksistentiaalisten ja myös spirituaalisten merkitysten ymmärtämisestä.

Eräs uskontolukutaitoa koskeviin keskusteluihin liittyvä ongelma on se, että uskontolukutaidon määrittelyt eivät perustu riittävässä määrin empiiriseen tutkimustietoon. Schweitzerin ja hänen työtovereidensa analyysin mukaan uskontolukutaitoa koskevilla keskusteluilla viitataan yleensä sellaisiin lähteisiin, jotka eivät a) perustu empiirisiin tutkimuksiin, eivätkä b) juurikaan huomioi tätä puutetta.²⁶ Myöskään pyrkimykset uskonnonopetuksen kehittämiseen kansalaisten uskontolukutaitoa parantavaksi eivät ole juurikaan pohjautuneet empiiriseen tutkimukseen, vaikka kasvatussektorin peruslähtökohtiin kuuluu toiminnan rakentaminen empiirisesti testatun tiedon pohjalta. Ilman empiiristä tutkimusta on vaikea määrittellä, millainen opetus tosiasiaa tuottaa haluttua

uskontolukutaitoa. Oppilaiden uskontolukutaitoa koskevat tutkimukset ovat havainneet suuria eroja siinä, millaista uskontolukutaitoa uskononopetus tuottaa.²⁷

Tutkimuksemme taustalla ovat yllä kuvatut uskontolukutaitoa koskevat ongelmat, jotka ovat osaltaan yhteydessä myös uskonnon osaamisen arviointiin. Artikkelimme on osa laajempaa kansainvälistä tutkimushanketta, jossa pyritään kehittämään mittaria oppilaiden uskontolukutaidon arvioimiseen. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa mittari keskittyy viittä suurta maailmanuskontoa koskevaan tietoon, erityisesti uskontolukutaidon kognitiivisen ulottuvuuden näkökulmasta.²⁸ Artikkelimme empiiriset analyysit perustuvat Suomessa kerättyyn hankkeen osa-aineistoon.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena oli mitata ja selvittää peruskoulun 9. luokan oppilaiden viiteen suureen maailmanuskontoon (kristinuskon, islam, juutalaisuus, buddhalaisuus, hindulaisuus) liittyvää osaamista. Tutkimushankkeen laajempana tarkoituksena on testata oppilaiden uskontolukutaitoa koskevaa kyselyä. Testaamisen tässä vaiheessa mittari keskittyy pääosin uskontolukutaidon kognitiivisen ulottuvuuden mittaamiseen eli tietoihin sekä jonkin verran sen affektiiviseen puoleen eli mielipiteisiin ja asenteisiin. Tutkimuskysymykset ovat:

- Mitä 9.-luokkalaiset tietävät ja ajattelevat maailmanuskunnoista?
- Miten taustatekijät (sukupuoli, katso-musopetusryhmä, asuinseutu) selittävät eroja oppilaiden välillä?

22 Seiple & Hoover 2022.

23 Schnauffer et al. 2023; Dinham & Francis 2015.

24 Harvard Religious Literacy Project s.a.

25 Schnauffer et al. 2023.

26 Schweitzer et al. 2022, 4-5.

27 Schweitzer & Boschki 2018.

28 Schnauffer et al. 2023.

Tulosten pohdinnassa keskitytään mittarilla saatujen tulosten merkitykseen, mutta niitä tarkastellaan myös uskontoja koskevan osaamisen (uskontolukutaidon) arvioinnin ja siihen soveltuvan mittavälineistön kehittämisen näkökulmista.

Kyselylomake ja mittarit

Vastauksia tutkimuskysymyksiin selvitettiin peruskoulun 9.-luokkalaaisille toteutetun lomakekyselyn ja sen tulosten kvantitatiivisen analyysin avulla. Tutkimuksen keskeinen instrumentti on kansainvälisessä, uskontolukutaitoa koskevassa tutkimushankkeessa kehitetty kyselylomake, jonka avulla selvitetään 9.-luokkalaisten tietoja maailmanuskunnoista kolmessa Euroopan maassa (Saksa, Ruotsi ja Suomi). Mittarin kehitystyö liittyy laajempaan pyrkimykseen kehittää arviointityökaluja *uskontolukutaidon* empiiriseen arviointiin. Tutkimuksen mittari keskittyy uskontolukutaidon eri ulottuvuuksista (kognitiivinen, affektiivinen, operationaalinen) *tiedolliseen, eli kognitiiviseen* ulottuvuuteen koskien viittä suurta maailmanuskontoa.²⁹

Kansainvälisen tutkimusinstrumentin suunnitteluvaiheessa havaittiin, että kaikkien kolmen maan opetussuunnitelmissa ovat tiedolliset tavoitteet, asennekasvatuksen tavoitteet ja operationaaliset tavoitteet (esim. eettinen pohdinta ja toiminta) mukana. Toisin sanoen uskonkasvatuksessa pyritään lisäämään tietämystä eri uskonnoista ja maailmankatsomuksista, opetuksella pyritään vaikuttamaan oppilaiden asenteisiin ja heidän valintoihinsa sekä päätöksentekoon erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa he kohtaavat eri tavalla uskovia ja ajattelevia. Tutkimuslomakkeen suunnittelussa otettiin huomioon tutkimustulokset, joiden mukaan uskonnonopetuksella voidaan saada aikaan vain marginaalisia muutoksia henkilökohtaisissa asenteissa³⁰ – ainakin tutkimusjaksojen aikana – kun taas uskonnonopetus näyttää onnistuneen parhaiten tuomaan tietoa eri katsomuksista oppilaiden saataville. Kyselyssä nähtiin oleellimmaksi keskittyä tiedolliseen osa-alueeseen. Opetussuunnitelmien vertailujen, lukuisten keskustelujen ja workshopien tuloksena laadittiin kyselylomake, jossa selvitettiin maailman-

uskontojen rituaaleja ja symboleja, arkipäivän uskonnollisuutta tarkoittaen uskonnollista elämää ja uskontomaantiedettä. Kyselylomakkeessa tarkasteltiin myös uskonnollisten perinteiden eroja ja yhtäläisyyksiä vertailemalla eri uskontoja ja niiden dogmeja.

Tutkimuslomaketta pilotoitiin keväällä 2019 Saksassa (N = 58), Ruotsissa (N = 75) ja Suomessa (N = 57). Pilottitutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja heidän opettajiensa palaute oli erittäin tärkeää tutkimusinstrumentin jatkokehityksen kannalta. Ensiksi lomakkeesta poistettiin palautteen perusteella maakohtaiset ja liian vaikeat kysymykset. Toiseksi kyselylomakkeen monitulkintaiset ilmaisut ja käsitteet korvattiin selkeillä universaaleilla ilmaisuilla. Koska kysely tehtiin kolmessa eri maassa, oli tässä vaiheessa tärkeää varmistaa käsitteiden oikeellisuus ja vastaavuus kolmella eri kielellä. Kolmanneksi kysymyksistä poistettiin vielä epäselvät ja harhaanjohtavat vastausvaihtoehdot.

Kansainvälisen tutkimushankkeen kyselylomakkeesta raportoidaan tässä artikkelissa tuloksia seitsemästä kysymyksestä, jotka koskevat kaikkia viittä maailmanuskontoa (osiot 1, 4, 5, 6, 15, 19 ja 21). Osiot 1, 4, 5, 6 ja 19 ovat alun perin Ruotsissa toteutetun ensimmäisen kansallisen katsomusopetuksen arviointilomakkeesta³¹ ja osio 15 on Suomessa vuonna 2002 toteutetun perusopetuksen katsomusaineiden ja tapakasvatuksen arvioinnin mittaristosta.³²

Suomessa toteutettuun kyselylomakkeeseen lisättiin kansainvälisen tutkimuksen osioiden lisäksi kolme osiota. Kaksi taustatietokysymystä (osiot 22 ja 23) selvittivät vastaajien koulun *maantieteellistä sijaintia ja katsomusopetuksen oppiainetta tai oppimäärää*, joilla pyritään selvittämään ryhmien välisiä eroja näiden tekijöiden osalta.

