

Maileena Koponen & Läänä Omar Tajaddin

“Kunnioituksesta siinä on kyse!”

Vähemmistöskontoja edustavien oppilaiden kohtaaminen
kouluarjessa

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja luokanopettajakoulutuksen osasto

Toukokuu 2019

ITÄ SUOMEN YLIOPISTO -UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Soveltava kasvatustieteen ja luokanopettajaopetuksen osasto	
Tekijät Maileena Koponen ja Läänä Omar Tajaddin			
Työn nimi ”Kunnioituksesta siinä on kyse!” – Vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden kohtaaminen kouluarjessa			
Pääaine Kavastustiede	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä
	Pro gradu -tutkielma	x	27.04.2019 57 + 13
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä			
<p>Tämän tutkielman aiheena on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden kohtaaminen kouluarjessa. Tutkimuksen avulla pyrittiin keräämään tietoa opettajien kokemuksista vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä suomalaisessa alakoulussa. Tutkimuksen tavoitteena on vastata kysymyksiin: 1. Millaisia kokemuksia opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä? 2. Miten opettajat kokevat käytössä olevat resurssit kohdatessaan vähemmistöuskontoja edustavia oppilaita? 3. Millaisia valmiuksia opettajat kokevat omaavansa kohdatessaan vähemmistöuskontoja? 4. Miten opettajat kokevat koulun ja kodin välisen yhteistyön vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden huoltajien kanssa? Aineistokeruun menetelmänä on teemahaastattelu. Haastatteluaineisto kerättiin kevään 2019 aikana. Tutkimusta varten haastateltiin luokan- ja erityisopettajan koulutuksen omaavia erilaisissa tehtävissä toimivia opettajia Itä- ja Etelä-Suomen alueella.</p> <p>Tutkimuksen analyysimenetelmä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja aineisto teemoiteltiin. Opettajien kokemuksissa vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnissä korostui sensitiivinen suhtautuminen, uskonnon sisäisen moninaisuuden ymmärtäminen ja yhteistyön merkitys huoltajien ja moniammatillisten toimijoiden kanssa. Yhteistyö työntekijöiden kanssa ja moniammatillisesti nähtiin merkityksellisenä myös koulun resurssien näkökulmasta. Lisäksi koulujen riittävä tietoisuus ja perehtyminen nähtiin uskonnollisen moninaisuuden kannalta tärkeänä. Opettajat kokivat valmiutensa pääosin riittävänä, sillä se oli rakentunut kokemuksen myötä, mutta tietoa kaivattiin lisää opettajan koulutukselta. Valmiuksien kannalta merkittäviä olivat opettajien omat lähtökohdat ja kokemuksen lapsuudesta ulkomailla. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä keskeisimmät teemat olivat kunnioitus, ammattitaitoinen suhtautuminen, turvallisuus ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen. Kaiken kaikkiaan kunnioitus ja yhteistyö uskonnollisesti moninaisessa luokahuoneessa olivat keskeisiä kaikkien opettajien haastatteluissa tutkimusilmiöstämme.</p> <p>Tutkimusaiheen ollessa tuore, tutkielmamme on kerännyt käytännön kohtaamisista uutta tietoa. Laajempi otanta voisi olla hyödyllinen jatkotutkimusta ajattelen, sillä yleistettävyyden paranisi. Lisäksi huoltajien kokemuksia voisi olla olennaista tutkia, sillä koulun ja kodin välinen yhteistyö on suuressa roolissa jokapäiväisessä koulunkäynnissä.</p>			
Avainsanat: kouluarki, vähemmistöuskonnot, uskontojen moninaisuus, monikulttuurisuus, pluralismi, sekularisaatio			

ITÄ SUOMEN YLIOPISTO -UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty		School University of Eastern Finland	
Authors Maileena Koponen ja Läänä Omar Tajaddin			
Title "It is all about respecting."-Teachers' intercommunications with pupils from different minority religions			
Main subject School of Applied Educational Science and Teacher education	Level	Date	Number of pages
	Pro gradu -tutkielma	x	27.04.2019 57 + 13
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Abstract			
<p>This research focuses on teachers' intercommunications with pupils from different minority religions. The main goal is to gather information from teachers interacting with pupils from different minority religions in Finnish elementary schools. The research focuses on answering these research questions: 1. What kind of experiences teachers have in intercommunications with pupils from minority religions? 2. How do teachers experience the resources schools provide? 3. How do teachers comprehend their transferable skills in intercommunications with pupils from different minority religions? 4. How do teachers experience partnership between schools and parents from minority religions?</p> <p>Research data for this study is gathered with thematic interviews. Teachers were interviewed during spring 2019. For this research class teachers and special education teachers, that work in different positions in Eastern and Southern Finland, were interviewed.</p> <p>This researches' analysis method is content-based analysis and the data is thematized. A sensitive approach, religions' inner plurality and partnership with homes and multi-professional partners were highlighted in teachers' experiences with pupils from minority religions. Partnership with schools' employees and multi-professional partners were significant in regards of schools' resources. Sufficient awareness and orientation towards religious plurality was considered important. Teachers regarded their expertise to be mainly decent because of their expertise was built on experiences, but more knowledge from teacher training was hoped for. Teachers own background and childhood experiences were essential in regards of teachers own expertise. Main themes in partnership between schools and homes were respect, professional approach, security and maintaining interaction. Over all respect and partnership in religiously plural classrooms were central in all teachers' interviews considering our research phenomenon.</p> <p>Our research theme is recent and therefore our research has conducted new data from intercommunications in a practical level. A larger sampling would be beneficial for a further research in which case generalizability would improve. In addition, parents' experiences could be integral to study for partnership between schools and homes plays a vital role in everyday schooling.</p>			
Keywords: Finnish elementary school, minority religions, education, religious plurality, secularization			

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 USKONTOJEN MONINAISUUS JA MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA	5
2.1 Uskontojen moninaisuus, monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus	5
2.2 Maahanmuuton erilaiset lähtökohdat	8
2.3 Vähemmistöuskontojen levinneisyys ja esiintyvyys	12
3 USKONTOJEN MONINAISUUS SUOMALAISESSA KOULUSSA	15
3.1 Uskontojen moninaisuus koulunkäynnissä	15
3.2 Opettajan valmiudet moninaisessa luokassa	18
3.3 Koulun ja kodin välinen yhteistyö	19
4 VÄHEMMISTÖUSKONTOJA EDUSTAVAT OPPILAAT SUOMALAISESSA KOULUSSA	22
4.1 Uskontojen julkinen näkyvyys suomalaisessa koulussa	22
4.2 Vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynti	24
4.2.1 Muslimioppilaat	24
4.2.2 Ortodoksiset oppilaat	26
4.2.3 Katoliset oppilaat	27
4.2.4 Jehovan todistaja -oppilaat	28
4.2.5 Juutalaiset oppilaat	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
5.1 Tutkimuksen tehtävä ja kohdejoukko	32
5.2 Tutkimuksen vaiheet	35
5.3 Aineistonkeruu- ja analyysimenetelmä	37
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	39
6 TULOKSET	42
6.1 Mitä kokemuksia opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden osallistumisesta opetus- ja kasvatustilanteissa?	42
6.2 Miten opettajat kokevat käytössä olevat resurssit kohdatessaan vähemmistöuskontoja edustavien oppilaita?	46
6.3 Millaisia valmiuksia opettajat kokevat kohdatessaan vähemmistöuskontoja?	48
6.4 Miten opettajat kokevat koulun ja kodin välisen yhteistyön vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden huoltajien kanssa?	50
6.5 Tulosten yhteenveto	54

7 POHDINTA	55
LÄHTEET	58
LIITTEET	66

1 JOHDANTO

Suomen lähihistoriaa on viime vuosikymmeninä leimannut muiden länsimaiden lisäksi yhteiskunnan kulttuurinen ja uskonnollinen pluralismi sekä sekularisaatio. Pluralismilla viitataan yhteiskunnan entistä rikkaampaan monimuotoisuuteen niin sosio-ekonomisesti kuin uskonnollisesti ja etnisestikin. Sekularisaatio taas viittaa uskonnon roolin muuttumiseen yhteiskunnassa. Uskonnon suhde yhteiskunnan vaikuttajiin ja organisaatioihin on vähemmän merkittävä kuin aikaisemmin ja yksilötasolla uskonnolliset käytänteet ovat vähenemässä. (Järvinen 2014, 52). Samaan aikaan suomalaisissa kouluissa kohdataan valtauskonnosta poikkeavia uskontoja yhä enemmän.

Tutkimuskohteenamme tässä pro gradu -tutkielmassa on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden kohtaaminen kouluarjessa. Lähtökohtamme tutkimusaiheen valintaan olivat Facebook-ryhmän ”Alakoulun aarreaitta” keskustelut, joissa opettajat ympäri Suomea pohtivat uskonnolliseen vähemmistöön kuuluvan oppilaan kohtaamista kouluarjessa. Opettajilla oli näissä keskusteluissa usein haasteena oppilaan uskonnollisen vakaumuksen ja opetussuunnitelman ristiriidat ja käytännön haasteisiin toivottiin ratkaisuja.

Suomi on lähtökohtaisesti historiassa ollut moniuskontoinen, mutta monikulttuurisuus ei ole ain ollut vahvasti näkyvillä. Arto Kallioniemi (2008, 12) mukaan tämän päivän kasvanut

monikulttuurisuus on muuttanut Suomea moniarvoisemmaksi. Uskontojen lisääntynyt moninaisuus on ilmiönä suhteellisen tuore (Kallioniemi 2008, 12), eikä suomalaista peruskoulutusta ohjaava opetushallitus ole valmistanut siihen valmiita ohjekäytäntöjä.

Koemme ilmiön tärkeäksi, koska meillä on omakohtaista kokemusta siitä, miten vähemmistöuskontotausta tuo haasteita ja mahdollisuuksia koulunkäyntiin. Uskonto näkyy koulun arjessa kuitenkin myös muutenkin kuin vain pelkästään uskonnon opetuksessa. Uskonto on olennainen osa ihmisen identiteettiä, samoin kuin sukupuoli, ikä, etnisyys, maailmankatsomus, kieli, sosiaaliluokka ja maantieteellinen asuinpaikka. (Paavola & Talib 2010, 60.) Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on ne kokemukset, mitä opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä. Lisäksi tutkimuksemme kysymykset keskittyvät opettajien kokemuksiin koulujen resursseista ja omista valmiuksistaan uskonnollista moninaisuutta kohdatessa. Koulun ja kodin välinen yhteistyö liittyy myös olennaisesti ilmiöön, joten tutkimuksemme on tarkoituksenaan kartoittaa opettajien kokemuksia sen osalta.

Vähemmistöuskontojen ja uskontojen moninaisuuden huomioimista on tutkittu Suomessa uskonnon ja elämäntietämisen opetuksessa opettajien näkökulmasta (Ti 2013). Tutkimus laadittiin selvittämään vähemmistöuskontojen ja elämäntietämisen opettajien käsityksiä moninaisuuden tukemisesta luokkahuoneessa alakoulussa (Zilliacus 2013, 510). Tuloksissa selvisi, että lähes kaikki haastateltavat opettajat kuvasivat luokkahuoneensa olevan erittäin kulttuurisesti moninaisia. Opettajat kuvasivat etnisen taustan merkitystä uskonnollisten vakaumusten tunnustuksessa; osa oppilaista piti itsestäänselvyytenä uskonnollista vakaumustaan suoraan oman kulttuurisen kontekstin perusteella, kun taas toiset eivät identifioituneet näin vahvasti. (Zilliacus 2013, 511.)

Opettajat kokivat moninaisen uskontojen opetuksen suurena etuna, sillä näin ollen oppilaat saavat jo lapsena kokemuksen siitä, että jokaisella on oikeus oppia ja ymmärtää omaa uskontoaan, huolimatta siitä, onko se valtaväestön uskonto. Tämä kokemus auttaa lapsia muodostamaan omaa identiteettiään myös uskonnon avulla. Opettajien mukaan oppilailla on jo laaja ymmärrys koulussa olevasta uskontojen moninaisuudesta. (Zilliacus 2013, 512-515.)

Moninaisuutta on tutkittu Suomessa opettajankouluttajien ja opettajien näkökulmasta otsikolla "Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia

monikulttuuriseen kasvatukseen” (Timonen & Kantelinen 2013). Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli monikulttuurinen opettajuus opettajankoulutuksessa. Aineisto tähän tutkimukseen kerättiin haastattelemalla kahta opettajaa ja kolmea opettajankouluttajaa Itä-Suomen alueella.

Haastateltavat toivat ilmi monikulttuurisen kasvatuksen välttämättömyyden koulutuksessa. Toisaalta aineistosta nousi myös esille opettajan hyvien vuorovaikutustaitojen merkitys, jolloin monikulttuurinen osaaminen ei olisi niin tarpeellista, vaan ikään kuin tulisi itsestään. Haastateltavat esittivät myös, että aidot kokemukset erityisesti vahvistavat moninaisuuden ja monikulttuurisuuden ymmärtämistä. Tutkijat esittävätkin, että opettajankoulutuksen on syytä taata laajasti opiskelijoille erilaisia monikulttuurisia kohtaamisia sekä myös asiantuntijuuden jakamista toisten opiskelijoiden kesken. (Timonen & Kantelinen 2013, 264, 266, 267.)

Pro gradu -tutkielmaamme varten haastattelimme kuutta opettajaa, joilla on aikaisempia kokemuksia vähemmistöuskontoja edustavista oppilaista. Osa opettajista työskentelee luokanopettajina, erityisopettajina ja aineenopettajina. Haastattelut toteutettiin 2019 alkukeväästä Joensuussa ja Etelä-Suomen alueella. Tavoitteena on saada tietoa opettajien omista valmiuksista kohtaamisissa, mahdollisten resurssien hyödyntämisestä ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

Tutkimuksen toisessa pääluvussa käsitellään monikulttuurisuutta ja uskontojen moninaisuutta Suomessa. Tässä kappaleessa avataan ilmiön kannalta merkittäviä käsitteitä, kuten monikulttuurisuus, uskontojen moninaisuus ja interkulttuurisuus. Lisäksi esitellään maahanmuuttoon liittyviä määritelmiä ja syitä maahanmuuton taustalla. Viimeisessä alaluvussa 2.3 keskitytään muutaman eri vähemmistöuskonnon historiaan ja levinneisyyteen Suomessa, ja näihin muutamaan vähemmistöuskontoon palataan lisäksi koulun näkökulmasta pääluvussa neljä.

Kolmas pääluku tarkastelee uskonnollista moninaisuutta suomalaisissa kouluissa opetussuunnitelman kannalta sekä kriittisen monikulttuurisuuden käsitteen avulla. Alaluvuissa käsitellään myös sitä, millaisia valmiuksia opettajilla on moninaiseen luokkaan myös interkulttuurisen valmiuden osalta. Lopuksi syvennyttään kodin ja koulun välisen yhteistyöhön uskonnollisesti moninaisessa koulussa.

Neljännessä pääluvussa syvennyttään vähemmistöuskontojen edustavien oppilaiden näkyvyyteen suomalaisissa kouluissa. Tässä luvussa tarkastellaan uskontojen julkista näkyvyyttä ja myös sitä, miten eurooppalaisen sekularismi-ideologian vaikutus näkyy suomalaisissa kouluissa ja yksilöiden suhtautumisessa uskontojen näkyvyyteen. Tämän lisäksi tarkastelemme uskontojen moninaisuutta kouluissa opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) näkökulmasta. Samassa luvussa käsittelemme muutamia suomalaisessa koulussa näkyviä vähemmistöuskontoja, joiden tavat ja perinteet vaikuttavat vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäyntiin.

Teoreettisen viitekehyksen jälkeen viidennessä pääluvussa tarkastellaan tutkimuksen toteuttamista. Tutkimukseen toteuttamisessa palautellaan mieleen tutkimuksen tehtävä ja kartoitetaan kohderyhmämme taustatiedot. Laadullisen tutkimuksen menetelmin tässä tutkimuksessa on tehty teemahaastatteluja sekä analysointia aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Lisäksi esitellään tutkimuksen vaiheet sekä huomioidaan elementtejä, jotka vaikuttavat tutkimuksemme validiteettiin ja etiikkaan.

Kuudennessa pääluvussa avataan aineistoa ja tuloksia sisällönanalyysin keinoin. Edellisessä pääluvussa käsitelimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja myös sitä, miten toteutimme teemoittelua tehden osa-analyyseja aineistosta tutkimuskysymysten pohjalta. Kuudennessa pääluvussa paneudutaan myös tutkimustuloksien raportointiin ja tutkimustuloksissa on esimerkkisitaatteja haastatteluista. Seitsemännessä pääluvussa keskitytään tutkimuksen analysoimiseen tarkastellen validiteetin näkökulmasta. Samassa pääluvussa ehdotamme jatkotutkimusideoita.