29 Schnauffer et al. 2023.

30 Schweizer 2017 et al. 2017; Schweitzer & Bucher 2020.

31 Ks. Swedish National Agency of Education. Ämnesprov Religionskunskap, del-prov A s.a.

32 Ks. Rusama 2002.

Lisäksi Suomen kysymyslomakkeeseen lisättiin yksi 11 väittämästä muodostuva kokeellinen mittari (osio 20), jonka avulla pyrittiin selvittämään oppilaiden ajatuksia ja asenteita siihen, miten uskontoihin liittyviä jännitteitä ja syrjintää voitaisiin ehkäistä. Tämä osio toteutettiin yhdessä opetushallituksen ja opetusneuvos Kati Mikkolan kanssa. Kysymykset liittyivät sellaisiin teemoihin kuten uskontodialogi, uskonnonvapaus/sananvapaus, uskontokritiikki ja uskonnon asema yhteiskunnassa. Kyseessä on uuden mittarin alustava koeversio, jota testataan tässä tutkimuksessa. Näissä kysymyksissä asteikkona oli 5-portainen Likert-asteikko, jossa keskimäinen arvo 3 oli muotoa: ”olen epävarma”.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen esitään vastausta maailmanuskontoja koskevia tietoja selvittävien osioiden (1, 4, 5, 6, 15, 19), sekä syrjinnän ja jännitteiden ehkäisyä koskevan osion (20) analyysistä. Toisen tutkimuskysymyksen selvittämiseksi analysoidaan taustamuuttujia (21–24) ja niiden yhteyksiä tutkimusmuuttujiin. Kysymykset löytyvät liitteestä 1.

Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella 37 suomalaisesta, suomenkielisestä peruskoulusta keväällä 2021 kahdessa vaiheessa. Aineistonkeruu toteutettiin yhdessä Opetushallituksen kanssa. Aineisto kerättiin kaksivaiheisella ryväsotannalla siten, että ensin valittiin kouluja edustavasti Suomen eri alueilta (Etelä-Suomi, Länsi-Suomi, Pohjois-Suomi, Itä-Suomi).³³ Näissä kouluissa pyrittiin kokonaistotantaan 9.-luokkalaisten joukosta.

Sähköinen linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin valittujen koulujen rehtoreille saatekirjeen kera, jossa kuvattiin tutkimuksen tarkoitus ja annettiin ohjeistus kyselyn toteuttamisesta sekä rehtoreille että 9. luokkien katsomusaineiden opettajille. Lomake sisälsi myös ohjeistuksen kyselyn vastaajalle. Rehtoreita muistutettiin kyselystä muistutuskirjeellä ennen vastaamisajan päättymistä.³⁴ Kysely toteutettiin koronapandemiasta johtuvan etäopetusjakson aikana, joten sähköinen vastauslomake oli perusteltu. Ensimmäisen kierroksen aineistonkeruu

tuotti aineiston, joka koostui 1287 täytetystä lomakkeesta. Koska aineistossa oli toivottua heikommin vastauksia vähemmistöuskontojen edustajilta, toteutettiin toinen aineistonkeruukierros, jossa toivottiin vastauksia erityisesti muilta kuin evankelis-luterilaisen uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppilailta. Tämä toinen aineistonkeruukierros tuotti 50 lisävastausta. Vähemmistöuskontojen osalta aineisto jäi silti toivottua heikommalle edustukselle. Muilta osin 1337 täytettyä vastauslomaketta voidaan pitää onnistuneena otantana.³⁵ Vaikka aineistoa ei voida pitää tällä menetelmällä täysin edustavana, sen voidaan nähdä kuitenkin riittävästi edustavan suomenkielisten peruskoulujen 9.-luokkalaisten perusjoukkoa ainakin evankelis-luterilaisen uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppilaiden osalta. Aineisto mahdollistaa myös eri maantieteellisten alueiden välisen vertailun.

Saksan (245 vastaajaa) ja Ruotsin (209 vastaajaa) aineistot eivät ole osa tämän tutkimusraportin aineistoa, mutta eri maiden aineistoista saatuja tuloksia käytetään ajoittain vertailukohtana tulosten analysoinnissa. Pienen otoskoon vuoksi Ruotsin ja Saksan aineistojen edustavuus on kuitenkin huomattavasti heikompi kuin Suomen aineiston kohdalla.³⁶

- 33 Etelä-Suomi: Helsinki, Espoo, Vantaa, Turku, Hyvinkää; Länsi-Suomi: Seinäjoki, Vaasa, Kokkola, Pori; Pohjois-Suomi: Kemi, Rovaniemi, Oulu; Itä-Suomi: Joensuu, Mikkeli, Kuopio, Lappeenranta, Liperi, Oulunkumpu, Iloanta, Kitee, Nurmes, Tohmajärvi.
- 34 Lomakkeen ensimmäiseen versioon jääneen virheen vuoksi lähetettiin korjattu versio aineistonkeruun alettua. Tästä johtuen ehdittiin kerätä 320 vastausta, joista puuttuu vastaus kysymyksen 1.5.
- 35 Verrattaessa Ruotsin (209 vastaajaa) ja Saksan (245 vastaajaa) aineistoihin, Suomen aineisto on huomattavasti suurempi. Pandemiaan liittyvä etäopetus hankaloitti paperilomakkeilla tehtävää aineistonkeruuta Ruotsissa ja Saksassa.

Aineiston kuvaus

Aineistossa (n=1337) oli 637 tyttöä, 552 poikaa ja 87 ”muu sukupuoli” -vaihtoehdon valinnutta. Vastaajista 376 tuli Etelä-Suomesta (Helsinki, Espoo, Vantaa, Hyvinkää, Turku), 458 Länsi-Suomesta (Pori, Seinäjoki, Vaasa), 148 Pohjois-Suomesta (Oulu, Kemi, Rovaniemi) ja 288 Itä-Suomesta (Lappeenranta, Mikkeli, Joensuu, Kuopio). Oppilaista 1038 osallistui evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen, 129 elämäkatsomustiedon opetukseen, 26 ortodoksiseen, 19 islamin, 23 buddhalaiseen, 5 hindulaiseen (Hare Krishna) uskonnon opetukseen ja 25 johonkin muuhun. Tilastollisia testejä varten neljään viimeksi mainittuun ryhmään kuuluvat koodattiin yhdeksi ryhmäksi nimeltä ”muut”. Tämä ei tietenkään ole ideaali ratkaisu, sillä buddhalaisen uskonnon oppilaita on Suomessa parisen sataa, kun taas islamin opetukseen osallistuvia yli 10 000. Muiden kuin evankelis-luterilaisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon osalta vastaajamäärä jäi sangen pieneksi, ja tiedot niin sanottujen vähemmistöuskontojen osalta ovat suuntaa antavia.

Aineiston analyysi

Uskontoja koskevia tietoja mittaavien kysymysten (osiot 1, 4, 5, 6, 15, 19) vastaukset muutettiin analysoitavaan muotoon siten, että sekä sanalliset että valintaruudut ja numeeriset vastaukset koodattiin asteikolle oikein (1), väärin (0) ja tyhjä (-). Omaan katsomusopetusaineeseen liittyvää kiinnostusta mittaavan muuttujan asteikko muutettiin kolmiportaiseksi (kiinnostuneet, hieman kiinnostuneet ja välinpitämättömät), jotta sitä voitiin käyttää ryhmittelevänä muuttujana. Muiden kysymysten vastaukset tallentuivat numeerisina ja niitä käytettiin analyysissä sellaisenaan.

Aineistoa analysoitiin IBM:n SPSS-ohjelmalla (versio 28). Analyysissä käytettiin tilastollisia testejä ja vakiintuneita tilastollisen kuvaamisen menetelmiä, joita olivat keskiarvot ja niiden jakaumat, keskihajonnat, yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA) ja Kruskal-Wallis testi.