Tämä tutkimus on toteutettu kahden opiskelijan yhteistyönä. Kannamme molemmat osallisuutta ja vastuullisuutta tutkimuksen toteutuksesta ja tuloksista. Tutkimus on toteutettu tasapuolisesti yhteisellä työpanoksella.

2 MONIKULTTUURISUUS JA USKONTOJEN MONINAISUUS SUOMESSA

2.1 Mitä tarkoittavat uskontojen moninaisuus, monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus?

Suomen itsenäistymisen myötä 1917 kansankirkoiksi määräytyivät ortodoksinen ja evankelisluterilainen kirkko. Pari vuotta myöhemmin säädettiin lainsäädännössä myös täysi uskonnonvapaus. (Martikainen 2013, 7.) 2003 tähän uskonnonvapauslakiin lisättiin myös mahdollisuus kuulua yhtä useampaan uskonnolliseen yhdyskuntaan. 2010-luvun tultaessa Suomen voidaan ajatella olevan evankelisluterilainen, moniuskontoinen ja sekularisoitunut maa. (Illman, Ketola, Latvio & Sohlberg 2017, 8-9.)

Yleisesti Euroopassa perinteisten kansankirkkojen rooli on laajemmin muuttumassa. Kirkkojen kävijämäärät ovat vähentyneet ja kirkosta eroaminen on yleistynyt. Ajatus uskonnosta on tullut yksityiseksi ja julkisessa tilassa piilotetuksi. (Pessi 2013.) Kuitenkin vuonna 2015 suomalaisista noin 73 prosenttia oli evankelisluterilaisen kirkon jäseniä ja reilu prosentti kuului Suomen ortodoksiseen kirkkoon. Uskonnollisuus on kuitenkin muuttunut. Länsimaissa uskonnollisuutta voidaan tänä päivänä kuvailla enemmän yksilökeskeiseksi ja uskonnollisiin yhteisöihin sitoutumattomaksi. (Illman, Ketola, Latvio & Sohlberg 2017, 8.)

Historiaa ajatellen perinteisiin uskonnollisiin yhteisöihin kuuluminen on vähentynyt ja yhteiskunnasta on tullut uskonnollisesti moninaisempi, pluralistisempi (Kuusisto, Poulter & Kallioniemi 2017). Teologiassa pluralismilla tarkoitetaan uskonnollisten perinteiden sovinnolliseen ja harmoniseen yhteiseen olemassaoloon, kun taas sosiologian piirissä pluralismilla on viitattu samassa kulttuurisessa ja maantieteellisessä kontekstissa olevien uskonnollisten vakaumusten moninaisuuteen. Vaikka pluralismiin voidaan liittää ajatus rauhanomaisesta yhteisöstä, kansainvälisesti maailmanlaajuisessa politiikassa pluralismi on kuitenkin värittänyt konflikteilla ja erimielisyyksillä. (Banchoff 2008, 4-5).

Uskonnollista moninaisuutta on vaikea käsitellä ilman ymmärrystä monikulttuurisuudesta. Erilaisten kulttuurien synnyssä ja kehityksessä uskonnoilla on historiallisesti katsoen ollut erittäin merkittävä rooli. Uskonnot ovat vaikuttaneet monien kulttuurien perinteisiin, moraaliin, taiteeseen ja ekonomiaan. (Räsänen & Innanen 2009, 139.) Viimeaikainen kansainvälinen muuttoliike Eurooppaan on tuonut mukanaan etnistä ja kulttuurista moninaisuutta, jonka mukana uskonnollisesti erilaiset lähtökohdat ovat yleistyneet (Bertram-Troost, Ipgrave, Jozsa & Knauth 2008, 11). Vaikka tilastollisesti vain yksi kolmasosa maahanmuuttajista kuuluu johonkin uskontokuntaan, useammat maahanmuuttajat harjoittavat joitain uskonnollisia perinteitä ja käsittävät itsensä jonkin uskonnollisen vakaumuksen kautta (Illman, Ketola, Latvio & Sohlberg 2017, 9). Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomien määrä on Suomessa entistä suurempi, mikä viestii yhteiskunnassa vaikuttavasta rekisteröimättömien uskontojen moninaisuudesta (Saukkonen 2013, 38). Lisäksi uskontokuntien sisällä on paljon monimuotoisuutta etnisyyden, sukupuolen ja maantieteellisen sijainnin puolesta (Banchoff 2008, 8), mikä lisää yleistä moninaisuutta yhteiskunnassa.

Monikulttuurisuus on käsitteenä vaikeaselkoinen ja moniulotteinen. Sitä voidaan käyttää kuvaamaan valtiota, jossa asuu eri etnisistä taustoista olevia henkilöitä eli sen voidaan katsoa merkitsevän kulttuurista moninaisuutta (Forsander 2001, 44). Etnisten ryhmien monimuotoisuuden myötä erilaisten kielten määrä on kasvanut Suomessa 2010-luvulla muuttoliikkeen myötä nopeasti. Monikulttuurisuuden alla vaikuttaa myös erilaiset arvomaailmat, ideaalit ja asioille annetut merkitykset. Sen voidaan ajatella myös rakentuvan kielellisestä ja uskonnollisesta monimuotoisuudesta yhteiskunnassa. (Saukkonen 2013, 38.)

Keskinen ja Vuori (2012) jakavat monikulttuurisuuden käsitteen kahteen erilaiseen ulottuvuuteen: monikulttuuriseen tilanteeseen ja hallintaan. Monikulttuurinen tilanne on erilaisten yksilöiden rinnakkaista oloa yhteiskunnassa, jossa yhdessä keskustellaan hyvään elämään kuuluvista tunnusmerkeistä. Monikulttuurinen hallinta taas viittaa järjestöjen, julkisen sektorin ja median luomiin käytännön toimiin ja prosesseihin, joissa monikulttuurista tilannetta pyritään järjestämään ja määrittelemään symbolisesti. (Keskinen & Vuori 2012.) Tämä on maahanmuuton käsittelyä valtion sektorilla, sillä julkisen vallan täytyy ottaa kantaa yhteiskunnan monimuotoisuuteen (Saukkonen 2015). Monikulttuuristen ulottuvuuksien välillä on jännite, sillä monikulttuurinen tilanne yhteiskunnassa on jatkuvasti eläessään ja olosuhteiden muuttuessa vaikeasti rajattavissa (Keskinen & Vuori 2012). Monikulttuurisuutta opetuksessa on käsitteenä kritisoitu sen taipumuksesta erotella ja korostaa erilaisia kulttuureja eksoottisina (Jackson 2004, 127).

Näiden kahden ulottuvuuden ymmärtäminen on tärkeää, kun monikulttuurisuutta halutaan tarkastella kriittisesti. Kriittisessä monikulttuurisuus näkökulmassa yksilön kulttuuritausta ja identiteetti nähdään moniulotteisina ja jatkuvasti elävinä sosiaalisina rakenteina. Kiinnekohta kriittisessä monikulttuurisuudessa on epätasa-arvoistavissa valtasuhteissa, joita yksilö kohtaa yhteiskunnassa suhteessa julkiseen valtaan, ja näiden valtasuhteiden sanallistamisessa ja purkamisessa solidaarisuuden tähden. Tässä näkökulmassa yksilön ei oleteta oleva tasa-arvoinen, vaan nähdään rehellisesti ongelmakohtat, joissa erilaiset yksilöt kokevat syrjintää yhteiskunnassa. (May & Sleeter 2010, 10-11.)

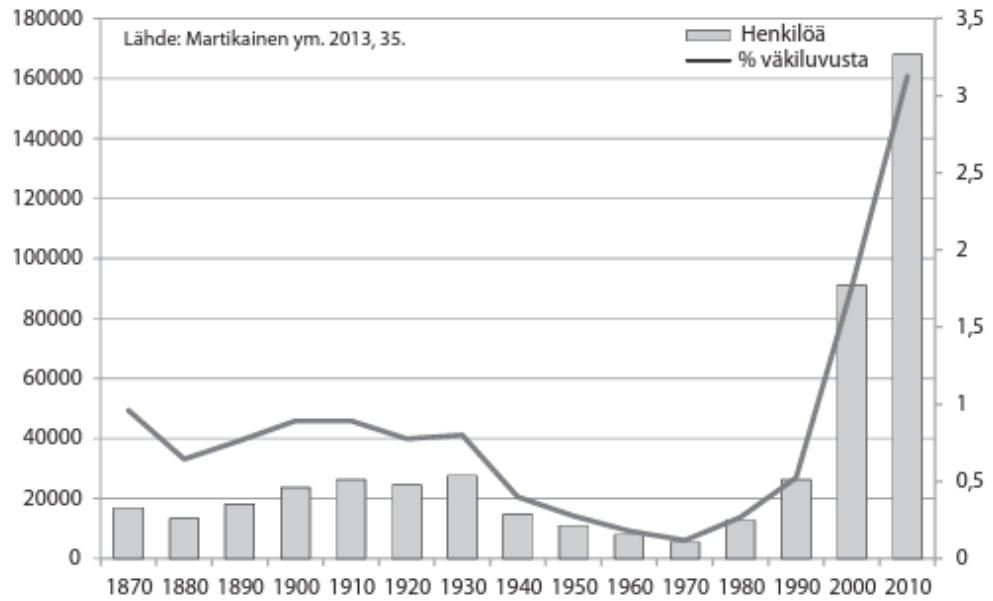
Monikulttuurisuuden käsitettä laajentamalla päästään lähelle käsitteen *interkulttuurinen* sisältöä. Kun monikulttuurisuus käsitteellä viitataan usein suppeassa merkityksessä kulttuurien väliseen moninaisuuteen ja erityisesti etnisyyteen, interkulttuurisuus kehystää yksilön identiteetin keskiöön laajemman kulttuurin käsitteen (Heyward 2002). Se ei ole sidottu pelkästään etniseen ja kulttuuriseen moninaisuuden kohtaamiseen, vaan nimenomaan laajempaan ymmärrykseen kulttuureista, jotka koostuvat esimerkiksi yksilöiden sukupuolesta, sosioekonomisesta taustasta, uskonnosta ja asuinpaikasta. Interkulttuurisuus on yleistynyt käsite koulutuksesta keskusteltaessa, erityisesti Pohjois-Euroopan alueella. (Jokikokko & Järvelä 2013.) Interkulttuurisessa ajatuksessa korostetaan pyrkimystä dialogiin eri osapuolten välillä (Jokikokko & Järvelä 2013, 247), ja näin ollen se vaikuttaa enemmän käytännön tasolla.

Interkulttuurisuuden käsite itsessään liitetään usein nimenomaan myönteiseen tapaan kohdata moninaisuutta. (Jokikokko & Järvelä 2013; Heyward 2002). Tähän käsitteeseen voidaan liittää myös ajatus kompetenssista tai interkulttuurisesta lukutaidosta (Heyward 2002).

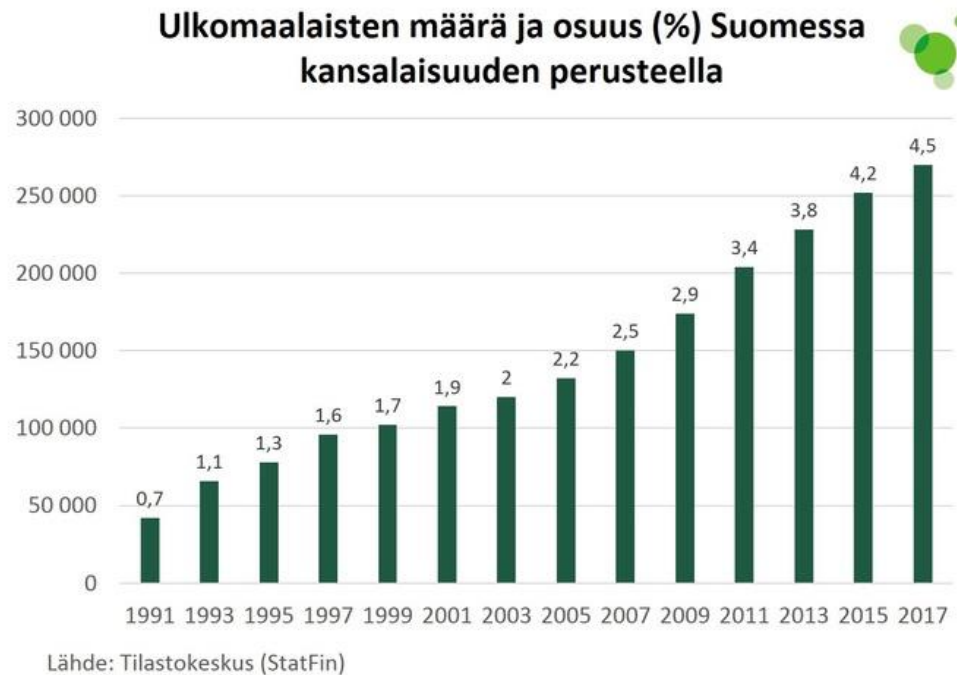
Interkulttuurinen kompetenssi viittaa valmiuksiin, jotka ovat oleellisia sille, että eri kulttuurien välillä on dialogia ja vuorovaikutusta. Nämä valmiudet voivat olla synnynnäisiä tai opittuja kykyjä esimerkiksi kielitaitoon tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja verkostoitumiseen liittyviä valmiuksia (Jokikokko & Järvelä 2013). Kansainvälistä koulutusta konsultoinut Mark Heyward (2002) määrittelee taas interkulttuurisen lukutaidon yksilön osallisuutena, asenteina, kielellisinä valmiuksina, identiteettinä ja ymmärryksenä, jotka kaikki yhdessä ovat välttämättömiä kulttuurien välisessä onnistuneessa vuorovaikutuksessa. Ajatus kompetenssista ja lukutaidosta ovat hyvin lähellä toisiaan.

2.2 Maahanmuuton erilaiset lähtökohdat

Vuonna 2017 Suomeen muutti 31 797 henkilöä (Suomen virallinen tilasto 2019) ja Suomessa asui ulkomaan kansalaisia noin 249 450 henkilöä (Väestöliitto 2019). Suomessa maahanmuutto on pääosin viimeisten muutamien vuosikymmenten ilmiö. 1800-luvulta vielä 1980-luvulle asti Suomi oli lähempänä maastamuuttomaata, kun Suomesta muutti enemmän väestöä kuin mitä maahan saapui. (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 9; ks. kuvio 1) 1990-luvun alusta 2017 vuoteen tullessa ulkomaalaisten määrä on kasvanut prosentuaalisesti merkittävästi Suomessa (ks. kuvio 2.)



KUVIO 1. Ulkomaalaiset Suomessa vuosina 1870-2010 (Martikainen ym. 2013, 35)



KUVIO 2. Ulkomaalaisten määrä ja osuus Suomessa kansalaisuuden perusteella. (Väestöliitto 2019; Tilastokeskus 2019)

Historiassa maahanmuuton taustalla on vaikuttaneet useat erilaiset syyt. Toisen maailmansodan jälkeen Suomeen muutti väestöä eri länsimaista työn perässä tai avioliiton myötä (Martikainen 2013, 4). 1990-luvulle tultaessa maahanmuuttajia saapui entisen Neuvostoliiton alueelta ja Venäjältä. Tästä joukosta neljännes oli inkeriläisiä paluumuuttajia. Maahanmuuttajia Suomeen on saapunut pakolaisina ja turvapaikanhakijoina tai perheenyhdistämishojelmien myötä eri Afrikan ja Aasian maista. Pakolaisten määrä kasvoi 1980-luvulla merkittävästi. (Martikainen 2013, 4-5.) Vuonna 1988 päätettiin pakolaiskiintiöstä, joka oli aluksi 100 henkilöä ja vuoteen 2001 tultaessa 750 henkilöä.

Uskonnollisen kehityksen näkökulmasta Suomen kannalta oleellista on ollut maantieteellinen sijainti kristinuskon eri vaikutteiden keskellä. Itäisen rajan puolella vaikutti ortodoksinen kristillisyys, kun taas Ruotsin hallintavallan aikana katolinen kirkko ja myöhemmin 1520-luvun uskonpuhdistuksen myötä luterilaisesta uskosta tuli pääasiallinen uskonto aina 1900-luvulle saakka. 1809-luvulta alkoi Venäjän vallan aika, jolloin ortodoksinen kirkko sai enemmän jalansijaa Suomen alueella. Lisäksi tämän myötä juutalaisuus, katolilaisuus ja islam tulivat vähemmistöinä Suomeen. Vuonna 1889 Toisinajattelijoiden liike sai aikaan sen, että Suomessa oli mahdollista erota luterilaisesta kirkosta ja liittyä toiseen protestanttiseen uskontokuntaan. (Martikainen 2013, 7.)

Tänä päivänä maahanmuuttajista suurin osa on taustaltaan kristittyjä (Illman ym. 2017, 9). Vuonna 2009 Suomessa asuvista maahanmuuttajataustaisista 53-61 prosenttia oli kristittyjä, 17-19 prosenttia muslimeja ja 11-21 prosentti uskonottomia ja 1-4 prosentti muihin kuuluvia (Martikainen 2011, 48). Maahanmuuttajat voidaan Suomessa jakaa lähdön syiden perusteella kategorisesti eri käsitteisiin. Suomessa kolme yleisintä syytä maahanmuutolle ovat työ-, turvapaikka- ja perheperusteinen muutto (Saukkonen 2015). Syiden pohjalta maahanmuuttaneet yksilöt voidaan jakaa *maahanmuuttajiin, paluumuuttajiin, turvapaikanhakijoihin, pakolaisiin ja siirtolaisiin*.

Maahanmuuttaja

Maahanmuuttaja on Suomeen toisesta kansallisvaltiosta muuttanut henkilö, jolla on tämän kansallisvaltion kansalaisuus tai vaihtoehtoisesti ei kansalaisuutta missään valtiossa (Talib

2004). Toisen sukupolven maahanmuuttaja on Suomessa syntynyt henkilö, jonka huoltajista vähintään toinen on maahanmuuttaja. (Väänänen, Toivanen, Aalto, Bergbom, Härkäpää, Jaakkola, Koponen, Koskinen, Kuurio, Lindström, Malin, Markkula, Mertaniemi, Peltola, Seppälä, Tiitinen, Vartia-Väänänen, Vuorenmaa, Vuorento & Wahlbeck 2009). Toisaalta varhaislapsuudessaan maahan muuttaneita lapsia voidaan myös pitää toisen polven maahanmuuttajina (Talib 2004).

Paluumuuttaja

Paluumuuttaja tarkoittaa suomalaisessa kontekstissa henkilöä, joka on joskus asunut Suomessa ja palaa lähtömaahansa. Lisäksi paluumuuttajalla voidaan viitata myös entisen Suomen kansalaisen perheenjäseniin, jotka paluumuuttavat Suomeen. (Väestöliitto 2019.)

Turvapaikanhakija

Turvapaikanhakijan maahanmuuton lähtökohtana on kotimaassa koettu vaino ja kansainvälisen suojelun puitteissa oleskeluluvan anominen toisesta valtiosta (Väestöliitto 2019). Suomeen saapuu turvapaikanhakijoita vuosittain.

Pakolainen

Pakolainen on turvapaikanhakija, joka on saanut oleskeluluvan uudesta valtiosta (Talib 2004). Suomessa pakolaisaseman voi saada henkilö, joka on tullut Suomeen UNHCR (The UN Refugee Agency) esityksen perusteella. (Sisäministeriö 2019.)

Siirtolainen

Siirtolaisella voidaan tarkoittaa tilapäisesti tai pidempiaikaisesti maahan muuttanutta yksilöä. Usein siirtolaisuuden taustalla on työperäinen siirtolaisuus, kun etsitään parempia uramahdollisuuksia. (Pitkänen 2012.) Siirtolaisella voidaan tarkoittaa maahanmuuttajaa tai maastamuuttajaa (Talib 2004).

2.3 Vähemmistöuskontojen levinneisyys ja esiintyvyys Suomessa

Suomessa on useita erilaisia vähemmistöuskontoja, joiden levinneisyys ja esiintyvyys vaihtelevat. Jokaisella vähemmistökonnolla on omanlainen historiansa, joka vaikuttaa siihen, miten ne ovat levinneet Suomessa. Alla käsittelemme niitä vähemmistöuskontoja, jotka ovat esillä suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulussa.

Muslimit

Suomen tataarien myötä muslimit ovat asuneet Suomessa jo 1800-luvusta lähtien. (Martikainen T. 2008, 68). Vähitellen muslimeja saapui Suomeen työn tai avioliiton takia, mutta 1980-luvun loppupuolella muslimeita muutti Suomeen pakolaisina. (Martikainen T. 2008, 69).

Neuvostoliiton hajoaminen, Jugoslavian, Afrikan maiden ja Lähi-idän sodat ja levottomuudet saivat muslimeita hakemaan turvapaikkaa Suomesta. Nykypäivänä muslimeita on Suomessa arvioltaan 65 000 – 70 000, mutta tilastokeskuksen mukaan noin 15 350 muslimia on rekisteröitynyt Suomen islamilaiseen yhdyskuntaan. Vaikka somalit ovat suomen suurin muslimiryhmä, muslimiyhteisöön kuuluu myös arabeja, kurdeja, turkkilaisia, bosnialaisia, iranilaisia, Kosovon albaaneja ja tuhansia islamiin kääntyneitä suomalaisia. (Pauha, Onninselkä & Bahmapour 2017, 105 &106).

Ortodoksin kirkkokunnan jäsenet

Kristinusko ja kristillisiä vaikutteita levisi Suomen puolelle yli tuhat vuotta sitten ja samoihin aikoihin ortodoksisen kirkon juuret lähtivät kasvamaan Suomessa. 1200-luvulla Laatokan Karjalan ja Karjalankannaksen alueilla alkoi ortodoksisen kirkon toiminta Ortodoksisen kirkon toiminta. (Metso 2017, 23). Suomessa ortodoksisen kirkkokunnan jäsenet ovat vuosisatojen aikana olleet vähemmistöasemassa ja yhtenäiskulttuuri on muuttunut toisen maailmansodan takia. (Metso 2017, 28)

Toisen maailman sodan aiheuttamat levottomuudet saivat kirkkokunnan jäsenet ja muut Karjalassa asuvat jättämään kotinsa taakse ja aloittamaan uuden elämän luterilaisten kanssa. (Metso 2017, 24). Sodan haasteista huolimatta ortodoksisuus levisi Keski-Suomen ja Pohjanmaan alueille. (Metso 2017, 25). Nykypäivänä Suomen ortodoksisen kirkkoon kuuluu

60 000 jäsentä, joista suurin osa asuu Pohjois-Karjalan alueella. (Metso 2017, 27). Suomeen on muuttanut ortodokseja muista Euroopan maista, sekä Aasiasta ja Afrikasta. Eniten Ortodoksin kirkkokunnan jäseniä on tullut Venäjältä, Balkanin alueen maista, Bulgariasta, Romaniasta, Ukrainasta ja Valko-Venäjältä. (Lyhykäinen 2008, 71).

Katolisen kirkkokunnan jäsenet

Suomen muinaisuskonnot jäivät kristinuskon varjoon 800-1000- luvulla jKr. Katolisen kirkon leviämisen historia on samankaltainen kuin ortodoksisen kirkkokunnalla eli Suomeen tuli idästä sekä lännestä kristinuskon vaikutteita. Kirkkokuntien välillä oli kuitenkin erimielisyyksiä, joten vuoden 1054 jälkeen suurin osa liittyi läntisen kirkon vaikutuspiiriin. (Anton 2017, 35).

Katolinen kirkkokunta on kasvanut maahanmuuton myötä (Anton 2017, 42). Maahanmuuttajataustaiset katoliset ovat pääasiassa tulleet Suomeen Balkanilta, Vietnamista, Irakista, muista Lähi-idän maista ja Afrikasta (Jaanu-Schröder 2008, 76). Tilastokeskuksen (2017) mukaan katolisen kirkkokunnassa on 14 000 jäsentä. Tilastokeskuksien tilastot kertovat vain niistä, jotka ovat rekisteröitynä kirkkokuntaan eli Suomessa on enemmän katolisia, mitä tilastokeskus antaa olettaa. (Anton 2017, 42.)

Jehovan todistajat

Jehovan todistajien yhteisö on lähtöisin Yhdysvalloista jo 1800-luvun lopusta lähtien. (Hulkkonen 2017, 148). Jehovan todistajien vaikutteet levisivät Suomeen vasta 1900-luvun alussa johtuen Ruotsista tulleiden saarnaajista, jotka toivat Jehovan todistajien liikkeen perustajan, Charles Taze Russelin, teoksia.

Russelin teokset vakuuttivat turkulaisen liikemiehen Emil Östermanin ja toverinsa Kaarlo Hartevanin. Miehet ryhtyivät levittämään liikkeen kirjallisuutta. Siitä lähtien Jehovan todistajien liike alkoi levitä Suomessa, muun muassa vuonna 1945 Jehovan todistajat rekisteröityi uskonnolliseksi yhdyskunnaksi (Hulkkonen 2017, 149-150). Nykypäivänä Jehovan todistajia on Suomessa noin 17 685 (Tilastokeskus 2017).

Juutalaiset

Maaailma on koetellut juutalaisia läpi historian ajan. Venäjän armeijaan pakkovärvättyjä juutalaissotilaita ja heidän perheenjäsentensä saapuivat Suomeen vuosien 1830-1860 välillä. Ne olivat ensimmäiset juutalaiset, jotka saapuivat Suomeen (Weintraub 2017, 116). Heitä oli arvioltaan 300 ja pakolaisia saapui myös Liettuasta ja Puolasta (Paavola & Talib 2010, 194).

Ensimmäisten juutalaisten sotilaallisten taustojen vuoksi asutus keskittyi varuskuntakaupunkeihin, muun muassa Viipuriin, Turkuun ja Helsinkiin (Weintraub 2017, 116). Suomessa juutalaiset elivät turvallista arkea, mutta heidän kansalaisoikeuksistaan on ollut keskustelua jo valtiopäivistä lähtien vuonna 1872. Myös sodat hankaloittivat juutalaisten elinolosuhteita johtuen oikeuksien rajoittamisesta. Suomen itsenäistymisen myötä vuonna 1918 uudistettu kansalaisoikeuslaki astui voimaan tarkoittaen sitä, että juutalaisille myönnettiin täydet kansalaisoikeudet. (Weintraub 2017, 117).

Suomen juutalaisyhteisön kasvu on ollut hidasta, sillä yhteisö on heterogeeninen (Weintraub 2017, 120). Tänä päivänä rekisteröityneitä juutalaisia on arvioltaan 1093 (Tilastokeskus 2017).

3 USKONTOJEN MONINAISUUS SUOMALAISESSA KOULUSSA

3.1 Uskontojen moninaisuus ja monikulttuurisuus koulunkäynnissä

Instituutiona koulu on tärkeässä roolissa maahanmuuttajataustaisen lasten kotoutumisessa yhteiskuntaan (Kivirauma, Rinne & Tuittu 2012), ja tärkeä tekijä vähemmistöuskontoja edustavien lasten sopeutumisessa. Keskeisenä instituutiona se myös heijastaa kantaväestön arvomaailmaa ja kulttuurisia normeja (Kivirauma, Rinne & Tuittu 2012). Suomalaisen koulutuksen juuret ovat myös historiassa painottuneet uskonnollisesti, erityisesti kristinuskoon. Oppilaat oppivat koulun esimerkin avulla sosiaalisia malleja ja normeja moninaisuuden kohtaamiseen (Kallioniemi & Luodeslampi 2008, 27). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä yhdenvertaiset mahdollisuudet ja tasa-arvoisuus ovat perustavanlaatuisia tavoitteita. Koulutuksen historiassa 1990-luvulla oli ensin valloilla ajatus erityisesti yksilöllisen opetuksen tarjoamisesta maahanmuuttajataustaisille lapsille ja seuraavaksi ajatus siitä, että erilaiset kulttuuritaustat ovat rikkautta. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2015, 184.) Tämä on selkeästi näkyvillä yhä tuoreimman peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa (Opetushallitus 2014, 15-16).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ohjaa suomalaisen koulun monikulttuurista kasvatusta ja opetusta. *Perusopetuksen arvoperusteissa* on neljä eri ohjaavaa lähtökohtaa:

1. Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen
2. Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia
3. Kulttuurinen moninaisuus rikkautena
4. Kestävän elämäntavan välttämättömyys. (Opetushallitus 2014, 15-16.)

Ensimmäinen, toinen ja neljäs kohta viittaavat epäsuorasti monikulttuuriseen opetukseen. Ensimmäisen kohdan "*Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen*" alta monikulttuurisen opetuksen kannalta tärkeää on oppilaan oikeus rakentaa opetuksen avulla identiteettiään ja maailmankuvaansa sekä -katsomustaan. Näitä rakentaessaan oppilas tutustuu erilaisiin yksilöihin ja kulttuureihin. Toisen kohdan "*Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia*" alta tärkeää on erityisesti tasa-arvon tukeminen opetuksessa elämää ja ihmisoikeuksia kunnioittaen. Opetusta tarjotaan oppilaille sitouttamatta poliittisesti, katsomuksellisesti tai uskonnollisesti yksilöitä mihinkään. Neljännen kohdan "*Kestävän elämäntavan välttämättömyys*" alta voidaan tulkita kestävän elämäntavan rakentamista globaalissa yhteiskunnassa, jossa oppilasta ohjataan ottamaan huomioon ekologisen ulottuvuuden lisäksi myös taloudellinen, sosiaalinen ja ekonomisen ulottuvuus kestävässä tulevaisuudessa. (Opetushallitus 2014, 15-16.)

Kolmas lähtökohta "*Kulttuurinen moninaisuus rikkautena*" viittaa itsessään selkeästi monikulttuuriseen opetukseen. Tämän alla mainitaan suomalaisen kulttuuriperinnön historian muotoutuminen erilaisten kulttuurien vuorovaikutuksessa ja opetuksen tehtävä oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentajana. Kiinnostus, arvostus ja yhteisöllisyys eri kulttuurien välillä tuodaan selkeästi esille. Pyrkimyksenä on opettaa oppilaita myötäelämään ja ymmärtämään toisten yksilöiden olosuhteita elämäntilanteita. (Opetushallitus 2014, 15-16.) Räsänen ym. (2018, 56) mukaan opetussuunnitelman perusteet antavat monipuolisen ja vahvan lähtökohdan monikulttuuriselle opetukselle koulumaailmassa. Kuitenkin käytännön toteutus on opettajien ja paikallisen opetussuunnitelman varassa, joten opetussuunnitelmiin liittyvää koulutusta tulisi vahvistaa (Räsänen ym. 2018, 56).

Moninaisuus erityisesti kasvatuksessa on usein rinnakkainen käsite monikulttuurisuuden kanssa (Timonen & Kantelinen 2013, 260). Monikulttuurisuudesta kasvatuksessa keskusteltaessa on kiinnitetty huomiota kulttuurien erottamisen rooliin erilaisuuden vahvistajana, mikä korostaa ja vahvistaa kulttuurista erottelua (Forsander 2001, 44). Monikulttuurisuutta etenkin opetuksessa on käsitteenä kritisoitu sen taipumuksesta erotella ja korostaa erilaisia kulttuureja eksoottisina (Jackson 2004, 127). Monikulttuurisen opetuksen tavoite täytyy kuitenkin olla päinvastainen. Vähemmistökulttuurien ja -uskontojen sisällä on itsessään paljon varianssia ja monimuotoisuutta ja yksilö rakentaa identiteettiään ja kulttuuriaan aktiivisesti yhteistyössä ympäristönsä kanssa (Jackson 2004, 130).

Kriittisessä monikulttuurisuudessa kulttuurisen taustan ja identiteetin monimuotoisuus on lähtökohtana opetukselle (May & Sleeter 2010, 10), mutta Holmin ja Londenin (2010, 117) mukaan tämä otetaan heikosti huomioon suomalaisessa monikulttuurisessa kasvatuksessa. Suomessa monikulttuurinen kasvatus kohdistuu maahan muuttaneisiin yksilöihin, eikä monikulttuurisessa opetuksessa oteta huomioon laajasti jo olemassa olevaa moninaisuutta yhteiskunnan sisällä (Holm & Londen 2010, 117). Jokainen suomalainen luokka on monikulttuurinen, jos kiinnitetään huomiota oppilaiden sosioekonomisen taustaan, sukupuolen, uskonnon ja arvomaailmojen erilaisuuteen. Maahanmuuttajaryhmät eivät ole homogeenisiä keskenään. (Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018, 21.)

Skeien (2006, 316) mukaan uskontojen moninaisuus ilmenee opetuksessa kolmen eri ulottuvuuden avulla. Ensinnäkin täytyy huomioida erilaisten uskonnollisten eroavaisuuksien ja erilaisten maailmankatsomusten tuoma vastakkainasettelu, jolla on merkitystä myös uskonnon opetuksen järjestämisessä. Toiseksi uskonnollinen moninaisuus on yhteydessä etiikkaan, jossa hyvässä yhteiskunnassa vanhemmilla on oikeus kasvattaa lapsiaan arvomaailmansa ja uskonsa mukaan. Kolmanneksi moninaisuus tulee näkyviin koulussa instituutiona, jonka toiminta koskettaa yhä suurinta osaa väestöä ja jossa uskonnon opetus on erityisen poliittisesti herkkä aihealue. Uskonnon opetuksen tulisi olla itseään refleктоivaa ja monitieteellistä sekä samaan aikaan sisältöään kohtaan sensitiivistä. (Skeie 2006, 316-317.)