TULOKSET

Maailmanuskontoja koskeva tietämys

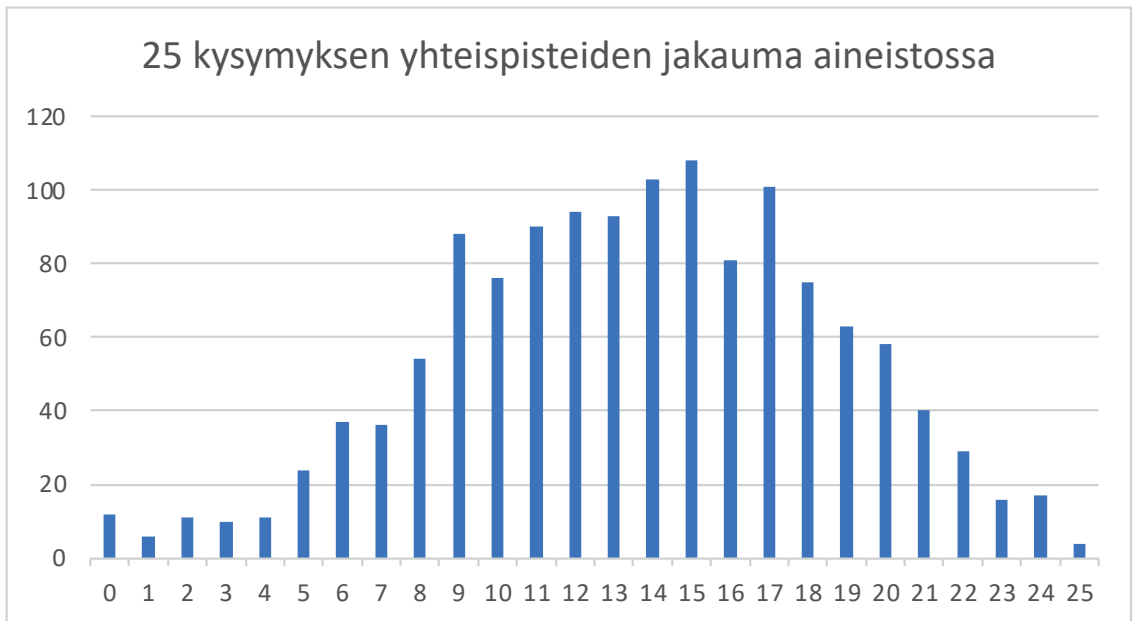
Maailmanuskontoja koskevaa tietämystä mittaavat kysymykset selvittivät maailmanuskontojen välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Eroja koskevat kysymykset mittasivat uskonnollisten symbolien tuntemusta, uskontojen sijoittumista maailmankartalla sekä sanallisia väitteitä eri uskontoihin liittyvistä piirteistä. Yhdistäviä piirteitä koskevissa osioissa taas kysyttiin kaikille maailmanuskunnoille yhteisiä näkemyksiä, elämänohjeita ja ominaispiirteitä. Yksittäisten kysymysten vastausasteikko (väärin/oikein) koodattiin analyysivaiheessa siten, että oikeasta tiedosta sai yhden pisteen ja väärästä tai puuttavasta tiedosta nolla pistettä. Tuloksin helpotamiseksi pistemäärät taulukossa on määritelty sanallisesti asteikolla *hyvä* (80–100 % oikein), *kohtalainen* ja *heikko* (0–40 % oikein).

Helpoimpia oppilaille olivat visuaaliset kysymykset. Lähes puolet vastaajista osasi tunnistaa kartalta viiden eri maan valtauskontoja hyvin osiossa 15. Samoin osiossa 19, jossa kysyttiin kaikille maailmanuskunnoille yhteisiä piirteitä, lähes puolet oppilaista suoriutui hyvin. Myös eri maailmanuskontoja yhdistäviä piirteitä tunnistettiin melko hyvin osioissa 4, 5 ja 19, joissa hyvin suoriutui suurin piirtein puolet oppilaista.

Vaikeampaa oppilaille oli uskonnollisten symbolien tunnistaminen. Vain reilu kolmannes oppilaista tunnsti symboleja hyvin ensimmäisessä kysymysosiossa. Vaikeimmaksi osoittautui kuudes osio, jossa tuli tunnistaa tarjotuista vaihtoehdoista kuhunkin maailmanuskontoon liittyviä keskeisiä ominaispiirteitä yhdistämällä annettuihin virkkeen alkuihin oikea loppuosa. Esimerkiksi lauseeseen ”Puhdistautuakseen hindu voi...” tuli valita loppuosa ”käydä Gangesissa” tai aloitukseen ”Vapautuakseen jälleensyntymien kiertokulusta buddhalainen voi...” tuli valita loppuosa ”...vähentää himoa”. Tästä osiosta suoriutui hyvin vain joka viides. Kristinuskoa ja juutalaisuutta koskevia kysymyksiä oli kum-

Osio (kysymysten lukumäärä)	Kysymyksen sisältö	Eri pistemääriä saaneiden osuudet (%)			Pisteiden keskiarvo asteikolla 0–10
		hyvä (80–100 %)	kohtalainen	heikko (0–40 %)	
1. (5)	symbolien tunnistaminen	35 %	29 %	36 %	6,0
4. (1)	uskontoja yhdistävä piirre	oikein vastanneita 57 %			5,7
5. (1)	uskonnoille yhteinen elämänohje	oikein vastanneita 52 %			5,2
6. (8)	uskontojen ominaispiirteet	20 %	31 %	49 %	4,7
15. (5)	uskontojen paikallistaminen maailmankartalla	44 %	31 %	26 %	6,5
19. (5)	uskontoja yhdistävät piirteet	42 %	28 %	30 %	5,9
Kaikki yhteensä (25)	viittä maailmanuskontoa koskeva osaaminen	11 %	64 %	25 %	5,4

Taulukko 2. Viiden maailmanuskonnon tuntemusta mittaavien kysymysosioiden pistemäärien prosenttiosuuk-sien jakaumat ja keskiarvot.



Kuvio 1. Maailmanuskontoja koskevien 25 kysymyksen yhteenlasketun pistemäärän jakauma suomalaisessa aineistossa. Oikeasta vastauksesta 1 piste, väärästä vastuksesta 0 pistettä.

paakin vain yksi, kun taas monille ehkä hieman vieraampia uskontoperinteitä, islamia, buddhalaisuutta ja hindulaisuutta koskevia kysymyksiä oli kutakin kaksi kappaletta.

Kaikkien viittä maailmanuskontoa koskevan 25 kysymyksen yhteenlasketun pistemäärän

jakauma mukaili normaalijakaumaa (Kuvio 1), pistemäärän vaihdellaessa 0 ja 25 pisteen välillä, keskiarvon ollessa 13,97.³⁷ Yleisin pistemäärä (moodi) oli 15 pistettä, eli 60 % oikein. Vastaa-

³⁷ keskihajonta 4,99; n = 1337.



Kuvio 2. Kyselyssä käytetyt maailmanuskontojen symbolikuvat, osio 1.

jista 12 ei saanut yhtään vastausta oikein ja 9 vastaajaa vastasi oikein kaikkiin kysymyksiin. Joka kymmenellä osaaminen oli sanallisella asteikolla määriteltynä kokonaisuudessaan hyvää. Kouluarvosanaksi (4–10) muutettuna vastausten keskiarvo olisi 7+ eli *tyydyttävä*. Enemmistön osaamistaso näyttäisi vastaavan pitkälti perusopetuksen päättöarvioinnin arvosanan 7 kriteereitä, joissa edellytyksenä oli esimerkiksi tuntea ainakin kolmen uskontoperinteen keskeisiä tapoja (Taulukko 1).

Kun suomalaisnuorten vastauksia tarkasteltiin osana kansainvälistä aineistoa, havaittiin, että suomalaiset ja saksalaiset menestyivät keskenään suunnilleen yhtä hyvin, kun taas ruotsalaisten osaamisen taso oli korkeampaa. Maksimipistemäärän ollessa 23, suomalaisten keskiarvo oli 12,5,³⁸ saksalaisten 12,1³⁹ ja ruotsalaisten 15,2.⁴⁰ Ruotsalaisen aineiston jakauma oli vasemmalle vinoutunut eli siellä

esiintyi enemmän korkean pistemäärän vastauksia. Ruotsalaisten parempaa menestymistä selitettiin ruotsin katsomusopetusmallilla, joka keskittyy uskontoja vertailevaan näkökulmaan, sekä sillä, että monet kysymyksistä pohjautuivat Ruotsissa oppilaille vuosittain toteutettavaan arviointikyselyyn.⁴¹

Seuraavaksi tarkastellaan eroja eri maailmanuskontoja koskevan tietämyksen välillä aineistossa. Eri uskontoja koskevan tietämyksen tarkastelussa kävi odotetusti ilmi, että 9. luokan oppilaat Suomessa osasivat vastata selvästi parhaiten kristinuskoa koskeviin kysymyksiin. Tämä kävi hyvin ilmi osiossa 1 (Kuvio 2). Kristinuskoa kuvaava risti osattiin yhdistää pääosin

38 keskihajonta 4,4; n = 1183.