3.2 Opettajan valmiudet moninaisessa luokassa

Lisääntynyt yhteiskunnan ja koulun monikulttuurisuus vaativat opettajalta erilaisia valmiuksia eli kompetenssia toimia moninaisessa kontekstissa. Yksi tärkeä valmius opettajalle tässä on kyky kunnioittaa, joka tarkoittaa hyväksyvää ja suvaitsevaa suhtautumista erilaisuuteen. Erilaisuus nähdään näin ollen luonnollisena. (Kallioniemi & Luodeslampi 2008, 28.) Vuorovaikutuksen kannalta tämä on erittäin tärkeää, kun opettaja tuo ilmi omia asenteitaan puheessaan ja teoissaan. Opettajalta edellytetään halua ja kiinnostusta kuunnella ja ymmärtää toista, sekä myös oppia toiselta. Tämä edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja. (Räsänen 2009, 14.) Empaattisuus on myös apuväline parempaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja näin ollen tärkeä osa kulttuurien välistä kompetenssia (Kallioniemi & Luodeslampi 2008, 28). Räsänen mukaan (2009) jo opettajankoulutuksessa on tärkeää ottaa huomioon yksilön vuorovaikutustaitojen lisäksi myös yhteiskunnassa vaikuttavat poliittiset tekijät, jotka voivat vaikuttaa kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Opettajat voivat kasvatuksen avulla olla vaikuttamassa yhteiskunnallisesti suotuisampaan ilmapiiriin moninaisessa yhteiskunnassa.

Monikulttuurinen kompetenssi edellyttää opettajalta oman taustan ja kulttuurin tuntemusta. Suomalaisen kulttuurin historian tarkasteleminen objektiivisesti voi auttaa ymmärtämään myös toisia lähtökohtia paremmin. Lisäksi omien ennakkoluulojen ja stereotyyppien erottaminen on keskeistä, kun halutaan oppia monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa taitavammiksi. (Räsänen 2009, 14.) Kulttuurienvälinen kompetenssi vaatii reflektiokykyä (Kallioniemi & Luodeslampi 2008, 28). Opettajalta edellytetään myös tietämystä toisista kulttuureista ja niiden tavoista. Idyllisimmillään tämä tarkoittaa sitä, että opettaja ymmärtää kulttuurin pintatekijöiden lisäksi myös kulttuurissa syvällä vaikuttavista uskomuksista, arvoista ja tabuista. Kulttuurin tietämys voi helpottaa omien ennakkoluulojen ja pelkojen käsittelyä. (Räsänen 2009, 14).

Kasvatuksessa on tutkittu kulttuurien välistä kompetenssia laajemmin interkulttuurista kompetenssia. Jokikokon ja Järvelän (2013) mukaan interkulttuurisessa kasvatuksessa tärkeää on kulttuurien välinen vuorovaikutus ja dialogi, ja jotta tähän voidaan päästä, opettajalta edellytetään interkulttuurista osaamista. Interkulttuurinen kompetenssi voidaan ymmärtää suorituksena, jolloin lopputulos on oleellisinta opettajan toimintaa monikulttuurisessa luokkahuoneessa arvioitaessa. Ytimessä on ajatus siitä, että riittävä oppilaantuntemus ja

asiantuntijuus takaa tehokkaan ja toiminnan moninaisessa luokkahuoneessa. Toisaalta interkulttuurista kompetenssia voidaan tarkastella prosessina, jossa opettaja ei ole koskaan täysin valmis ja oppii aina uutta. Prosessissa oleva opettaja ei toimi kaikissa konteksteissa samalla tavalla ja ymmärtää, ettei kaikki erilaisista kulttuuritaustoista olevat tai eri uskontoryhmiin kuuluvat oppilaat toimi ennalta odotetulla tavalla. (Jokikokko & Järvelä 2013, 247-269.)

Opettajien interkulttuurista kompetenssia on tutkittu Espanjassa mixed-method tutkimuksella (Álvarez Valdivia & González Montoto 2018). Tutkimukseen osallistui alakoulun opettajia Cataloniassa ja menetelmänä oli kyselytutkimus. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat yliarvioivat interkulttuurisen osaamisensa luokkahuoneessa, erityisesti sensitiivisyyden näkökulmasta. Opettajien toiminta luokassa vahvisti yksilöiden taipumusta löytää samankaltaisuuksia eri kulttuurien välillä, jolloin kulttuuriset eroavaisuudet jäivät huomiotta. Tutkimuksen mukaan luokkahuoneessa myös kulttuurisesta moninaisuudesta olevat eroavaisuudet olivat ainoita, joita yhdistettiin interkulttuuriseen kompetenssiin, jolloin luokkahuoneen muu moninaisuus, kuten uskonnollinen vakaumus, eivät tulleet esille. (Álvarez Valdivia & González Montoto 2018.)

3.3 Koulun ja kodin välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyön lähtökohtana on yhteinen vastuu ja huolenpito oppilaasta, sekä edistää oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Oppilaan koulutyön suunnittelussa on otettava huomioon oppilaan tarpeet ja huoltajien, sekä muiden tahojen yhteistyön tarkoituksena on tukea oppilaan koulunkäyntiä. (Opetushallitus 2014, 34). Kodin ja koulun välinen yhteistyö on mainittu myös perusopetuslaissa, koska koulu ei ole kokonaan vastuussa oppilaan kasvatuksesta. Monipuolinen kasvatusyhteisö tuo luokkaan ja lisää oppilaan turvallisuutta ja hyvinvointia. (Opetushallitus 2014, 35).

Kun kyseessä on kulttuurisesti moninainen luokka, kodin ja koulun välisen yhteistyöllä on suuri merkitys. Koulu instituutiona välittää lapsille tärkeitä tietoja, taitoja ja arvoja (Paavola & Talib 2010, 93), mutta eri kulttuureita omaavien lapsien kotolta odotetaan heiltä omaavan oman

kulttuurinsa arvot ja normit. Toisaalta lapsen uskonnolliseen käyttäytymiseen ja uskonnollisen elämäntavan omaksumisen suuret vaikuttajat ovat lapsen huoltajat (Cohen-Zadan 2018, 325). Cohen-Zadanin (2018, 325) mukaan, mitä vahvempi huoltajan uskonnollinen toiminta on, sitä enemmän huoltajat tuovat uskonnon osaksi perheen elämäntapoja, jolloin lapsikin omaksuu uskonnollisen elämäntavan. Opetussuunnitelmassa (2014, 15) mainitaan, mitä mahdollisuuksia koulun myönteinen suhteutuminen oppilaan perheen katsomukseen ja vakaumukseen tuo:

Koulun ja kotien yhteinen arvopohdinta ja siihen perustuva yhteistyö luovat turvallisuutta ja edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskäytäntöihin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta.

Koulun tavoitteena on kuitenkin tukea oppilaan kulttuurituntemusta ja identiteettiä, sekä opetuksessa on otettava huomioon eri kulttuurit ja vahvistaa vuorovaikutusta eri kulttuurien välillä. (Opetushallitus 2014, 16). Miettisen ja Pitkäsen tutkimuksessa (1999) tarkasteltiin opettajien käsityksiä työstä maahanmuuttajien kanssa, mutta tämä voidaan yhtä hyvin tarkastella vähemmistöuskontojen kulttuureiden näkökulmasta. Tutkimuksessa todettiin, että haasteena on ne oppilaat, joiden kotien arvomaailmat poikkeavat opettajan arvomaailmasta (Miettinen & Pitkänen 1999, 15). Opettaja joutuu erilaisen arvomaailman takia kohtaamaan yhteentörmäyksiä oppilaan kanssa. Näin ollen toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö vähentäisi negatiivisia kohtaamisia ja kasvattaisi opettajan ymmärrystä oppilaan kotikasvatusta kohtaan. Lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille olisi tärkeää luoda luotettava kasvatuskumppanuus.

Kasvatuskumppanuus tarkoittaa lapsen kasvatusympäristöjen välistä vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista lapsen kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi (Lämsä 2013, 49). Kekkonen (2012, 49) avaa tarkemmin kasvatuskumppanuus-käsitettä omassa väitöskirjassaan, jossa kasvatuskumppanuudesta sanotaan, että se pyrkii myös ylläpitämään luottamussuhteita yhteisymmärrykseen ja oppilaan huoltajien arvomaailman ja maailmankatsomuksen arvostavaan ammattilaistoimintaan. Kulttuurisesti moninaisessa koulussa opettaja kohtaa erilaisia perheitä, joilla on poikkeavia kasvatuskäytäntöjä. Lapsen kehityksen kannalta tärkeää, että koti ja koulu ovat samalla aaltopituudella, jotta oppilas saisi oman tarpeidensa mukaan opetusta. Opettajalla on kuitenkin oikeus tietää, millainen kasvatuskäytäntö eri kulttuurien kodeissa on ja, millaisia arvoja ja normeja he odottavat lapseltaan. Samalla huoltajilla on oikeus

tietää koulun toiminnasta, opettajan toimintatavoista, sekä opetussuunnitelman odotuksesta, mitä asioita oppilaan tulisi oppia. Erityisesti maahanmuuttajataustaiset vanhemmat tarvitsevat opastusta, miten tukea lastaan oppimisessa. (Talib 2002, 127) Vanhempien tapaamiset ja vanhempainillat ovat tärkeitä ennakkoluulojen rikkomisen ja kasvatuskumppanuuden kehittämisen kannalta. (Talib 2002, 126).

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu paljon yleisellä tasolla, muun muassa Andonov (2007) tutkii väitöskirjassaan opettajan, koululaisen ja koululaisen huoltajien välisiä, koulunkäyntiä ja opiskelua koskevia keskusteluita. Tutkimuksen aineisto koostui koululaisten kehityskeskusteluiden pohjasta tehtyyn kyselyyn, johon vastasi 92 huoltajaa ja kuusi opettajaa. Kirjallisen kyselyn lisäksi kehityskeskusteluita videokuvattiin (Andonov 2007, 72-75). Kyselyn tuloksissa vanhemmat vastasivat niukasti, mutta kuitenkin he painottivat, että keskustelun laatu tulisi olla laadullista. Vanhemmat toivoivat kyselyssä, että opettaja olisi avoin ja kertoisi rehellisesti lapsen tilanteesta koulussa. Vanhemmat kokivat tärkeäksi tutustua paremmin opettajaan, sekä saavuttaa yhteisymmärrys opettajan kanssa (Andonov 2007, 110). Opettajat vastasivat kyselyyn samalla tavalla kuin vanhemmat eli halu tutustua oppilaan vanhempiin, sekä keskustella avoimesti oppilaan opiskelusta ja koulunkäynnistä. Opettajat mainitsivat kyselyssä, että arviointiin koskevat asiat tuovat jännitteitä ja tämän takia opettajat ovat valmiina järjestämään jatkossa keskustelutapaamisia (Andonov 2007, 111). Videoanalyysissä Andonov (2007, 120) nosti esiin keskustelun piirteitä. Opettaja oli selkeästi valmistautunut tapaamiseen ja opettaja olikin aktiivinen keskustelun ylläpitäjä. Neuvotteluvaiheessa vanhempi nosti omat mielipiteet esiin, jotka saattoivat astua opettajan ammattitaidon ydinalueelle. Tavoitevaiheessa opettaja kertoo ennalta pohtimia tavoitteita oppilaan opiskeluihin liittyen. Keskustelun päätösvaiheessa näkyi selkeitä erkanemien piirteitä, toisin sanoen molemmat osapuolet halusivat päättää keskustelutilaisuuden mahdollisimman nopeasti ja näin ollen mieleenpainuviin asioiden palaamiseen oli haastavaa.

4 VÄHEMMISTÖUSKONTOJA EDUSTAVAT OPPILAAT SUOMALAISESSA KOULUSSA

4.1 Uskontojen julkinen näkyvyys suomalaisessa koulussa

Koulu on julkinen paikka, jossa eri katsomukset ja uskonnot kohtaavat ja julkisen tilan tarkoituksena on olla avoin mielipiteiden ilmaisemiseen ja kuulemiseen (Poulter 2012, 163). Suomessa uskonnonvapaus takaa sen, että jokaisella on oikeus päättää omasta uskonnollisesta asemastaan ja liittyä uskonnolliseen yhdyskuntaan (Uskonnonvapauslaki 453/2003 3 §). Koulukontekstiin viitattuna oman uskonnon tunnustaminen ja harjoittaminen on myös kouluissa sallittua. Suomalaisissa kouluissa koetaan uskonnonvapauslaki ja uskontojen moninaisuuden näkyvyys positiivisena asiana, sillä Kallioniemen mukaan lapset sisäistävät jo varhaisessa iässä sen, että erilaisuus on arkipäivää. (Kallioniemi 2008, 27.)

Toisaalta Suomessa koetaan uskonto yksityisasiana ja on tullut kannanottoja uskonnollisten elementtien näkyvyydestä suomalaisissa kouluissa (Poulter 2012, 164-165). Niinkin käytännölliset kysymykset kuten muslimityttöjen hijab-hunnun käyttö ja koulujen uskonnolliset juhlaperinteet ovat herättäneet keskustelua johtuen Suomen kasvavasta monikulttuurisuudesta (Komulainen 2013, 163).

Komulaisen (2013, 162) mukaan sekularismi tarkoittaa käytännössä uskontojen julkisen rooliin kohdistuvaa negatiivista suhtautumista. Toisin sanoen uskonnoille ja uskonnollisille symboleille ei anneta sijaa ja myös uskonto rajataan vahvasti yksilön yksityisalueelle, eikä vakaumusta sallita ilmaistavan kouluissa ja työpaikoilla (Komulainen 2013, 162). Jos suomalaisissa kouluissa noudatetaan länsimaalaista sekularismi-ideologiaa, vähemmistöuskonnot nähdään kummallisina ja uskontojen kohtaaminen vaikeutuu. Länsimaalainen sekularismi-ideologia on ristiriidassa Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa, sillä koulun toimintakulttuurissa uskonnot tulisi nähdä ja kokea myönteisenä voimavarana. (Kallioniemi 2008, 27.) Opetuksessa on tarkoituksena tukea oppilaiden kulttuurisen identiteetin rakentumista ja tässä kontekstissa eri uskontoja edustavat oppilaat kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tavoitteena on tutustua monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin (Opetushallitus 2014, 16).

Aamunavaukset, joulujuhlat, kevätjuhlat, joulukuun ja pääsiäiskirkkoihin vierailut ovat hyviä esimerkkejä uskonnon julkisesta näkyvyydestä koulussa. Uskonnolliset tilaisuudet ja juhlat perustellaan suomalaisena kulttuuriperintönä ja opetussuunnitelman mukaan Suomen perusopetus rakentuu suomalaiseen kulttuuriperintön ympärille. Yhtenä opetussuunnitelman tavoitteista on tutustua kulttuuritraditioihin. Näitä uskonnollisia tapahtumia pidetään tärkeinä opiskelun jaksamisen kannalta, sillä nämä yhteiset tapahtumat vahvistavat oppilaan laaja-alaista osaamista. (Opetushallitus 2014, 43.)

Muslimityttöjen hijab-hunnun käyttö kouluissa on herättänyt negatiivista keskusteluilmapiiriä eri Euroopan maissa, mukaan lukien Suomessa. Kansainvälinen ihmisoikeusjärjestö Amnesty raportoi vuonna 2012, että Euroopan muslimit kohtaavat arjessaan syrjintää uskonnollisen ja etnisen taustan vuoksi. Syrjintä ulottuu lähinnä politiikkaan ja lainsäädäntöön, jotka rajoittavat uskonnollisia symboleita ja pukeutumista julkisissa tiloissa. Toisin sanoen musliminaiset ja -tytöt, jotka haluavat ilmaista uskonnollista taustaansa ja identiteettiään pukeutumalla peittävästi ja hijab-hunnun kanssa, joutuvat koulumaailmassa- ja työelämässä syrjinnän kohteeksi (Amnesty International 2012, 5). Vuonna 2018 Suomen eduskunnassa kirjoitettiin toimenpidealoite lasten huivikiellosta, jota perusteltiin Itävallan hallituksen toiminnasta ja myös huivin käytön mukanaan tuovan epätasa-arvoisuutta tyttöjen keskuudessa Suomessa (Toimenpidealoite, TPA 18 2018 vp). Toimenpidealoitetta ei käsitelty valiokunnassa.

4.2 Vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynti

Tässä alaluvussa käsittelemme muutamia suomalaisessa koulussa läsnäolevia vähemmistöuskontoja, sekä näiden uskontojen ja koulunkäynnin yleisiä kohtaamisia. Vähemmistöuskontojen sisällä on kuitenkin monimuotoisuutta ja erilaisia tulkintoja käytännön tasolla (Banchoff 2008, 8).

4.2.1 Muslimioppilaat

Monilla muslimiperheiden välillä on suuria eroavaisuuksia uskonnon tulkinnassa ja näin ollen opettajille voi olla haastavaa hahmottaa muslimien periaatteita ja sääntöjä (Lehtinen 2008, 84). Monitulkintaisuuden takia opettaja on hyvä ottaa perheen vakaumus huomioon (Lehtinen 2008, 85) olemalla koteihin yhteydessä ja selvittää, mitkä asiat ovat heille tärkeitä ja millaisia kasvatusnäkömymiä muslimiperheillä on (Talib 2002, 126).

Koulun juhlat ja tapahtumat:

Muslimioppilaat eivät usein osallistu koulun uskonnollisiin juhliin ja tapahtumiin esimerkiksi seurakunnan aamunavauksiin, joulun- ja pääsiäiskirkon vierailuihin ja joulujuhliin. Sen sijaan heille järjestetään erillinen tapahtuma koulussa, jossa on virikkeellistä toimintaa, kuten elokuvan katselua, käsitöiden tekemistä tai askartelua. Usein kouluissa järjestetään kaikille kirkkoon kuulumattomille oppilaille yhteinen tapahtuma eli muslimioppilaat eivät ole vain keskenään. (Lehtinen 2008, 85.) Lehtisen (2008, 85) mukaan uskonnollisiin tilaisuuksiin osallistumattomuus ei tarkoita, että muslimit asennoituisivat kielteisesti kristittyjä kohtaan.

Juhlat ja pyhäpäivät:

Muslimeilla on kaksi juhlaa vuodessa. Ne ovat Eid al-Fitr ja Eid al-Adha. Juhlilla ei ole selkeää ajankohtaa, niin kuin muissa uskonnon juhlissa, sillä islamilaisen kalenterin päivämäärät

siirtyvät 10-11 päivää taaksepäin gregoriaanisessa kalenterissa. (Pyhäranta, Raudaskoski & Seppälä 2016, 112.) Tämä tarkoittaa, että juhlapäivät ovat keskellä lukuvuotta.

Ruokailu:

Muslimit eivät syö sianlihaa ja verituotteita. Koulun velvollisuuksiin kuuluu järjestää oppilaille ruokavalionsa mukaista ateriaa ja näin ollen huoltajat voivat erikseen pyytää koululta sianlihatonta ja verituotteita sisältämätöntä ruokaa lapselleen. (Lehtinen 2008, 85.) Ramadanin aikana paastoavat muslimit ovat syömättä ja juomatta auringonnoususta auringonlaskuun. Paasto on velvollinen kaikille puberteetti-ään ylittäneille muslimille. (Pyhäranta, Raudaskoski & Seppälä 2016, 112.) Yleensä yli 12-vuotiaat alkavat paastota täysipäiväisesti eli tämä ei suorastaan koske alakouluikäisiä oppilaita, paitsi osa perheistä kannustaa nuorimpiakin harjoittelemaan paastoamista ja tästä opettajan olisi hyvä olla tietoinen (Lehtinen 2008, 87).

Moraali:

Musiikki eli tässä kontekstissa koulumusiikki on hyväksyttävää, mutta sukupuolisuhteista, alkoholista ja huumeista kertova musiikki on kiellettyä. On olemassa perheitä, jotka tulkitsevat Koraanin kieltävän musiikin kuuntelemisen ja myös laulamisen kokonaan. (Paavola & Talib 2010, 94.) Osallistuminen musiikin tunneille sekä musiikillisten tietojen ja taitojen harjoittelu ovat opetussuunnitelman laatimia tavoitteita (Opetushallitus 2014, 265.) Täyttääkseen musiikin arviointikriteerit opettajan tulee eriyttää musiikin tunneista kieltäytyvää muslimioppilasta ja soveltaa hänelle tavoitteiden mukaista oppituntia, jotta oppilas saisi arvion peruskoulun musiikin oppimäärästä (Lehtinen 2008, 88). Islamissa on muutamia sääntöä koskien kuvataiteeseen, esimerkiksi patsaiden tekeminen ja muotokuvien piirtäminen on kiellettyä. Nämä säännöt täysin riippuvia muslimiperheen suhtautumisesta uskontoon. (Lehtinen 2008, 88.)

Pukeutuminen:

Liikuntaan liittyy enimmäkseen pukeutumiskysymys. Muslimioppilaat pukeutuvat peittäviin vaatteisiin, eivätkä pukeudu paljastavasti toisten ihmisten edessä. Tästä syystä hijab-huntua käyttävät muslimitytöt harvemmin saavat luvan osallistua koulu-uintiin. (Lehtinen 2008, 89.)

4.2.2 Ortodoksiset oppilaat

Ortodoksisuus on yksi Suomen kouluissa esiintyvistä vähemmistöuskonnoista. Ortodoksiset lapset tulevat hyvin erilaisista perhetaustoista. On perheitä, joissa toinen vanhempi on ortodoksi ja perhe haluaa kasvattaa lapsensa ortodoksisen kirkon oppien mukaisesti ja toteuttaa kirkon sakramentteja, joita muun muassa ovat ennen kouluikää lasten osallistuminen kasteeseen ja kasteen vahvistamiseen eli mirhavoiteluun. (Lyhykäinen 2008, 67.) Eukaristia eli ehtoollinen, liturgia ja rukoushetket lapsen nimipäivänä kuuluvat myös kirkon perinteisiin, toisaalta perheissä kaikkia perinteitä ei noudateta tarkasti.

Koulun juhlat ja tapahtumat:

Ortodoksiperheiden taustat ovat hyvin monimuotoisia, joten perheen vakaumus ja uskonnon perinteet eivät suuresti vaikuta lapsen koulunkäyntiin. Usein ortodoksilapset pystyvät huoltajien luvalla osallistumaan koulun uskonnollisiin tilaisuuksiin ja ei-uskonnollisiin tilaisuuksiin. (Lyhykäinen 2008, 70.)

Ortodoksisen kirkkokunnan juhlat:

Ortodoksien kirkkovuosi alkaa 1.9 ja kirkkovuosi sisältää muun muassa 12 suurta juhlaa ja paljon pienempiä juhla- tai muistopäiviä. Osa ortodokseista elää kirkkovuottaan uuden ajanlaskun eli gregoriaanisen kalenterin mukaan. Lähinnä Suomen ortodoksit noudattavat uutta ajanlaskua, kun taas maahanmuuttajaortodoksit noudattavat juliaanista kalenteria. Tämä tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajaortodoksit viettävät ortodoksisia juhlia 13 päivää myöhemmin kuin Suomen ortodoksit. Monet juhlat ovat alkuperäisillä päivinä, eikä niitä ole siirretty viikonloppuun ja tämän vuoksi juhlat osuvat koulupäiville. (Lyhykäinen 2008, 71.)

Ortodoksista kirkkovuotta kruunaavat suuret juhlat, kuten pääsiäinen ja joulukuun juhla sekä juhla valmistavat paastot. Ortodoksisen kirkon pitkäkestoisimmat paastot ovat joulupaasto ja suuri paasto. (Lyhykäinen 2008, 69.) Suomessa joulupaasto eli apostoli Filippuksen paasto alkaa 15.11 ja päättyy 24.12. Ortodoksisen kirkon tärkein paasto on suuri paasto, joka tarkoittaa Kristuksen ylösnousemuksen juhlaa ja kokonaisuudessaan paasto kestää 40 päivää. Suuri paasto alkaa laskiaissunnuntaista eli sovintosunnuntaista ja päättyy pääsiäisenä. (www.ortodoksi.net.)

Pääsiäinen on gregoriaanisen kalenterin mukaan kevätpäiväntasausta seuraavan täyden kuun jälkeisenä sunnuntaina eli 22.3.-25.4 välillä. (Pyhäranta, Raudaskoski & Seppälä 2016, 83).

Ruokailu:

Ortodoksien paastoihin sisältyy ruokavalion muutos (Lyhykäinen 2008, 69). Ortodoksit eivät syö paaston aikana eläinkunnan tuotteita (Lyhykäinen 2008, 70). Näin ollen huoltajilla on oikeus pyytää kirjallisesti koululta paastoruokaa, sillä perusopetuslain (628/1998, 31 §) mukaan opetukseen osallistuvalla on annettava koulupäivänä tarkoituksenmukaisesti järjestetty ja ohjattu, täysipainoinen maksuton ateria.

Moraali:

Luokanopettajan tulee olla tietoinen ortodoksisen kirkon paastojen ja juhlien ajankohdista ja myös siitä, noudattavatko luokan ortodoksitaustaiset oppilaat ortodoksikirkon perinteitä. Näin luokanopettaja kykenee tarvittaessa eriyttämään opetusta ottamalla ortodoksioppilaat huomioon, varsinkin paastojen aikana. Paaston aikana elämäntapa muuttuu rauhallisemmaksi ja yksinkertaisemmaksi, joka tarkoittaa, että ortodoksioppilas ei osallistu koulun järjestämiin riemukkaisiin juhliin. (Lyhykäinen 2008, 68, 70.)

4.2.3 Katoliset oppilaat

Koulun juhlat ja tapahtumat:

Katoliset oppilaiden käyvät tavallisesti koulua ja uskonnon opit eivät paljon vaikuta katolisten lasten koulunkäyntiin. He pystyvät osallistumaan kaikkiin oppiaineisiin ja koulun tapahtumiin. Katolilainen kirkko sallii osallistumisen minkä tahansa kirkkokunnan järjestämään jumalanpalvelukseen ja aamunavaukseen. (Jaanu-Schröder 2008, 78.)

Katolisen kirkon juhlat:

Adventista alkaa katolisen kirkon kirkkovuosi. Ensimmäinen adventtisunnuntailla ei ole tarkkaa vuosittaista päivämäärää, vaan päivä vaihtelee vuosittain 27.11.-3.12. välillä (Pyhäranta, Raudaskoski & Seppälä 2016, 197). Katoliset näkevät adventtiajan rauhallisena joulun

valmistautumisen aikana, eikä pikkujoulujen ja hauskanpidon aikana (Jaanu-Schröder 2008, 78).

Katolilaisen kirkon perinteisiin kuuluu myös pääsiäistä edeltävä paastoaika, joka kestää 40 päivää. Paasto alkaa laskiaisen jälkeisenä tuhkakeskiviikosta ja päättyy pääsiäisyönä. Paaston aikana on tavoitteena parantaa elämää ja samalla hiljentyä ja mietiskellä Kristuksen elämää ja kärsimyksiä. (Jaanu-Schröder 2008, 79.)

Ruokailu:

Paaston aikana katoliset eivät syö liharuokia ja katolisella oppilaalla on oikeus saada kouluruoaksi paaston mukainen ateria (Jaanu-Schröder 2008, 79).

Moraali:

Hengellisyys ja moraalisuus kuuluu katoliseen elämäntapaan. Messut, liturgiat, sakramentit ja sakramentaalit, päivittäiset ja perinteiset rukoukset ja pyhiinvaellukset. Katolisen kirkon moraaliseen elämään sisältää rakkauden käskyn, kymmenen käskyn ja kirkkojen käskyjen noudattaminen. (Jaanu-Schröder 2008, 78.)

Paaston aikana pidättäytytään makeisista, television katsomisesta, pelien pelaamisesta ja muusta hauskanpidosta pääsiäiseen asti. Näin ollen koulun ei-uskonnolliset juhlat ja hauskanpitoon liittyvät tapahtumat tuottavat katolilaisissa kodeissa ristiriitaa. (Jaanu-Schröder 2008, 79.)

4.2.4 Jehovan todistaja- oppilaat

Koulutus ja opiskelu ovat Jehovan todistajille tärkeää. Yhteisössä lapset opetetaan arvostamaan ja kunnioittamaan koulutusta. Kouluarjessa on kuitenkin paljon tapahtumia ja tekijöitä, jotka vaikuttavat todistajien lapsien koulunkäyntiin, sekä opettajan on käytännönjärjestelyissä otettava Jehovan todistaja- oppilaat huomioon. (Ropponen 2008, 92.)

Koulun juhlat ja tapahtumat:

Kouluissa uskonnolliset ja kansalliset merkkipäivät ovat Jehovan todistajien uskon vastaista, sillä he eivät osallistu tapahtumiin, jossa on juhlamista, laulamista ja näyttelemistä (Ropponen 2008, 92). Kuitenkin muu kuin juhliin liittyvä musiikki, kuvataide ja ilmaisu on sallittua (Paavola & Talib 2010, 222). Opettajan on keksittävä Jehovan todistaja- oppilaille korvaavaa tekemistä sillä aikaa, kun luokassa vietetään juhlia, esimerkiksi toisen oppilaan syntymäpäiviä.

Ruokailu:

Jehovan todistajat eivät syö veriruokia ja tämä on otettava huomioon kouluissa (Ropponen 2008, 93). Kouluissa on jo kulttuurien moninaisuuden myötä totuttu järjestämään oppilaille sopivaa kouluruokaa (Paavola & Talib 2010, 94).

Moraali:

Jehovan todistajat osallistuvat kaikkiin oppiaineisiin, mutta tietyt aiheet opetuksessa ovat opetuksien sääntöjä vastaan ja tämän takia todistajat toivovat, etteivät lapsensa saisi sääntöjen vastaista opetusta. Ensimmäisenä esimerkkinä on evoluutioteorian opettaminen, sillä he eivät usko siihen ja heidän opeissaan Jumala on kaiken aineellisen ja elollisen luoja. (Ropponen 2008, 92.) Opetussuunnitelman mukaan evoluution perusteet, perinnöllisyys, ihmisen elintoiminta sekä ekosysteemien toiminta kuuluu biologian opetuksen aiheisiin ja varsinkin evoluutioteoria on hankala poissulkea opetuksesta. Toisaalta evoluution perusteita käsitellään vasta perusopetuksen 7.-9.luokalla biologiassa. (Opetushallitus 2014, 379.)

Toinen Jehovan todistajien oppien vastainen sääntö on sukupuoliopetus ja etenkin seksuaalikasvatus. Kaikki seksuaalisuuteen liittyvät asiat ovat yhteisössä tabu ja sukupuolisuhteet kuuluvat vain avioliittoon. Sukupuolisuhteiden lisäksi Jehovan todistajien yhteisössä suhtaudutaan kielteisesti aborttiin. (Ropponen 2008, 93.)

Koululiikunta:

Jehovan todistajat eivät halua lastensa oppivan kamppailulajeja liikuntatunneilla, sillä Jehovan todistajat kannattavat rauhaa (Ropponen 2008, 94). Tämä vaatii opettajalta paljon tarkempaa liikuntaopetuksen suunnittelua, sillä opetussuunnitelmassa (2014, 274) kehoitetaan kannustamaan oppilaita tutustumaan ja opettelemaan liikkumiseen ja liikunnan harrastamiseen

liittyviä tarpeellisia taitoja. Kuitenkin opetussuunnitelman (2014, 274) mukaan oppilaille valitaan tehtäviä, joilla harjoitetaan nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa. Kamppailulajien sijaan opettaja voi eriyttää liikunnan opetusta tekemällä erilaisia tehtäviä, jotka harjoittavat monipuolisia liikunnantaitoja.

Uskonnonopetus:

Jehovan todistajat osallistuvat aktiivisesti seurakuntakokouksiin. Seurakuntakokouksissa, annetaan lapsille uskonnonopetusta ja vanhemmille opastusta lastenkasvatukseen Jehovan todistajien elämäntavan mukaisesti. Hyvän ja aktiivisen seurakuntakasvatuksen takia ei nähdä tarvetta korvata koulussa Jehovan todistaja- oppilaiden uskonnonopetusta. (Ropponen 2008, 92, 94.)

4.2.5 Juutalaiset oppilaat

Monet juutalaistaustaiset lapset tulevat seka-avioliittoperheistä ja tämän takia juutalaisten identiteetin koetaan olevan heikossa asemassa. Suomen juutalaiset kuvailevat juutalaisuuttaan enemmänkin kulttuuriseksi ominaisuudeksi kuin uskonnolliseksi ominaisuudeksi. (Weintraub 2017, 121.)

Juutalaistaustaisissa perheissä arvostetaan oppimista ja koulutusta, sekä ollaan kiinnostuneita lasten koulunkäynnistä ja ollaan aktiivisesti mukana koulun toiminnassa ja tilaisuuksissa. Perheet, joille juutalaiset perinteet ovat tärkeitä, opettavat näitä perinteitä myös lapsilleen, ja nämä perinteet ovat automaattisesti osa lasten elämäntapaa. (Paavola & Talib 2010, 196.)

Suomalaisissa kouluissa ja juutalaisissa seka-avioliittoperheissä ei usein edistetä juutalaistaustaisten lasten uskonnollista perinnettä (Paavola & Talib 2010, 196). Tavallisissa suomalaisissa peruskouluissa juutalaistaustaisten oppilaiden lukumäärä on hyvin pieni, sillä moni juutalaistaustainen lapsi käy suomalaisen koulun sijaan Helsingissä sijaitsevaa juutalaista yhteiskoulua (www.hjyk.fi).