39 keskihajonta 4,1; n = 241.

40 keskihajonta 4,2; n = 209.

41 Schnaufer et al. 2023.

Maailmanuskonto (kysymysten lukumäärä)	Eri pistemääriä saaneiden osuudet (%)			kysymysten keskiarvo asteikolla 0–10
	hyvä	kohtalainen	heikko	
kristinuskko (3)	54 %	34 %	12 %	7,9
juutalaisuus (3)	30 %	30 %	40 %	5,9
buddhalaisuus (4)	33 %	35 %	32 %	5,2
islam (4)	30 %	28 %	43 %	4,6
hindulaisuus (4)	27 %	26 %	47 %	4,4

Taulukko 3. Eri maailmanuskontoja koskevien kysymysten pistemäärien prosenttiosuuksien jakaumat ja keskiarvot.

kristinuskoon, kaikkiaan 88 % vastaajista antoi kysymykseen oikean sanallisen vastauksen. Yleisin virhe oli vastaus ”risti”, joka kertoo enemmänkin huolimattomuudesta tai vaikeudesta ymmärtää tehtävänantoa kuin osaamisen puutteesta. Buddhan patsaan kuva tunnistettiin myös hyvin (87 % vastauksista oikein). Sen sijaan oppilaiden keskuudessa esiintyi suuria vaikeuksia liittää kuvaa moskeijasta minareetteineen islaminuskoon (36 % vastauksista oikein). Yleisiä vastauksia olivat esimerkiksi ”kirkko”, ”temppeli” ja ”roomalaiskatolinen kirkko”. Mittarin jatkokehittelyn kannalta pohdittavaksi jää, olisiko islamin tunnuksena vaikkapa tähti ja puolikuu -symboli ollut helpompi tunnistaa. Samoin kuva hindulaisuutta symboloivasta aum-tavusta liitettiin usein arabian kieleen tai muihin idän uskontoihin (33 % vastauksista oikein).

Jotta saataisiin kuva eri maailmanuskontoja koskevien tietojen eroista, analyysivaiheessa kaikkia maailmanuskontoja koskevia kysymyksiä sisältävien osioiden 1, 6 ja 15 kysymykset ryhmiteltiin eri uskontoperinteiden mukaisesti. Taulukossa 3 on esitetty kutakin maailmanuskontoa koskevien kysymysten pistemäärät ja jakaumat.

Maailmanuskontoja koskevien tietojen vertailu osoitti, että odotetusti kristinuskko tunnettiin muita paremmin. Muita kuin kristinuskoa koskeviin kysymyksiin osattiin vastata vaihtelevasti. Heikointa osaaminen oli hindulaisuutta ja islamia koskevissa kysymyksissä.

Ryhmiä väliset erot maailmanuskontoja koskevassa tietämyksessä

Toisen tutkimuskysymyksen selvittämiseksi analysoitiin taustamuuttujien perusteella muodostettujen ryhmien välisiä eroja maailmanuskontoja koskevien kysymysten kokonaispistemäärässä. Ryhmitteleviä muuttujia olivat sukupuoli, katsomusopetusryhmä, asuinseutu ja kiinnostuneisuuden taso omaa katsomusoppiainetta kohtaan.

Taulukosta käy ilmi, että taustamuuttujat toivat selviä eroja esille maailmanuskontoja koskevassa tietämyksen tasossa. Sukupuoliryhmistä työillä oli selvästi korkeampi keskimääräinen pistemäärä tietämystä mittavissa kysymyksissä kuin pojilla tai ryhmään muu identifioiduilla.

Maantieteellinen sijainti oli yhteydessä maailmanuskontoja koskevan tietämykseen. Eteläsuomalaisilla oppilailla oli keskimäärin muita korkeampi pistemäärä. Länsisuomalaisten keskiarvo oli myös jonkin verran korkeampi kuin itä- ja pohjoissuomalaisten.

Sillä, mihin katsomusopetuksen aineeseen ja oppimäärään oppilas kuului, oli yhteys maailmanuskontoja koskevaan tietotasoon. Korkein tietotaso oli evankelis-luterilaisen uskonnon oppilailla. Elämäkatsomustiedon oppilailla oli toiseksi paras tietämys, joskin se oli selvästi matalampi kuin evankelis-luterilaisen uskonnon oppilailla. Selvästi matalin keskimääräinen pistemäärä oli vähemmistöuskontojen oppilailla, jotka oli koottu ryhmään ”muut”.

Sukupuoli ⁴²	Keskiarvo	Keskihajonta	n
tyttö	14,6	4,6	637
poika	13,4	4,7	552
muu	12,6	4,5	87
Yhteensä	14,0	4,7	1 276
Suomen alue ⁴³			
Etelä-Suomi	15,2	4,6	376
Länsi-Suomi	13,9	4,6	458
Pohjois-Suomi	13,1	4,6	148
Itä-Suomi	12,7	4,6	288
Yhteensä	13,9	4,7	1 270
Katsomusaine ⁴⁴			
evankelis-luterilainen	14,5	4,4	1 038
ortodoksi	11,8	4,3	26
elämäkatsomustieto	13,0	4,9	129
muut	9,6	4,4	72
Yhteensä	14,0	4,6	1 265
Kiinnostuneisuus ⁴⁵			
kiinnostuneet	15,5	4,5	412
myönteiset	13,0	4,5	342
välinpitämättömät	13,2	4,7	529
Yhteensä	13,9	4,7	1 283

Taulukko 3. Osaamisen ryhmäkeskiarvot ja hajonnat sukupuoliryhmissä, maantieteellisen asuinseudun mukaan, eri katsomusopetusryhmissä ja omasta katsomusaineesta eri tavoin kiinnostuneiden ryhmissä varianssianalyysin (ANOVA) mukaan (asteikko 0–25).

Kiinnostuneisuus omaa katsomusopetuksen oppiainetta kohtaan toi myös eroja maailmanuskontoja koskevassa tietämyksessä. Oppiaineesta kiinnostuneet saivat keskimäärin selvästi muita korkeammat kokonaispisteet.

Asennoituminen uskontojen väliseen vuoropuheluun

Kyselylomakkeen osiossa 20 selvitettiin 11 väitämän avulla oppilaiden asennoitumista uskontojen väliseen vuoropuheluun ja konflikteihin. Kysymykset tarjosivat erilaisia ratkaisumalleja,

42 $F(2, 1276) = 13,118$ $p < 0,001$. Post hoc -testin (Tukey) mukaan muut erot merkitseviä, paitsi ryhmien poika – muu välillä.

43 $F(3, 1270) = 18,201$ $p < 0,001$. Post hoc -testin (Tukey) mukaan muut erot merkitseviä, paitsi Pohjois-Suomi – Länsi-Suomi ja Pohjois-Suomi – Itä-Suomi.

44 $F(3, 1265) = 31,612$ $p < 0,001$. Post hoc -testin (Tukey) mukaan muut erot merkitseviä, paitsi ortodoksi – elämäkatsomustieto ja ortodoksi – muu.

45 $F(2, 1280) = 37,762$ $p < 0,001$. Post hoc -testin (Tukey) mukaan muut erot merkitseviä, paitsi välinpitämättömät – myönteiset.

Väittämä	Samaa mieltä (4–5) olevien osuus	Eri mieltä (1–2) olevien osuus	Keski-arvo	Keski-hajonta	n
1. Uskonnonvapauden toteutuminen tulisi turvata kaikissa maissa.	60 %	11 %	3,9	1,2	1 257
2. Poliittisten päättäjien pitäisi toimia esimerkiksi syrjinnän vastaisesta toiminnasta.	54 %	13 %	3,8	1,2	1 257
3. Jokaisen tulisi tiedostaa omat ennakkoluulonsa ja pohtia niitä.	50 %	10 %	3,7	1,1	1 234
4. Eri uskontojen edustajien vuoropuhelua ja yhteistyötä pitäisi tukea ja lisätä.	53 %	16 %	3,6	1,3	1 259
5. Vihapuheeseen pitäisi puuttua ja siitä tulisi rangaista.	49 %	19 %	3,5	1,2	1 262
6. Uskonto ja politiikka tulisi pitää erillään toisistaan.	40 %	18 %	3,4	1,2	1 254
7. Uskontoihin liittyvän tiedon opetusta tulisi lisätä kouluissa.	32 %	27 %	3,1	1,2	1 251
8. Uskontojen välillä on aina jännitteitä, eikä tehokkaita keinoja syrjinnän ehkäisemiseen ole olemassa.	24 %	31 %	2,9	1,1	1 262
9. Uskonnoista ei pitäisi uutisoida kielteisiä asioita.	16 %	39 %	2,6	1,1	1 250
10. Sananvapautta pitäisi rajoittaa, jotta kukaan ei loukkaisi toisia ihmisiä.	14 %	50 %	2,4	1,1	1 254
11. Eri uskontojen edustavien ihmisten tulisi asua eri maissa.	10 %	58 %	2,1	1,2	1 259

Taulukko 4. Uskontojen välistä vuoropuhelua koskevien väittämien vastausten jakaumat, keskiarvot ja -hajonnat, sekä vastaajamäärät (Likert-asteikko 1–5, 1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

jotka liittyivät sääntöihin ja rajoituksiin, koulutukseen, päättäjien esimerkkiin, uskonnollisten johtajien vuoropuhelun edistämiseen, sekä yksilöiden omaan vastuuseen. Yllä olevassa taulukossa on kuvattu näiden muuttujien keskiarvot ja -hajonnat aineistossa.

Taulukossa selvästi voimakkaimman kannatuksen sai oppilaiden joukossa uskonnonvapauden turvaaminen. Yli puolet oppilaista oli samaa mieltä myös väitteiden kanssa, jotka liittyivät omien ennakkoluulojen tiedostamiseen, päättäjien esimerkkiin syrjinnän vastustamisessa ja uskontojen välisen vuoropuhelun lisäämiseen. Vaikka oppilaiden enemmistö oli sitä mieltä, että vihapuheeseen tulisi puuttua ja siitä tulisi rangaista, sananvapauden rajoittamista ei

nähty hyvänä asiana. Tämä on linjassa tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan suomalaiset eivät yleensääkään innostu sananvapauden rajoittamisesta.⁴⁶

Yllä kuvatuille muuttujille tehty pääkomponenttianalyysi⁴⁷ toi esille ainoastaan yhden reliabiliteetiltaan luotettavan piilevän muuttujan 9.-luokkalaisten asennoitumisessa uskontojen väliseen vuoropuheluun.⁴⁸

⁴⁶ Esim. Metelinen 2022, 11–12.

⁴⁷ KMO 0,841, Varimax-rotatio.

⁴⁸ Keskiarvo 3,69; keskihajonta 0,93; Cronbachin alfa 0,839, n = 1 271.

Tämä kertoo siitä, että osion 20 kysymykset eivät kokonaisuudessaan muodosta sisäisesti johdonmukaista rakennetta, eikä kysymyssarjaa voida sellaisenaan pitää reliaabelina mittarina ilman jatkokehittelyä. Pääkomponenttianalyysin löytämälle piilevälle komponentille latautuivat yllä olevan taulukon muuttujat 1–5. Sen sisältämät muuttujat edustivat optimistista asennoitumista, jonka mukaan uskontojen välinen yhteistyö on mahdollista dialogin, yhteistyön ja lainsäädännön kautta. Nämä muuttujat heijastelevat sellaisia arvoperiaatteita, kuten monikulttuurisuus ja kansainväliset ihmisoikeudet, joita suomalaisessa koulussa ja uskonnonopetuksessa on parin viime vuosikymmenen aikana painotettu.⁴⁹ Niinpä tälle summamuuttujalle annettiin nimi *Dialogi*.

Myös tämän summamuuttujan osalta tutkimuksen taustamuuttujat, sukupuoli, katsomusopetuksen aine/oppimäärä sekä Suomen alue ja kiinnostuneisuus katsomusopetusta kohtaan toivat esille ryhmien välisiä eroja. Sukupuoliryhmistä tytöt (4,2) saivat poikia (3,4) ja muu-ryhmään identifioituvia (3,0) korkeamman mediaaniarvon Dialogi-summamuuttujalla.⁵⁰ Katsomusopetuksen ryhmistä evankelis-luterilaisen (3,8) ja ortodoksisen (3,6) uskonnonopetuksen oppilaat saivat korkeammat ryhmäkeskiarvot kuin elämäntutkimustiedon (3,2) ja muu-ryhmään kuuluvat (2,6) Dialogi-summamuuttujalla.⁵¹ Eteläsuomalaiset (4,2) saivat Dialogi-summamuuttujalla korkeammat mediaaniarvot kuin länsisuomalaiset (3,5), pohjoissuomalaiset (3,3) ja itäsuomalaiset (3,5).⁵² Katsomusopetuksen aineestaan kiinnostuneet (4,1) saivat myönteisiä (3,6) ja välinpitämättömiä (3,5) korkeammat ryhmäkeskiarvot.⁵³ Dialogi-summamuuttuja sai siis korkeimpia arvoja niissä ryhmissä, joiden tietämys maailmanuskonnoista oli suurinta.

DISKUSSIO

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää suomalaisten 9. luokan oppilaiden maailmanuskontoja koskevia tietoja ja ajatuksia osana uskontoa koskevan osaamisen arvioinnin kansainvälistä kehittämishanketta. Tulokset

antavat yleiskuvaa suomalaisten, peruskouluaan päättävien 9.-luokkalaisten maailmanuskontoja koskevasta tietämyksestä ja asennoitumisesta uskontojen väliseen vuoropuheluun. Oppilaiden maailmanuskontoja koskevaa tietämystä voidaan pitää tutkimuksen mukaan tyydyttävänä, joskin tietämyksessä ja myös uskontojen välisiin suhteisiin liittyvissä ajatuksissa esiintyi melko suurtakin vaihtelua. Vaihtelua esiintyi sukupuolen, katsomusopetuksen ryhmän, koulun maantieteellisen sijainnin ja oppiainetta kohtaan koetun kiinnostuneisuuden perusteella. Viidestä maailmanuskonnosta kristinuskko tunnettiin odotetusti parhaiten.

Tulosten yleinen tarkastelu osoittaa, että maailmanuskontoja koskeva osaaminen ja dialogisuutta korostava asennoituminen uskontojen väliseen vuoropuheluun korostuvat samoissa ryhmissä eli tytöillä, eteläsuomalaisilla, evankelis-luterilaisen uskonnon oppilailla ja katsomusopetuksen oppiaineestaan kiinnostuneilla oppilailla. Muiden sukupuoli-, katsomusopetus- ja maantieteellisten alueiden ryhmien oppilailla oli puolestaan heikommat tiedot ja yleensä näissä ryhmissä dialogisuuden merkitys korostui vähemmän uskontojen välisessä vuoropuhelussa, ortodoksioppilaita lukuun ottamatta. Erityisen heikolla tasolla maailmanuskontoja koskevat tiedot olivat ryhmään ”muut” kootuilla vähemmistöuskontojen edustajilla. Taustamuuttujien yhteyksiä maailmanuskontoja koskevaan tietotasoon on syytä pohtia tarkemmin.

Tyttöjen parempi katsomusaineiden osaaminen on tullut esille aiemmissakin tutkimuksissa.⁵⁴ Tämä piirre ei näyttäisi kuitenkaan koskevan erityisesti katsomusopetusta vaan se koskee yleisemminkin kouluosaamista, lukutaidosta lähtien. Uusimmassa Pisa-

49 Opetushallitus 2014, 15–16.

50 $\chi^2(2, 1262) = 126,016$ $p = 0,000$.

51 $F(3, 1250) = 42,084$ $p < 0,001$.

52 $\chi^2(2, 1251) = 33,883$ $p < 0,001$.

53 $F(2, 1260) = 53,549$ $p < 0,001$.