Pääkaupunkiseudun ulkopuolella asuvat juutalaislapset käyvät tavallisissa suomalaisissa peruskouluissa. Suomalaiset koulut tuovat juutalaisille perheille haasteita, sillä kouluissa ei kyetä täysin tukemaan juutalaista ja etnistä identiteettiä (Paavola & Talib 2010, 196). Koulujen

tulee kuitenkin ottaa huomioon erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset. (Opetushallitus 2014, 28). Perheiden kanssa uskonnon käytännöistä keskustelu on tärkeää opettajille, jotta juutalaisoppilasta pystytään huomioimaan kouluarjessa.

Juutalaiset juhlat:

Tärkeimmät juhlat juutalaisille ovat:

1. Pesach: juutalainen pääsiäinen
2. Rosh hashana: juutalainen uuden vuoden juhla
3. Jom kippur: suuri sovituspäivä
4. Hanukka: valonjuhla.

(Pyhäranta, Raudaskoski & Seppälä 2016, 66, 159, 162 & 201.)

Juutalaiset juhlien ajankohdat saattavat olla keskellä koululukukautta ja kuten muidenkin vähemmistöuskontojen edustavien oppilaiden perheet toivovat lapsilleen koulusta vapaata uskonnollisten juhlapäivinä (Paavola & Talib 2010, 196).

Ruokailu:

Usein juutalaisoppilaan uskonto ja elämäntapa näkyy vain ruokailuissa, muun muassa juutalaiset eivät syö sianlihaa, äyriäisiä eikä veriruokia. Kosher-aterianmukainen kouluruoka on hankala toteuttaa kouluissa ja yleensä perheet ovatkin liberaalisia tämän säännöksen suhteen. (Paavola & Talib 2010, 198.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tehtävä ja kohdejoukko

Tutkimustehtävämme on kartoittaa opettajien kokemuksia vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä. Tutkimusaihetta ajatellen laadullinen tutkimus oli soveliaa lähtökohta tutkimuksen tekemiselle. Toteutimme tutkimuksen aineistonkeruun haastatteluin, sillä halusimme tutkia sitä, miten kohderyhmämme opettajat kokevat tutkimusaiheen ja mitä he ajattelevat siitä. Haastattelun valinnaksi riitti toive saada kysymyksiin vastauksia kohderyhmän opettajilta itseltään, mikä on haastatteluille yleisesti tyypillinen menettelytapa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Lähestyimme haastatteluissa opettajia teemojen kautta, joita olivat arjen kohtaamiset, opettajien valmiudet ja kodin ja koulun välinen yhteistyö. Nämä teemat olivat apunamme tutkimuskysymyksiä muodostaessa.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset:

- 1. Millaisia kokemuksia opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä?*
- 2. Miten opettajat kokevat käytössä olevat resurssit kohdatessaan vähemmistöuskontoja edustavia oppilaita?*

3. Millaisia valmiuksia opettajat kokevat omaavansa kohdatessaan vähemmistöuskontoja?

4.. Miten opettajat kokevat koulun ja kodin välisen yhteistyön vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden huoltajien kanssa?

Alla olevassa kuviossa 3 on luokiteltu tutkimuskysymykset teemahaastattelujemme pohjalta neljään eri osioon. Ensimmäinen osio *Arjen kohtaamiset* käsitteli opettajien kouluarjen kohtaamisia ja kokemuksia vähemmistöuskontojen edustavien oppilaiden kanssa. Tämän osion alla pohdittiin uskontotaustan näkyvyyttä kouluarjessa, opetustilanteiden soveltamisen keinoja, uskonnollisen taustan ja opetussuunnitelman mahdollisia ristiriitoja ja sitä, onko luokkahuoneessa käsitelty oppilaiden erilaisia uskonnollisia taustoja. Tutkimuskysymyksenä yhdistimme tähän osioon “Mitä kokemuksia opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden osallistumisesta opetus- ja kasvatustilanteissa?”, sillä laajuudessaan se vastaa teemahaastattelun osiota. Seuraavassa osiossa *Resurssit* kysyimme opetuksen suunnittelun ajankäytöstä ja erillisistä opetusmateriaaleista, koulun yleisestä vähemmistöuskontoja tukevasta toimintakulttuurista ja opettajien toiveista resursseihin liittyen. Tutkimuskysymyksissä tätä osiota vastasi tutkimuskysymys “Miten opettajat kokevat käytössä olevat resurssit kohdatessaan vähemmistöuskontoja edustavien oppilaita?”.

Kolmannessa osiossa *Opettajien valmiudet* perehdyttiin tarkemmin opettajien kokemuksiin omista valmiuksistaan kohdatessaan vähemmistöuskontoja edustavia oppilaita. Halusimme erityisesti tietää opettajien tietämyksestä eri uskontojen taustoista ja niistä valmiuksien osa-alueista, joita opettajat kokivat omaavansa. Uskonnollisen moninaisuuden kohtaamisen valmiudet ja niiden hyödyntäminen tarvittaessa kouluarjessa olivat osana haastattelun kysymyksiä. Tätä vastaava tutkimuskysymys on “Millaisia valmiuksia opettajat kokevat omaavansa kohdatessaan vähemmistöuskontoja?”. Neljännessä osiossa *Kodin ja koulun välinen yhteistyö* keskityttiin yhteistyöhön huoltajien kanssa erityisesti vuorovaikutuksen aktiivisuuden ja ylläpidon näkökulmasta. Kysymyksissä pohdittiin myös huoltajien ja opettajien kasvatuskäytännöiden yhteisymmärryksen saavuttamista. Tutkimuskysymyksenä tähän osioon vastaa “Miten opettajat kokevat koulun ja kodin välisen yhteistyön vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden huoltajien kanssa?”.



KUVIO 3. Tutkimuskysymykset ja niitä vastaavat teemahaastattelun osiot.

Tutkimuksemme kohdejoukko koostui vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden kanssa työskentelevistä opettajista. Haastatteluihin osallistui kuusi opettajaa, jotka ovat työskennelleet alakouluissa. Näistä opettajista neljä oli naispuolisia ja kaksi miespuolista. Kaikki aineiston haastateltavat olivat koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita, mutta työkokemusta heillä on vaihtelevista työtehtävistä. Tällä hetkellä haastateltavat työskentelevät kentällä luokanopettajina, erityisopettajina, valmistavan opetuksen opettajina, aikuisopetuksessa ja rehtorina. Pyrimme saamaan monipuolisesti eri paikkakunnilta työskenteleviä opettajia. Tasan puolet haastateltavista toimivat opettajina Etelä-Suomen alueen kouluissa, ja puolet haastateltavista opettajista ovat töissä Itä-Suomen alueen kouluissa. Taulukossa 1 erittelemme jokaisen haastateltavan taustatiedot: sukupuolen, koulutustaustan ja nykyisen työtehtävän sekä työkokemusvuodet.

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot.

Sukupuoli	Koulutustausta ja nykyinen työtehtävä	Työkokemus	Nimimerkki haastatteluissa
Mies	erityisopettaja liikunnan opetuksessa	3 vuotta	Opettaja 1
Nainen	erityisopettaja valmistavan luokan opetuksen	9 vuotta	Opettaja 2
Nainen	erityisopettaja aikuisopetuksessa	Noin 30 vuotta	Opettaja 3
Nainen	luokanopettaja alakoulussa	8 vuotta	Opettaja 4
Nainen	luokanopettaja alakoulussa	10 vuotta	Opettaja 5
Mies	luokanopettaja rehtorin työtehtävissä	17 vuotta luokanopettajana, 2 vuotta rehtorina	Opettaja 6

5.2 Tutkimuksen vaiheet

Seuraamme aktiivisesti *Alakoulun aarreaitta* Facebook-ryhmää ja vuoden 2018 aikana opettajat kyselivät kollegoiltaan neuvoja ja vertaistukea tilanteisiin, joissa he kokivat vähemmistöuskontoja edustavat oppilaat hankalina, koska he eivät pysty uskontonsa tähden osallistumaan erilaisiin opetustilanteisiin. Syynä oli kodin ja koulun ristiriidassa olevat kasvatusnäkemykset, esimerkiksi uinninopetukseen ja kristillisiin juhliin liittyvät käytännöt. Aihe tutkimukselle sai alkuunsa näistä Facebook-päivityksistä ja koemme ilmiön merkittäväksi. Lähtökohtana oli ymmärtää ja kuulla opettajien kokemuksia vähemmistöuskontojen edustavien oppilaiden kohtaamisesta kouluarjessa, jotta voimme ilmiön kautta antaa käytännönarvoa opettajan virassa työskenteleville.

Seuraavana vaiheena muodostettiin tutkimukseen sopivat tutkimuskysymykset, jonka jälkeen muotoilimme teemahaastattelun osiot ilmiömme pohjalta. Teoreettisen viitekehyksen kautta täydensimme tutkimuskysymyksiämme. Ilmiöstämme oli jonkin verran kirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia tarjolla, joten tämän takia teorian ja käsitteiden kirjoittamisen eteneminen oli sujuvaa.

Lähestyimme haastateltavia sosiaalisen median välityksellä. Julkaisimme pyynnön Facebook-ryhmässä nimeltään *Alakoulun aarreaitta*. Kyseisen Facebook-ryhmän jäsenet ovat enimmäkseen alakoulun opettajia ja ryhmässä he jakavat toisilleen opetusmateriaaleja ja ideoita opetukseen. Pohdimme, että sosiaalinen media on hyvä väylä tavoittaa luokanopettajia. Kuitenkin vain yksi Etelä-Suomessa työskentelevä luokanopettaja otti yhteyttä sähköpostitse ja oli halukas osallistumaan haastatteluun. Haastateltavien tavoittamisella Facebookin välityksellä oli heikko menestys. Muihin haastateltaviin otimme yhteyttä sähköpostitse ja puhelimitse.

Haastattelut toteutettiin tammi-huhtikuussa joko Skype-haastattelulla tai matkustamalla opettajien kotipaikkakunnalle. Haastattelut äänitettiin ja vasta kaikkien haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin. Ennen haastatteluja lisäsimme haastattelurunkoon lisää haastattelukysymyksiä. Haastattelurunko jaettiin neljään osioon: *arjen kohtaamiset, resurssit, opettajien valmiudet ja kodin ja koulun välinen yhteistyö*. Haastattelurunko laadittiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Eskolan, Läntin ja Vastamäen (2018, 41) mukaan on tärkeää perehtyä tutkimusaiheeseen ennen haastatteluja, koska teemat nojaavat teoreettiseen viitekehykseen ja jättävät sijaa omille tulkinnoille.

Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin. Litteroinnin ohella korostimme aineistossa vain ne tiedot, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Haastatteluaineiston teemoittelimme pääteemoihin ja alateemoihin sisällönanalyysin menetelmin. Teemoittelut toteutettiin sitä mukaan, mitä enemmän haastatteluaineistoista löytyi yhteisiä piirteitä. Aineistonkeruu- ja analyysimenetelmä- luvussa pureudutaan tarkemmin haastatteluaineistomme sisällönanalyysin vaiheista.

5.3 Aineistonkeruu- ja analyysimenetelmä

Aineistokeruumenetelmä: teemahaastattelut

Valitsimme tutkimuksemme aineistokeruumenetelmäksi teemahaastattelut. Teemahaastattelulle ominaista on edeltä määrätyt teemat, jonka mukaan haastattelu etenee. Haastatteluna sille oleellista ei ole tarkat kysymykset ja rakenne, vaan se, että kaikki teemat tulevat käsitellyiksi haastattelun aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Teemahaastattelu ei kuitenkaan ole täysin avoin, syvähaastattelun omainen menetelmä vaan puolistrukturoitu ja jäsentynyt (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teemahaastatteluissa kysymysten järjestys voi vaihdella ja elää haastattelun edetessä, eikä niitä asetella välttämättä tarkasti (Eskola & Suoranta 1998, 87).

Teemahaastattelujamme ohjasi tutkimusaiheen “Vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden kohtaaminen koulussa” otsikko. Haastattelupohja jaoteltiin neljään teemaan: arjen kohtaamiset, resurssit, opettajien valmiudet sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. Haastattelupohja löytyy liiteluettelosta (liite 1). Päädyimme teemahaastatteluun, sillä se antoi mahdollisuuden kuulla opettajien kokemuksista laajemmin kuin täysin strukturoidun rakenteen pohjalta. Haastattelun aikana ilmi tullessiin ilmiöihin ja kokemuksiin oli mahdollisuus perehtyä tarkemmin, mikä teki tutkimusaineistosta tutkijan näkökulmasta rikkaamman. Teemahaastatteluissa korostui keskustelunomaisuus, joka on haastattelumenetelmän kannalta tyypillistä (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 29). Kuitenkin verrattuna keskusteluun, haastattelun teemat ohjaavat merkityksellisten vastausten löytymistä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

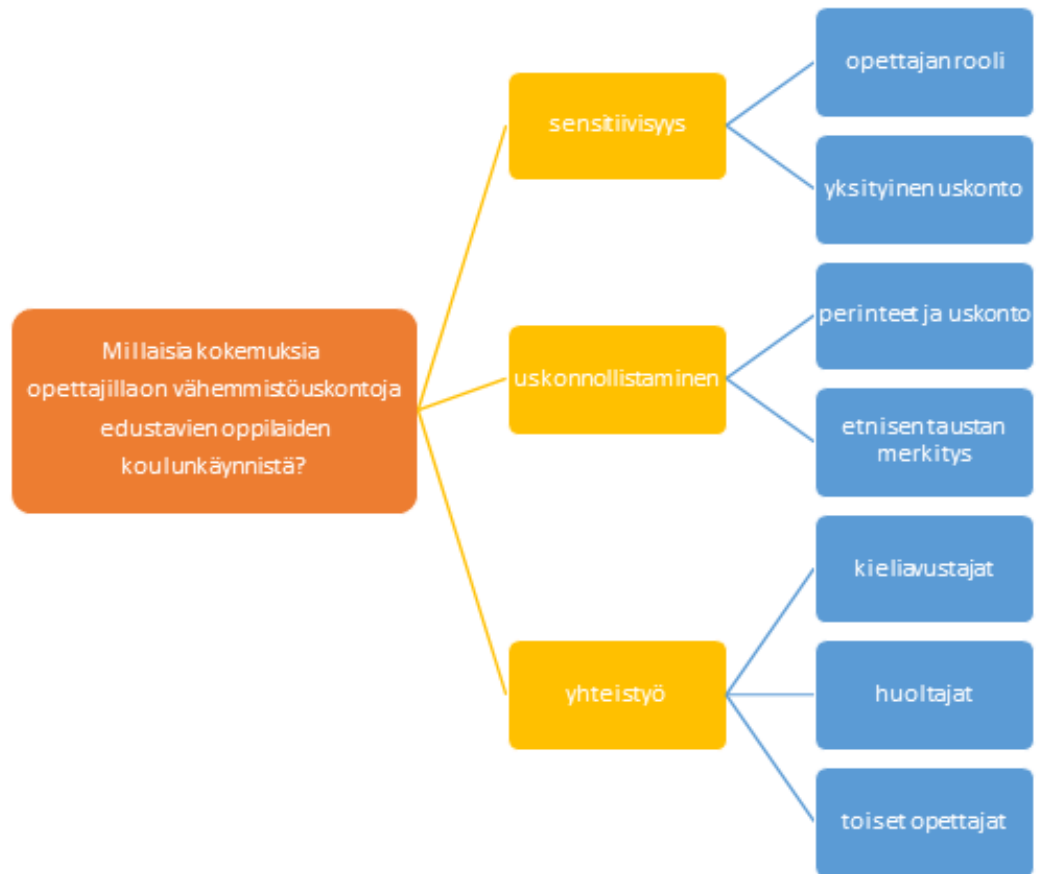
Tutkimusaiheemme ollessa osittain sensitiivinen, teemahaastattelu tarjosi sekä tutkijan ja haastateltavan vapauden kohdata aihepiirin siinä laajuudessa, joka oli eettisesti suotavaa. Lisäksi teemat mahdollistivat sen, että pystyimme eri tehtävissä toimivien opettajien kanssa käsittelemään tiettyjä teemoja tarvittaessa laajemmin tai suppeammin, mikä on teemahaastattelulle ominaista (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 30). Haastatteluissa tämä näkyi koulun resursseista keskusteltaessa, kun useammassa koulussa toiminut opettaja kykeni vastaamaan ja vertailemaan resursseja eri laajuudella.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineiston analyysivaiheessa tutkijan on mahdollista täsmentää ja kohdistaa tutkimustehtävää oikeaan suuntaan (Kiviniemi 2018, 82). Tutkimuksen edetessä pohdimme erilaisia aineiston kannalta hedelmällisiä analyysitapoja. Valitsimme lähestymistavaksemme aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Aineistolähtöisessä eli induktiivisessa sisällönanalyysissä lähtökohtana on teoreettisen pohjan muodostaminen kerätystä aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että tässä analyysimenetelmässä tutkimukseen liittyvät aikaisemmat teoreettiset tiedot eivät ohjaa analyysia vaan analyysin tulokset ovat puhtaasti aineistosta nousevia. Tämä tarjosi mahdollisuuden tulkita teemahaastatteluja niille tyypillisellä avoimuudella.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen, jossa aineiston keruun auki kirjoitetut lopputuotokset karsitaan epäolennaisuuksista (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksessamme tämä vaihe tarkoitti litteroitujen haastatteluiden pelkistämistä niin, että tutkimusaiheen kannalta merkittäviä ilmaisuja alleviivattiin ja koottiin yhteen. Nämä ilmaisut olivat yhden tai kahden sanan mittaisia analyysiyksiköitä. Tämän jälkeen siirryimme aineiston teemoitteluun. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston tarkastelu erilaisten teemojen lähtökodista. Tarkoituksena on etsiä yksittäisen teeman esiintyvyyttä analysoitavassa aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Toteutimme teemoittelua tehden osa-analyyseja aineistosta tutkimuskysymysten pohjalta. Esimerkiksi tutkimuskysymyksen *Mitä kokemuksia opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden osallistumisesta opetus- ja kasvatustilanteissa?* alle löysimme teemat sensitiivisyys, uskonnollistaminen ja yhteistyö. Nämä olivat tutkimuskysymykseen vastaavat pääteemat, joiden alla on paloiteltuja pienempiä teemoja. Kuviossa 4 esitellään esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin teemoittelun vaiheista, joissa tutkimuskysymyksen pohjalta teemoittelimme aineistoa pääteemoihin ja alateemoihin.



KUVIO 4. Esimerkki tutkimuksemme teemoittelun vaiheista.

5.4. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksemme on sitoutunut noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka pohjalta Suomessa tehdään eettistä, luotettavaa ja uskottavaa tutkimusta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä hyvän tieteellisen käytännön kautta. Tutkimuksemme laajuuden huomioon ottaen keskeisiä näistä ovat:

1. Rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden noudattaminen tutkimustyössä.
2. Eettisesti kestävä ja tieteellisen käytännön mukaiset tiedonhankinta-, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät.

3. Tutkimuksen raportointi ja säilytys tieteellisen tiedon edellyttämällä tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012)

Nämä kolme keskeistä ohjenuoraa ovat työmme pohjana. Tutkimuksen luotettavuus ja validiteetti edellyttävät tutkijalta rehellisyyttä (Pietarinen 2002, 65). Tutkimuksemme ollessa opinnäytetyö olemme vastuussa tutkimuksen tekemisestä Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen tiedekunnalle. Tämä suojelee tutkimuksen luottavuutta niin, että tutkimusprosessin aikana työskentelemme ohjatusti ja tutkimusraporttimme on vertaisarvioinnin alla.

Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan subjektiivisuus vaatii rehellistä tarkastelua. Tutkijalla on merkittävä rooli tutkimuksen ulkoisen validiteetin kannalta, eli tutkimusten analyysin ja aineiston välisen rehellisen suhteen arvioinnissa. (Eskola & Suoranta 1998, 213.) Tutkimusaihetta valitessa olimme tutkijoina tietoisia siitä, että ollessamme vähemmistöskontoja edustavia tutkijoita, käsityksemme aiheesta eivät ole täysin objektiivisia. Näkökulmamme taustalla vaikuttavat poliittiset näkemykset monikulttuurisuuden ja uskonnollisen moninaisuuden puolesta Suomessa yhteiskunnallisella tasolla sekä myönteiset ja kielteiset kokemukset kouluajalta. Nämä lähtökohdat tiedostaen pyrimme niitä myös kaikissa tutkimuksen vaiheissa aktiivisesti välttämään, erityisesti analyysivaiheessa, sillä analyysin alussa tutkijan täytyy lähestyä aineistoa mahdollisimman vähäisten ennakko-oletusten kautta (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 124).

Tutkimusaiheemme voidaan tulkita sensitiiviseksi, minkä tähden etsiessä haastateltavia halusimme eettisesti tehdä tutkimusaiheen ennen haastatteluja läpinäkyväksi ja perustaa haastatteluihin osallistumisen ehdottomaan vapaaehtoisuuteen. Tällä pyrimme tukemaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta, kun pohjasimme tutkimuksen aineistonkeruussa tutkittavan suostumukselle (Tutkimuseettinen Neuvottelukunta 2019). Lisäksi laadimme oppilaitoksen ohjeistuksen mukaisesti jokaiselle aineiston haastateltavalle tietosuojalomakkeen (liite 2). Tämä käytäntö suojelee haastateltavien oikeusturvaa ja varmistaa tutkimuksen luotettavuutta lain edessä, sillä se tukee eettisesti kestävästä tiedonhankintamenetelmästä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Haastattelupohjassa (liite 1) oleva suuntaa antava kysymys “Huomaatko oman maailmankatsomuksesi vaikuttavan kouluarkeen, miten?” esitettiin täysin vapaaehtoisena ja pohjustettiin niin, ettei kysymykseen vastaaminen ole välttämätöntä. Tutkimusaiheemme tavoitti enimmäkseen haastateltavia, joilla oli aikaisempaa kokemusta ja kiinnostusta uskonnollista moninaisuutta kohtaan, joten kaikki olivat halukkaita vastaamaan kysymykseen. Opettajien lähtökohdat vaikuttavat tutkimuksen yleistettävyyteen, sillä aineistomme taustalta on tulkittavissa arvopohja, joka suhtautuu myönteisesti erilaisuuteen ja uskonnolliseen moninaisuuteen suomalaisessa koulussa. Kuitenkin kulttuurisen moninaisuuden ja yksilöllisyyden ollessa Opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2016, 15-16) lähtökohtia, ei arvopohjan merkitys tulosten kannalta ole kielteinen.

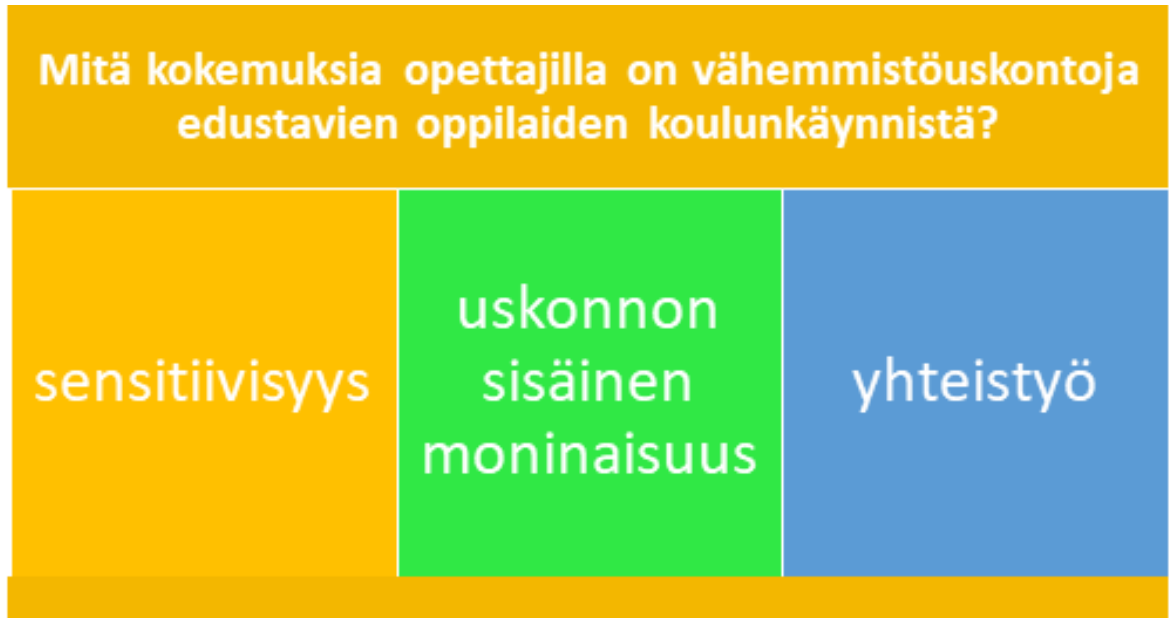
Tutkimuksen ehdoton tehtävä on tuottaa luotettavaa tietoa tutkimusaiheesta. Luotettavalla tiedolla tarkoitetaan tietoa, jonka hankinnassa on kriittisesti tarkasteltu tiedon aineistonkeruuta ja analyysimenetelmiä. (Pietarinen 2002, 59.) Analyysia tehdessä ja teemoitellessa halusimme noudattaa analyysin kattavuuden periaatetta, jossa päätelmiä ei tehdä aineistosta satunnaisten poimintojen pohjalta (Eskola & Suoranta 1998, 216).

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme kohdejoukko on suppea, eikä vielä yleistettävyydessään anna ilmiölle oikeutta. Kuitenkin haastateltaviimme kuului opettajia pienemmiltä paikkakunnilta Itä-Suomesta, pääkaupunkiseudun eri kokoisista kouluista ja monista erilaisista tehtävistä. Laadullisessa tutkimuksessa oleellisinta on tutkimuksen tuottama ymmärrys aiheen ympäriltä, jota voidaan ajatella tutkimuksemme antavan.

6 TULOKSET

6.1 Mitä kokemuksia opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien kokemuksia uskontojen näkyvyydestä, sekä vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden kohtaamista kouluarjessa. Kaikilla haastateltavilla opettajilla oli entuudestaan laaja kokemusalusta eri vähemmistöuskonnoista. Yleisesti vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden kohtaamisessa nousi esiin muun muassa nämä aiheet: koulun uskonnolliset juhlat, ruokavalio, liikuntatunti, uskontojen omat juhlat ja rukousajat. Tutkimuskysymyksen vastauksissa tuli esille kolme pääteemaan: *sensitiivisyys, uskonnon sisäinen moninaisuus & yhteistyö* (kuvio 5).



KUVIO 5. 1. Tutkimuskysymys ja pääteemat

Sensitiivisyys tarkoittaa tässä kontekstissa sitä, kuinka opettajat ottivat lapsen vähemmistöuskontotaustan huomioon kouluarjessa. Oppilasta kohdatessa opettajat toimivat haastattelujen mukaan oppilaslähtöisesti ja oppilaan ehdoilla. Näin toimittiin esimerkiksi, jos oppilas ei voinut osallistua oppitunnin sisällön vaatimiin tehtäviin ja tästä syntyi keskustelua muiden oppilaiden keskuudessa. Opettaja ei vastannut syyn olevan oppilaan uskonnollinen tausta, ellei oppilas itse halunnut kertoa syytä. Uskontoa kohdeltiin yksityisenä asiana ja opettajan roolissa uskonnosta ei tarvinnut oppilaan puolesta puhua:

Opettaja 1: Esimerkiks sellanen kysymys tulee että, joltakin toiselta oppilaalta, että miks tuo ei vaikka tanssi? No sitten et ehkä teijjän pitää kyssyy siltä iteltään. Mutta sitten on niinku vaan tuonu sen esille, että erilaisia syitä.

Kun eräältä valmistavan opetuksen opettajalta kysyttiin, onko hän suunnitellut oppitunteja huomioiden oppilaiden uskonnollisen taustan, hän nosti esille kunnioittavan ja sensitiivisen lähtökohdan:

Opettaja 3: Tietysti se, että aina pidetään huoli siitä, että ketään ei loukata, eikä aseteta sellaseen kiusaamistilanteeseen tai muuta vastaavaa.

Opettajat myös pyrkivät uskontoon liittyvissä kysymyksissä toimimaan huoltajien aloitteesta ja kuuntelemaan uskonnollisiin taustoihin liittyviä toiveita koulunkäynnissä. Erityisesti kristilliseen perinteeseen liittyvien juhlapäivien aikana haluttiin tehdä selväksi, että kyse ei ole käännyttämisestä:

Esimerkki 1.

Opettaja 2: Ja tietysti näihin juhlapäiviin liittyen, sit et sitten käydään nää meidän suomalaiset juhlapäivien ja se kristillinen tausta myöskin niin et se kuuluu siihen, pitää tietää, että ketään ei yritetä käännyttää, siihen joutuu joskus sitten oppilaan pitää vaan tietää ja nää sit on näillä. Et millä ja mihin se perustuu se juhla ja näin.

Esimerkki 2.

Haastattelija 1: Ootteko teidän luokahuoneessanne yhdessä sitten käsitellyt niitä erilaisia uskontoja tai erilaisia taustoja?

Opettaja 3: Kyllä me otetaan esiin, erityisesti juhlapäiviä. Tai silloin kun jokaisella uskonnolla on omat juhlat, niin silloin on hyvin luontevaa kertoa, ihan yleisesti, ei missään käännytysmielessä, yleisesti puhua, että miksi tällainen juhla on, mihin se liittyy ja sitten tasapuolisesti niin kristilliset, buddhalaiset kuin islamilaiset juhlat...

Opettajat pyrkivät välttämään kohtaamisissaan uskonnollistamista. Haastatteluissa tuli ilmi, että opettajat olivat tietoisia *uskontojen sisäisestä moninaisuudesta*. Opettajat pohtivat kohtaamisissaan joidenkin koulunkäynnissä esille tulevien syiden olevan myös perheeseen, etniseen taustaan tai perinteisiin liittyviä:

Esimerkki 1.

Opettaja 1: Mutta sitten taas samasta niinkun tavallaan piiristä tai niinku porukasta jotkut voi osallistuu. Siinäkin sitten heidän keskuudessaan erilaisia tulkintoja.

Esimerkki 2.

Haastattelija 1: Onko tullu sellasia tilanteita missä se uskonnollinen tausta ja sit se opetussuunnitelman mukainen opetus on ollu ristiriidassa?

Opettaja 3: No, täs on haasteena se, että kaikki säännöt, jotka ihmiset sanoo olevan uskonnosta johtuvia, ei välttämättä ole suoraan uskonnosta johtuvia vaan perinteistä johtuvia sääntöjä.

Haastateltavat olivat kuitenkin asiantuntevia ja moninaisuudesta jo valmiiksi kiinnostuneita opettajia. Kaikilla opettajilla tätä tietämystä ei ole. Uskontojen sisäinen moninaisuus oli

kuitenkin usein esillä vähemmistöuskontoja edustavia oppilaita kohdatessa, sillä saman uskontotaustan edustajat saattoivat toivoa erilaisia käytännön järjestelyjä koulun puolelta. Tämän ilmiön kaikki haastateltavat opettajat olivat kohdanneet arjessaan.

Yhteistyö vähemmistöuskontoja edustavia oppilaita kohdatessa keskittyi huoltajiin ja koulun monikulttuurisiin toimijoihin. Kohtaamisissa otettiin alussa huomioon oppilaan huoltajan toiveet ja huoltajien toiveet lopulta määrittelivät oppilaan koulunkäynnin käytänteitä, missä ilmeni kunnioitus huoltajia kohtaan yhteistyössä:

Esimerkki 1.

Opettaja 1: Vanhemmiltahan se on oikeestaan suoraan tullu, koska niinhän se pitää mennä, että jos vanhemmilta ei tule mitään tietoa, niin ... oikeestaan oppilaitten pitäis sitten osallistua siihen toimintaan mikä on.

Esimerkki 2.

Haastattelija 1: Minkälaisia tilanteita tulee sit mieleen siitä kouluarjesta, että jos on ollu tavallaan lapsen se uskontotausta on tullu näkyviin, niin?

Opettaja 2: Heti ekana tulee mieleen tietysti ruokailu. Ihan heti kun tavataan perhe ja tavataan meillä koulussa, niin se on ensimmäinen asia se ruokavalio. Kysytään. Ja sitten tietysti kunnioitetaan sitä heijjään.