54 Rusama 2001, 13, 19 & 27.

tutkimuksessa (2022) tytöt ovat poikia edellä lukemisessa, matemaattisessa ja tieteellisessä osaamisessa.⁵⁵ Niinpä tyttöjen parempi uskontolukutaito selittyy osaltaan tyttöjen paremmalla kouluosaamisella, jota on selitetty muun muassa paremmalla lukutaidolla sekä opiskelua koskevilla asenteilla ja uskomuksilla.⁵⁶ Toisaalta Kristiina Holm työtovereineen havaitsi tutkiessaan oppilaiden suhtautumista monikulttuurisuutta kohtaan, että pojat ovat tyttöjä vähemmän avoimia kohtaamaan ja arvostamaan muita kulttuureja. Löytöä selitettiin tyttöjen voimakkaammalla taipumuksella empaattisuuteen.⁵⁷ Tämä ilmiö saattaa osaltaan selittää tyttöjen korkeampia keskiarvoja uskojen välistä dialogia korostavilla muuttujilla.

Alueelliset erot maailmanuskontojen osaamisessa ja niitä koskevissa asenteissa eivät noudata Rusaman vuonna 2001 tekemää tutkimusta katsomusaineiden osaamisesta. Rusaman tutkimuksessa evankelis-luterilaisen uskonnon parhaat oppimistulokset tulivat Pohjois-Suomesta ja ortodoksuskonnon parhaat tulokset Itä-Suomesta, kuitenkin niin, että kaupungeissa asuvien oppimistulokset olivat maaseudulla ja taajamissa asuvia parempia.⁵⁸ Onkin kiinnostavaa pohtia, miksi osaamisen painopiste on siirtynyt Etelä-Suomeen, ainakin maailmanuskontoja koskevan tietämyksen osalta. Kouluoppimista yleisemmin mittaavat tutkimukset ovat havainneet, että Etelä-Suomi erottuu parempien oppimistulosten osalta muusta maasta. Uusimmat tutkimukset kuitenkin kertovat, että heikoimmat oppimistulokset tulevat tällä hetkellä kaupunkien lähiökouluista.⁵⁹ Ehkäpä tärkeämpänä selittäjänä eteläsuomalaisten muita paremmalle maailmanuskontojen osaamiselle voidaankin nähdä maahanmuuton ja monikulttuurisuuden painottuminen Etelä-Suomeen. Tilastokeskuksen mukaan maahanmuuttajien määrä on kasvanut parin viime vuosikymmenen aikana voimakkaasti, painottuen pääkaupunkiseudulle. Vuonna 2021 ulkomaalaistaustaisesta väestöstä yli puolet asui Uudellamaalla. Vähiten ulkomaalaistaustaisia asui Etelä-Pohjanmaalla.⁶⁰ Holm ja työtoverinsa havaitsivat, että monikulttuurisuuden painottuminen Etelä-Suomeen näkyy

oppilaiden suhtautumistavoissa monikulttuurisuutta kohtaan niin, että pääkaupunkiseudulla, jossa oppilaat kohtaavat koulussaan ja elinympäristössään enemmän eri kulttuurien ja uskontojen edustajia, suhtautuminen monikulttuurisuutta kohtaan on avoimempaa.⁶¹ Tämä ilmiö selittänee osaltaan eteläsuomalaisten oppilaiden myönteisemmän suhtautumisen dialogisuuteen uskontojen välillä. Myönteinen suhtautuminen dialogisuuteen näyttäisi olevan linjassa sosiaalipsykologian kontaktihypoteesin kanssa, jonka mukaan ryhmien välisiä suhteita voidaan parantaa lisäämällä ryhmien välistä vuorovaikutusta.⁶²

Katsomusopetusryhmien väliset erot maailmanuskontojen osaamisessa herättävät pohtimaan eri katsomusaineiden ja uskonnon oppimäärien keskinäisiä eroja. Elämäntietomustiedon oppilaiden evankelis-luterilaisen uskonnon oppilaita heikompi maailmanuskontojen tuntemus selittyy sillä, että elämäntietomustiedon opetus suunnitelmalla tavoitteissa maailmanuskontojen, ja uskontojen tuntemuksella yleensäkin, on selvästi pienempi merkitys. Uskonnon oppimäärien osalta huomio kiinnittyy niin sanottujen vähemmistöuskontojen oppilaiden matalaan osaamistasoon. Katsomusopetusta koskevissa keskusteluissa on tuotu toistuvasti esille vähemmistöuskontoihin liittyviä ongelmia, kuten resurssien riittämättömyys, koulutettujen opettajien puute ja niin edelleen. Toisaalta osalla näihin opetusryhmiin kuuluvilla on heikkouksia kielitaidossa, mikä heikentää oppimista monin tavoin.⁶³ Niinpä heikompien oppimistulosten

55 OECD 2023.

56 THL 2021.

57 Holm et al. 2019, 190–191.

58 Rusama 2001, 15, 21.

59 Bernelius & Hulla, 2021, 19–27.

60 STAT 2021.

61 Holm et al. 2019, 191–192.

62 Esim. Allport 1954.

63 Tainio & Kallioniemi 2019; Onniskä 2017, 94–98.

syistä ei voida tehdä tämän tutkimuksen perusteella kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä, varsinkin kun näiden ryhmien edustajien osuus aineistossa on melko pieni. Tulokset kuitenkin kertovat lisätutkimuksen tarpeesta.

Myös omaa katsomusopetuksen ainetta koskeva kiinnostuksen taso oli yhteydessä sekä osaamisen tasoon, että myönteiseen asennoitumiseen uskontojen välistä dialogia kohtaan. Tämä sinänsä odotettavissa oleva löydös vahvistaa motivoinnin tärkeyttä katsomusaineiden opetuksessa.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa testattiin ensimmäistä kertaa uusia mittareita, joiden kautta pyritään kehittämään uskonnon osaamista ja uskontolukutaitoa koskevaa mittaamista ja teoretisointia. Niinpä tuloksia on syytä tarkastella osana uuden mittarin kehittämistyötä. Jatkotutkimuksen ja mittarien kehittämisen kannalta kysely osoittautui toimivaksi. Kansainvälisen tutkimusryhmän kehittämä mittari on jo validoinnissa pitkällä. Sillä saatiin hyödyllistä ja ilmeisen luotettavaa tietoa 9.-luokkalaisten maailmanuskontoja koskevista tiedoista ja osaamisesta Suomessa. Kysymysosion 20 osalta kehittämistyö on vasta alussa, mutta siihen kuuluvien kysymysten avulla saatiin silti kiinnostavaa tietoa oppilaiden ajatuksista ja asenteista uskontoja ja esimerkiksi niiden välistä dialogia kohtaan.

Tutkimuksen keskeinen havainto on, että uskontolukutaidon kehittymisen kannalta kriittisissä asioissa esiintyy eri katsomusopetusryhmien ja maantieteellisten alueiden välillä selkeitä, tilastollisesti merkitseviä eroja. Nämä tulokset osoittivat tarpeen jatkotutkimukselle koskien katsomusopetuksen laatua. Näyttää siltä, että nykyisellään peruskoulun päättävät oppilaat saavat Suomessa keskenään melko erilaisia valmiuksia uskontoja koskevan lukutaidon osalta. Vaikka uskonnon osaamisen valtakunnallisissa tasokokeissa on omat ongelmansa, tutkimus herättää kysymyksen jonkinlaisen valtakunnallisen kriteeristön luomisesta. Tällaisessa mittaamisessa on kuitenkin tärkeää huomioida katsomusaineiden luonne oppiaineina,

joissa tiedollisen faktatiedon oppiminen ei ole oppiaineen keskeistä sisältöä. Pahimmillaan valtakunnalliset kokeet voisivat ohjata faktatietojen turhaan korostamiseen opetuksessa.

Tutkimus osoitti myös tällaisten mittarien kehittämistyön tarpeellisuuden. Tutkimusmitareita edelleen kehittämällä niillä saadaan yhä luotettavampaa tietoa aiheesta. Tämä inventointi kannustaa jatkossa laajentamaan kehitystyötä myös uskontolukutaidon muihin ulottuvuuksiin kuin kognitiiviseen tietojen osaamiseen. Koska uskonnon oppimisessa ja uskontoihin liittyvän lukutaidon kehittymisessä ei ole kyse vain tietojen omaksumisesta, uskontolukutaidon affektiivisten ja operationaalisten ulottuvuuksien tutkiminen saattaisi tuoda esille tärkeää ja luonteeltaan erilaista tietoa uskontolukutaidosta. Näiden osa-alueiden mittaaminen on kuitenkin luonteeltaan haastavampaa kuin tietojen, ja niinpä niiden osalta tulisi miettiä monipuolisempia mittaamis- ja arviointimenetelmiä. Tällaiselle uskontolukutaidon arvioinnin empiiriseen tutkimukseen perustuvalle kehittämistyölle on tarvetta. Tämä tutkimus antaa jatkotyöskentelylle suuntaviivoja.

TT Pietari Hannikainen on käytännöllisen teologian yliopistonlehtori Helsingin yliopistossa, erityisalanana uskonnon-pedagogiikka.

• pietari.hannikainen@helsinki.fi

TT, KM Antti Räsänen on uskonnon-pedagogiikan professori Helsingin yliopistossa.

• antti.rasanen@helsinki.fi

KIRJALLISUUS

- Allport, Gordon W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA : Addison-Wesley Pub. Co.
- Biesta, Gert (2013). *The Beautiful Risk of Education*. New York: Taylor & Francis.
- Bernelius, Venla & Heidi Huilla (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 7/2021.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1980). Utbildningssystemets ideologiska funktion. *Skola, ideologi och samhälle: Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Toim. Boel Berner, Staf Callewaert & Henning Siberbrandt. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 55–76.
- Carnoy, Martin (2015). *International Test Score Comparisons and Educational Policy: A Review of the Critiques*. Boulder, CO: National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/international-test-scores> (luettu 30.11.2022).
- Dinham, Adam & Matthew Francis, toim. (2015). *Religious Literacy in Policy and Practice*. Bristol: Policy Press.
- Eräsaari, Risto, Tuija Lindqvist, Mikko Mäntysaari & Marketta Rajavaara (1999). *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Evensen, Lars Sigfred, Kjell Lars Berge, Ragnar Thygesen, Synnove Matre & Randi Solheim (2016). Standards as a Tool for Teaching and Assessing Cross-curricular Writing. *The Curriculum Journal* 27:2, 229–245.
- Fetterman, David M. (2001) The Transformation of Evaluation into a Collaboration: A Vision of Evaluation in the 21st Century. *American Journal of Evaluation* 22:3, 381–385.
- Franck, Ola (2021). Gateways to Accessing Powerful RE Knowledge: A Critical Constructive Analysis. *Journal of Religious Education* 69:1, 161–174. DOI: 10.1007/s40839-021-00133-x.
- Guba, Egon & Yvonna Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Kansanen, Pertti, Kirsi Tirri, Matti Meri, Leena Krogfors, Jukka Husu & Riitta Jyrhämä (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking*. Bern: Peter Lang.
- Kazi, Mansoor A.F. (2003) *Realist Evaluation in Practice: Health and Social Work*. London: Sage.
- Harvard Religious Literacy Project (s.a.). <https://rpl.hds.harvard.edu/what-we-do/our-approach/what-religious-literacy> (luettu 16.2.2023).
- Holm Kristiina, Elina Kuusisto & Inkeri Rissanen (2019). Intercultural and Interreligious Sensitivities in a Finnish Educational Context. *Contextualising Dialogue, Secularisation and Pluralism: Religion in Finnish Public Education*. Toim. Martin Ubani, Inkeri Rissanen & Salla Poulter Münster: Waxmann.
- Lahn, Leif Christian & Haegge Nore (2019). Large Scale Studies of Holistic Professional Competence in Vocational Education and Training (VET): The Case of Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* 6:2, 132–152. DOI:10.13152/IJR-VET.6.2.2.
- Lilja, Annika & Christina Osbeck (2019). Understanding, Acting, Verbalizing and Persevering: Swedish Teachers' Perspectives on Important Ethical Competences for Students. *Journal of Moral Education* 49:4, 512–528. DOI:10.1080/03057240.2019.1678462.
- Linjakumpu, Aini, Tuula Sakaranaho, Johanna Konttori, Inkeri Rissanen, Ruth Illman, Martin Ubani & Marja Tiilikainen (2023). *Uskontolukutaito suomalaisessa yhteiskunnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Metelinen, Sami (2022). *Olen suomalainen: Identiteettipolitiikan jalansija Suomessa on rajallinen*. EVA analyysi No 122. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta.
- OECD (2023). Reading Performance (PISA) (indicator). <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm> (luettu 16.2.2023). DOI: 10.1787/79913c69-en.
- Onniselkä, Suaad (2017). Pienryhmäisten uskontojen opetuksen erityispiirteistä. *Uudistuva uskonnon opetus*. Toim. Pekka Iivonen & Virpi Paulanto. Helsinki: Kirjapaja, 94–101.

- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print. e-perusteet: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>.
- Patton, Michael Quinn (1997). *Utilization-focused Evaluation: The New Century Text*. London: Sage.
- Pääkkönen, Tuovi (2017). Arviointi osana oppimista. *Uudistuva uskonnon opetus*. Toim. Pekka Iivonen & Virpi Paulanto. Helsinki: Kirjapaja, 102–117.
- Rostila, Ilmari & Mikko Mäntysaari (1997). Tapauskohtainen arviointi sosiaalitieteissä – menetelmän rajat ja mahdollisuudet. *Janus* 5:4, 398–415.
- Rusama, Jaakko (2002). *Uskonto, elämänkatsomustieto ja tapakasvatus: Oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa 2001*. Oppimistulosten arviointi 5/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Sakaranaho, Tuula, Timo Aarrevaara & Johanna Konttori (2020). *The Challenges of Religious Literacy: The Case of Finland*. Cham: Springer.
- Schnauffer, Evelyn, Mirjam Rutkowski, Antti Räsänen, Christina Osbeck & Friedrich Schweitzer (2023). Developing a Research Tool for Investigating Religious Knowledge as Part of Religious Literacy: The Questionnaire - First Results - Possibilities for International Comparisons. *Journal of Empirical Theology* 35:2, 223–250.
- Schröder, Bernd (2009). Einleitung. *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Toim. Martin Rothgangel & Bernd Schröder. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 7–12.
- Schweitzer, Friedrich (2004). Comparative Research in Religious Education: International – Interdenominational – Interreligious. *Towards a European Perspective on Religious Education*. Toim. Rune Larsson & Caroline Gustavsson. Skellefteå: Artos & Norma, 191–200.
- Schweitzer, Friedrich, Miriam Bräuer & Reinhold Boschki (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektiven-übernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich & Reinhold Boschki, toim. (2018). *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich, Anton Bucher (2020). *Judentum und Islam im Religionsunterricht: Theoretische Analysen und empirische Befunde in Horizont interreligiösen Lernens*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich, Christina Osbeck, Antti Räsänen, Mirjam Rutkowski & Evelyn Schnauffer (2022). Current Debates about (Inter-)religious Literacy and Assessments of the Outcomes of Religious Education: Two Approaches to Religion-related Knowledge in Critical Review. *Journal of Beliefs & Values* 44:2, 254–266. DOI: 10.1080/13617672.2022.2099684.
- Seiple, Chris & Dennis R. Hoover, toim. (2022). *The Routledge Handbook of Religious Literacy, Pluralism and Global Engagement*. London & New York: Routledge.
- Silfver, Eva, Gunnar Sjöberg, Anette Bagger (2016). An "Appropriate" Test Taker: The Everyday Classroom during the National Testing Period in School Year Three in Sweden. *Ethnography and Education* 11:3, 237–252.
- STAT (2021). *Maahanmuuttajat väestössä*. Tilastokeskuksen verkkosivu. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> (luettu 15.2.2023).
- Swedish National Agency for Education (s.a.). Ämnesprov Religionskunskap, del- prov A och B, 2012/2013. <https://www.gu.se/didaktik-pedagogisk-profession/nationella-prov-i-religionskunskap> (luettu 25.10.2023).
- Tainio, Liisa & Arto Kallioniemi, toim. (2019). Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 26.10.2023).

- Taira, Teemu (2022). Pääkirjoitus: Media ja katso-
muslukutaito. *Teologia.fi*. <https://teologia.fi/2022/09/paakirjoitus-media-ja-katsomus-lukutaito/>.
- THL (2021). *Opintomenestys ja sukupuoli*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivusto. Päivitetty 14.10.2021. <https://thl.fi/fi/web/sukupuol-ten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/koulutus-ja-kas-vatus/opintomenestys-ja-sukupuoli>.
- Tröhler, Daniel (2011). *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge.
- Ubani, Martin (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wilkins, Richard (1992). Identify the Educators. *Priorities in Religious Education*. Toim. Brenda Watson. London: The Palmer Press, 65–80.
- Young, Michael (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education* 32, 1–32.
- Young, Michael (2013). Powerful Knowledge: An Analytically Useful Concept or Just a "Sexy Sounding Term"? A Response to John Beck's "Powerful Knowledge, Esoteric Knowledge, Curriculum Knowledge". *Cambridge Journal of Education* 43, 195–198.

Liite

Kysymyslomake (Tässä artikkelissa käytetyt osiot)

Hyvä opiskelija,

Tällä kyselylomakkeella haluamme selvittää, mitä nuoret tietävät ja ajattelevat eri uskonnoista. Tähän tarvitsemme apuasi. Kyselylomake on Suomen osuus kansainvälisessä tutkimushankkeessa. Sinun ikäisesi opiskelijat vastaavat omalla kielellään lomakkeeseen Ruotsissa ja Saksassa.

Lue kysymykset huolellisesti ja vastaa niihin itsenäisesti. Vastaa kaikkiin kysymyksiin, vaikka eri kysymykset näyttäisivät samanlaisilta tai vaikka kysytyt asiat eivät olisi tuttuja oppitunneilta. On tärkeää, että vastaat oman näkemyksesi ja omien tietojesi mukaisesti. Näin osoitat, mitä tiedät asioista koulunkäynnin tässä vaiheessa. Jos et löydä vastausvaihtoehtoja täysin näkemystäsi vastaavaa, valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto.

Sinulla on toki vapaus olla vastaamatta kyselyyn, mutta olemme kiitollisia, jos voit vastata. Vastauksesi auttavat kehittämään uskonnonopetusta.

Kaikki tulokset käsitellään luottamuksellisesti. Opettajallesi, rehtorille, luokallesi tai kotiisi ei kerrota mitään vastauksistasi. Henkilöllisytesi ei paljastu missään tutkimuksen vaiheessa.

Huomaa, että kysymyksissä mainitut viisi maailmanuskontoa ovat: *buddhalaisuus, hindulaisuus, islam, juutalaisuus ja kristinusko.*

Kiitos vastauksistasi!

(Yhteystiedot)

1. Tunnetko viiden maailmanuskonnon symbolit?

Kirjoita oikea uskonto kunkin symbolin alle.

4. Mikä seuraavista vaihtoehtoista sopii kaikkien viiden maailmanuskonnon näkemyksiin?

Valitse yksi vaihtoehto

Kaikki ihmiset ovat samanarvoisia. ☐

On osoitettava kunnioitusta ja rakkautta lähimmäisiä kohtaan. ☐

Ihmiset, eläimet ja kasvit ovat kaikki samanarvoisia. ☐

Jumalaa pidetään maailman luoja. ☐

5. Millaisia elämänohjeita löytyy kaikista viidestä maailmanuskonnosta?

Valitse yksi vaihtoehto.

Ei saa käyttää väärin Jumalan nimeä. ☐

Ei saa tappaa. ☐

Ei saa tehdä työtä sunnuntaisin. ☐

Pitää rukoilla säännöllisesti. ☐

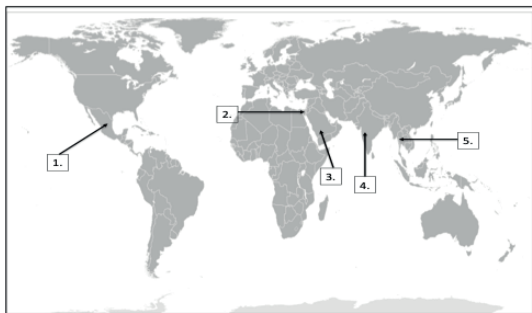
6. Täydennä lauseet

Jatka taulukossa vasemmalla olevia lauseita valitsemalla taulukon oikealta puolelta sopiva loppuosa. Laita oikea numero lauseen perässä olevaan ruutuun.

Hyvä tapa osoittaa kunnioitusta ja hyvyttä buddhalaisuudessa on ... ☐	1 ... rukoilla Ganesha jumalaa.
Köyhien muistamiseksi ja erityisesti Allahin ajattelemiseksi muslimin tulee ... ☐	2 ... tulevat uskonnollisesti täysi-ikäisiksi.
Saadakseen apua, esimerkiksi opintomenestystä, hindu voi ... ☐	3 ... käydä Gangesissa.
Uskon vahvistamiseksi kristitty ... ☐	4 ... vähentää halua/himoa.

Bar-mitzva/Bat-mitzva tarkoittaa, että nuoret juutalaiset ... ☐	5 ... paastota Ramadanin aikana.
Vapautuakseen jälleensyntymisen kiertokulusta, buddhalaisen tulee ... ☐	6 ...konfirmoidaan.
Puhdistautuakseen hindu voi ... ☐	7 ... antaa ruokaa munkeille.
Osoittaakseen kunnioitusta Allahille muslimin tulee ☐	8 ... peseytyä ennen rukousta.

15. Alla olevaan karttaan on merkitty numeroin viisi maata. Merkitse kartan alle maan nimen jälkeen, mikä on maan valtauskonto. Vaihtoehdot ovat: buddhalaisuus, hindulaisuus, islam, juutalaisuus ja kristinusko.



1. Meksiko _____
2. Israel _____
3. Saudi-Arabia _____
4. Intia _____
5. Thaimaa _____

19. Mikä/mitkä ovat buddhalaisuuden, hindulaisuuden, islamin, juutalaisuuden ja kristinuskon yhteisiä piirteitä?

	Tosi	Epätosi
Kaikissa näissä uskonnoissa on pappeja.	☐	☐
Kaikissa näissä uskonnoissa on pyhimyksiä.	☐	☐
Kaikissa näissä uskonnoissa uskotaan sielunvaellukseen.	☐	☐
Kaikissa näissä uskonnoissa uskotaan johonkin, jota ei voida nähdä.	☐	☐
Kaikissa näissä uskonnoissa Jumala on taivaassa ja ihminen maan päällä.	☐	☐

20. Miten uskontoihin liittyvää syrjintää ja jännitteitä voitaisiin ehkäistä?

Laita yksi rasti riviä kohti: Täysin eri mieltä / Melkein eri mieltä / Olen epävarma / Melkein samaa mieltä / Täysin samaa mieltä

Eri uskontojen edustajien vuoropuhelua ja yhteistyötä pitäisi tukea ja lisätä.

Sananvapautta pitäisi rajoittaa, jotta kukaan ei loukkaisi toisia ihmisiä.

Vihapuheeseen pitäisi puuttua ja siitä tulisi rangaista.

Eri uskontojen edustavien ihmisten tulisi asua eri maissa.

Poliittisten päättäjien pitäisi toimia esimerkkinä syrjinnän vastaisesta toiminnasta.

Uskonto ja politiikka tulisi pitää erillään toisistaan.

Uskontojen välillä on aina jännitteitä, eikä tehokkaita keinoja syrjinnän ehkäisemiseen ole.

Uskonnonvapauden toteutuminen tulisi turvata kaikissa maissa.

Uskontoihin liittyvän tiedon opetusta tulisi lisätä kouluissa.

Uskonnoista ei pitäisi uutisoida kielteisiä asioita.

Jokaisen tulisi tiedostaa omat ennakkoluulonsa ja pohtia niitä.

21. Minä olen...

Valitse yksi vaihtoehto.

tyttö	☐
poika	☐
muunsukupuolinen	☐

22. Osallistun koulussa ...

Valitse yksi vaihtoehto.

- ☐ evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen
- ☐ ortodoksisen uskonnon opetukseen
- ☐ islamin uskonnonopetukseen
- ☐ buddhalaisen uskonnon opetukseen
- ☐ hindulaisen uskonnon opetukseen
- ☐ jonkin muun uskonnon opetukseen
- ☐ elämäntietämystiedon opetukseen

23. Kouluni sijaitsee...

Valitse yksi vaihtoehto.

24. Arvioi kiinnostustasi uskontoon oppiaineena.

Uskonto kouluaineena kiinnostaa minua ...

erittäin vähän	☐
vain vähän	☐
en osaa sanoa	☐
melko paljon	☐
erittäin paljon	☐