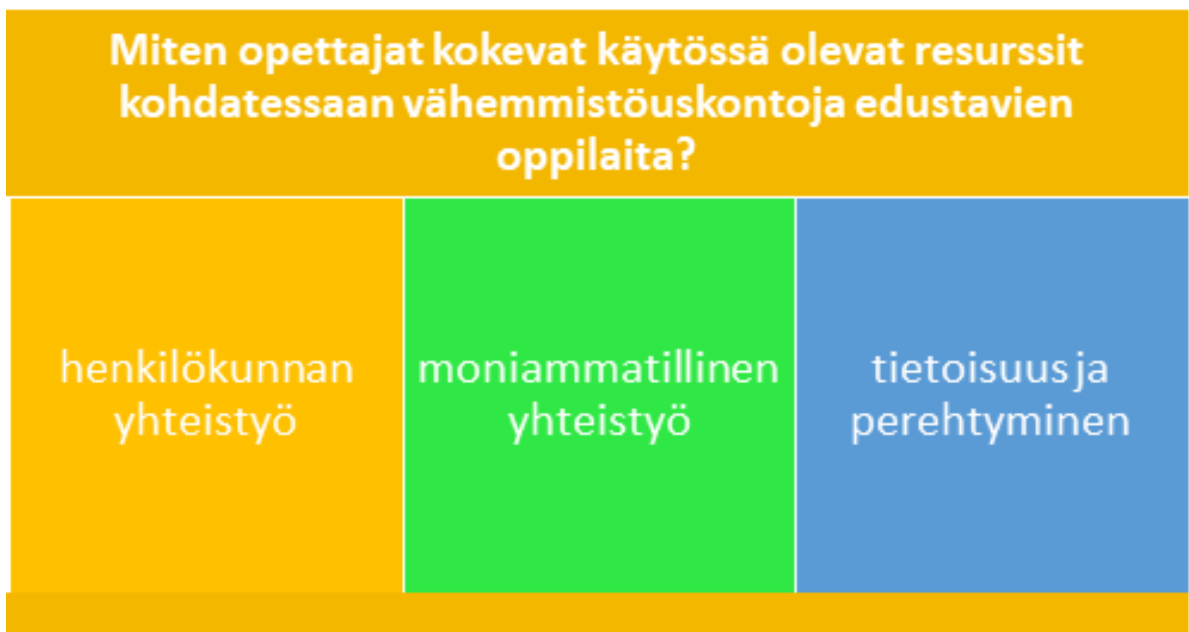
Jos huoltajat ottivat yhteyttä opettajaan uskuntoon liittyvissä kysymyksissä, opettaja pyrki löytämään keinoja löytää molemmille sopivia ratkaisuja. Joissain tapauksissa huoltajat ilmoittivat, ettei lapsi osallistu oppitunnin sisältöjen mukaiseen opetukseen ja kohtaamisesta ei tarvinnut selvittää enempää.

Parissa haastattelussa ilmeni myös kieliavustajien ja koulunkäyntiavustajien tärkeä rooli koulun arjessa, joiden rooli nähtiin yksinomaan myönteisinä tekijöinä kohtaamisissa. Myös tiedon välittyminen opettajien kesken vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden kohtaamisessa oli tärkeässä roolissa, jolloin oppilaan uskonnollisen taustaa ei käsitelty yksin vaan yhdessä. Eräs opettaja myös mainitsee koulussa toimivan koulunkäynninavustajan olevan imaami, mikä käsitettiin merkittävänä apuna kouluarjessa:

Opettaja 2: --- ja meillä on hirmu hyvä yhteistyö siinä mielessä, että mejän koulunkäynninohjaaja on myöskin imaami, et sitten hänen kanssaan voijaan neuvotella ja käyä läpi näitä.

6.2 Miten opettajat kokevat käytössä olevat resurssit kohdatessaan vähemmistöskontoja edustavien oppilaita?

Toinen tutkimuskysymys vastaa siihen, miten opettajat kokevat käytössä olevat resurssit kohdatessaan vähemmistöskontoja edustavien oppilaita. Tämä tarkoittaa sitä, että onko opettaja suunnitellut opetuksia huomioiden vähemmistöskontoja edustavia oppilaita ja onko koulun yleinen toimintakulttuuri tukenut opettajia opetuksen suunnittelussa. Tutkimuskysymyksen alle havaitsimme kolme pääteemaa: *henkilökunnan yhteistyö*, *moniammatillinen yhteistyö* ja *tietoisuus ja perehtyminen* (kuvio 6).



KUVIO 6. 2. Tutkimuskysymys ja pääteemat.

Opettajat kokivat tärkeäksi *henkilökunnan yhteistyön* eli koulun muun henkilökunnan kanssa keskustellaan enemmän katsomuksellisista asioista ja pyritään aktiivisemmin korostamaan monikulttuurista, sekä uskonnollista moninaisuutta kouluarjessa järjestämällä muun muassa eri uskontojen juhlia tai suunnitella seurakunnan aamunavauksien tilalle korvaavaa ohjelmaa:

Esimerkki 1.

Haastattelija 2: Miten sä koet, että teidän koulunne on tukenut tätä yhteisöllistä kulttuuria tai tekee näit niinku opetuksen suunnittelua ottaen vähemmistöuskontoja huomioon?

Opettaja 5: On se liian vähäistä vieläkin, mutta niinku tahtotilaa on. Huomioidaan paremmin, mut se, että pahalta tuntuu se niitä juhlia ei ole vielä huomioitu. Ne pitäis kyllä tuoda esille.

Esimerkki 2.

Opettaja 6: Meillä oli toisessa koulussa semmonen monikulttuurinen kahvila, missä oli suunnattu ei vaan eri uskontokunnille, vaan ylipäätään maahanmuuttajille ja tota se oli semmonen, jonka koko koulun yhteisö koki tosi tärkeeks tavaks niinku kohdata ja tavata niit perheitä ja tehdä sitä koulua tutuks ja ehkä samalla oppii ymmärtämään erilaisia näkemyksiä.

Opettajat olivat töissä monikulttuurisessa koulussa, jossa opettajat tekevät jatkuvaa yhteistyötä muun muassa kieliavustajien, tulkkien ja jonkin verran eri uskontojen uskonnonopettajien kanssa. *Moniammatillinen yhteistyö* kuuluu samaan teemaan, mutta opettajat kokivat tärkeäksi saada kaikki koulussa työskentelevät, jopa kiertävät uskonnonopettajat mukaan koulun yhteisöön:

Haastattelija 2: Minkälaista tukea olisit toivonut koululta liittyen uskonnollisten moninaiseen kohtaamiseen?

Opettaja 6: Yks tosi tärkeä asia on niinku henkilökunnan kesken, niin niitä asioita mietitään yhdessä ja sit koen tosi tärkeeks, että niitten tota pienempien uskontojen uskonnonopettajat. Niitä hetkiä, missä nää opettajat on mukana niin, jos sitä jotenkin jollain kokouskäytännöllä tai jollain pystyis tukemaan, että opettajilla olis mahdollisuus tutustua niin ku näihin opettajiin, niin must se antais jo aika paljon.

Opettajat 1 ja 4 kuitenkin toivoivat, että koulun sisällä jaettaisiin *tietoa* oppilaiden moninaisista taustoista, sekä enemmän *perehdytystä* erilaisten uskonnollisten taustojen käytänteisiin. Monikulttuurisissa kouluissa otetaan itsestäänselvytenä, että opettajat ovat tietoisia lukuisista vähemmistöuskonnoista ja näin ollen perehdytys jäi suppeaksi:

Esimerkki 1.

Haastattelija 1: Mitä tukea tai resursseja sie sitten yleisesti toivot koululta, kun miettii tällästä, et on uskonnollista moninaisuutta niin, kun nyt on kokemusta kahesta erilaisesta koulusta, niin mitä sie silleen toivot ite?

Opettaja 1: No ehkä vaan että ois se tieto sitten, että niinku vanhemmilta, tai koulun kautta, mutta jotenki, että sais sen tiedon, että kuka kuuluu mihinki, että millä tavalla pitäis suhtautua ja mitä ne on ne sitten ne asiat mitä hyö toivoo niinku sit mitä tehtäs eri. Tai esimerkiks mihin eivät halua osallistua ja mitä vois olla, vaikka ehotuksena sitten vaihtoehtosesti siinä.

Esimerkki 2.

Opettaja 4: Toisaalta siel edellises paikas siel ehk oli se niinku olettaus, et koska on nii monikulttuurinen koulu, et kaikki, jotka sinne tulee, on tietoisia niist asioist.

6.3 Millaisia valmiuksia opettajat kokevat omaavansa kohdatessaan vähemmistöuskontoja?

Lähestyimme tutkimusaihettamme myös tutkimuskysymyksen *Millaisia valmiuksia opettajat kokevat omaavansa kohdatessaan vähemmistöuskontoja?* avulla. Opettajien valmiudet olivat mielenkiintoinen lähtökohta, sillä monissa opettajien keskusteluissa *Alakoulun aarreaitta-*ryhmässä tuli esille avuttomuus ilmiön edessä. Valmiuksien alle aineistosta nousivat teemat *kokemus, oma tausta ja kouluttautuminen* (kuvio 7).



KUVIO 7. 3. Tutkimuskysymys ja pääteemat.

Opettajat ajattelivat valmiuksiensa rakentuvan olemassa olevalle *kokemukselle*. Aina kohdatessaan oppilasta itselle ennestään vieraasta uskontotaustasta opettajat perehtyivät uskonnollisen taustan ominaispiirteisiin ja koulun käytännön kannalta merkittäviin tekijöihin itsenäisesti. Useat haastateltavat opettajat kokivat valmiuksien kannalta merkittäväksi erilaisten uskontojen kohtaamisesta nimenomaan käytännön kokemusten myötä.

Jossain vastauksissa myös *oman taustan* merkitys nousi esille valmiuksia pohtiessa. Haastateltavista opettajista useat olivat itsekin vähemmistöuskontojen edustajia, mikä näkyi heidän puheessa ymmärryksenä ja valmiutena kohdata oppilaita paremmin:

Opettaja 1: Ja myöskin oma tausta on se, että ei kuulu siihen valtion kirkkoon, niin sitten senki kautta on tullu niitä kokemuksia siitä, että on tavallaan valmistautunu siihen, että ihmiset kuuluu erilaisiin porukoihin ja erilaisia vakaumuksia on ja muuta että...

Opettaja 3: ---kun on itse vähemmistö, en kuulu luterilaiseen kirkkoon ja kuulun vähemmistöuskontoryhmään niin se auttaa mua ymmärtämään uusia tulijoita, joitten perheet on vähemmistönä ja ehkä semmosta vähemmistöperheitten mindsettiä, sellasta vanhempien ajattelutapaa siinä, että mitä siihen liittyy.

Kahdella haastateltavalla oli myös kokemusta lapsuudesta ja nuoruudesta ulkomailla, joka ilmeni haastatteluissa valmiutena kohdata monikulttuurisuutta. Toinen mainitsee, että

viettäessään lapsuuttaan ulkomailla hän näki moniuskontoisessa valtiossa myös uskontojen olleen tasavertaisia ja kohtasi näitä usein. Tämä antoi valmiuksia suhtautua erilaisiin uskonnollisiin vakaumuksiin luontevasti ja hyväksyen.

Kouluttautuminen tuli opettajien puheessa ilmi niin, että sitä oli hankittu omatoimisesti ja uteliaisuudesta. Valmiuksiaan varten opettajat mainitsivat S2-opintoja ja sivuaineopintoja kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta. Kukaan haastateltavista opettajista ei kokenut oman koulutustaustansa valmistavan uskonnollisen moninaisuuden kohtaamiseen täsmennetyksi, mutta erityisopettajan tutkinnosta oli jossain määrin hyötyä:

Opettaja 2: Koulutuksen näkökulmastahan sitä ei juurikaan tullut. --- Toki se erilaisuuden sietäminen ja semmonen erityisopettajuus on minusta hyödyksi siinä, mut ei sitä koulutuksessa ollut juurikaan tätä.

Opettaja 1: Ehkä se näkyy siinä erityisopettajan koulutuksessa, että kuitenkin alusta lähtien, et jokainen on yksilö, että huomioidaan myös se uskonnollinen tausta ja kaikki muutki asiat yksilöllisesti.

Itse koulutuksen sisältöihin osa opettajista toivoi enemmän huomiota uskonnollisen moninaisuuden käsittelyyn:

Opettaja 3: Kyllä ehdottomasti tämän päivän luokanopettajan ja erityisopettajan tutkintoon kuuluisi hyvin syvällinenkin keskustelu siitä, miten kohdata moniarvoista maailmaa.

Toinen opettaja mainitsee, ettei opettajankoulutuksen puolella moninaisuutta käsittelevien kurssien tulisi olla valinnaisia, sillä ne keräävät vain aiheesta jo kiinnostuneita opiskelijoita puoleensa. Haastattelijoiden puheissa ilmeni, että oma kiinnostus ja oma-aloitteisuus ovat keskeisiä ja merkittäviä tekijöitä valmiuksien keräämisessä kouluttautumisen näkökulmasta.

6.4 Miten opettajat kokevat koulun ja kodin välisen yhteistyön vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden huoltajien kanssa?

Haastatteluissa pyrittiin selvittämään opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä vähemmistöuskontojen edustavien oppilaiden huoltajien kanssa. *Kodin ja koulun*

välinen yhteistyö oli yksi sisällönanalyysin teema. Pääasiassa opettajat kokivat tärkeänä koulun ja kodin välisen yhteistyön vähemmistöskontojen edustavien oppilaiden perheiden kanssa, mutta pääluokan alle muodostui neljä teemaa, joita korostettiin haastatteluissa eli *kunnioitus, ammattitaito, turvallisuus ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen* (kuvio 8).



KUVIO 8. 4. Tutkimuskysymys ja pääteemat.

Opettajilla on opetuksessaan tai luokassaan oppilaita, joilla on hyvin erilaiset taustat. Oppilaiden tavat ja maailmankatsomus ovat lähtöisin kotoa ja näin ollen opettajat kokevat kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeänä. Toisaalta opettajat ilmaisivat haastatteluissa, että huoltajien kanssa yhteistyö ei ole yksinkertaista erilaisten maailmankatsomusten ja näkemyksien takia. Kuitenkin opettajat korostivat kohtaamisissa *kunnioituksen ja ammatillisen roolin* tärkeyden, vaikka oma maailmankuva ja arvomaailma poikkeisivat oppilaiden perheen maailmankatsomuksesta:

Haastattelija 2: Sun luokassa on nii paljon erilaisia uskontoja, kulttuureita ja elämäntapoja, nii ootteko saavuttaneet yhteisymmärryksen?

Opettaja 4: Siis kunnioituksesta siinä on kyse, mutta ollaan saavutettu aina yhteisymmärrys.

Kunnioitus ilmeni moneen eri otteeseen opettajien puheissa suhteessa vanhempien kanssa käytävään keskusteluun. Yhteiseen ymmärrykseen päätyemisessä useat opettajat mainitsivat kunnioittavansa huoltajia ja kodin näkökulmaa:

Opettaja 3: --- suurimman osan kanssa on päästy hyvään lopputulokseen ja sellaseen, missä kumpikin osapuoli kunnioittaa toisen näkemystä ja yhteisiä päätöksiä.

Eräs opettaja myös mainitsee kodin ja koulun välisen olleen helppoa, koska oman vakaumuksen myötä kykeni ymmärtämään ja kunnioittamaan sitä, että etiikka ja moraali ovat merkityksellisiä ihmisille.

Opettaja 1: --- niin ymmärtää sen toisaalta, että miten tärkeä se voi olla ihmisille se käsitys vaikka, mikä on oikein ja mikä väärin. Ei siinä niinku kannata ruveta vääntämään.

Alla olevassa esimerkissä opettaja 4 kuvaili epätavallisen tilanteen, jossa opettajan ja huoltajan näkemykset erosivat, joten yhteisymmärryksen saavuttaminen oli haastavaa. Opettaja 4 korostaa, että esimerkissä mainittu tapahtuma ei liity uskontoon, vaan henkilökohtaiseen ja kulttuuriseen taustaan.

Opettaja 4: Tässäkin taas tuli kulttuurinen tausta, et lapsi tuli pakolaisena ja koki oikeutenaan sen, jos hänen perheettään haukutaan niin hän saa sitä käyttää rajua väkivaltaa, mut se ei liittynyt siihen uskontoon niinkään, vaan henkilökohtaisen taustaan ja kulttuuriseen taustaan ja historiaan.

Tässä tapauksessa opettaja 4 kuvailee, miten huoltajat suhtautuivat tapahtumaan ja miten huoltajat perustelivat lapsensa tekemistä.

Opettaja 4: Se perhe yritti vedota et, ku tästä on jihadista kyse, mut se et täällä meillä ei ole jihadia, meillä on vain lapsia.

Yleisesti oppilaiden ja huoltajien kohtaamisessa opettajat pyrkivät olemaan *ammattitaitoisia* ja tiedostamaan oman ammattiroolinsa. Vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden ja heidän huoltajien kohtaamisessa vaaditaan opettajilta ammattimaista otetta, sillä edellä mainituissa esimerkeissä opettajat kertoivat kohtaavansa erilaisia tilanteita, joita on hankalaa ymmärtää. Samalla opettajat pohtivat haastattelussa oman maailmankatsomuksen vaikuttavuuden näihin kohtaamisiin ja opettajat toivat esille myös oman ammattitaitonsa ominaisuuksia ja vahvuuksia:

Haastattelija 2: Ootko ikinä huomannut sun oman maailmankatsomuksen vaikuttavan kouluarkeen tai näihin kohtaamisiin?

Opettaja 6: Totta kai oma maailmankatsomus, omalla persoonallahan me tätä työtä tehdään, mut se, että ammatillisesti toimivan kasvattajan täytyy niinku tiedostaa ne omat näkemykset ja sitten niin, kun ottaa silti ammattimaisen roolin niinku kuuluu toimia.

Laadukas vuorovaikutus ja sen ylläpitäminen vähemmistöuskontojen edustavien oppilaiden huoltajien kanssa tuo *turvallisen* tunteen. Myös myönteiset kohtaamiset auttavat luomaan hyvän ja luottamuksellisen pohjan kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Seuraavassa esimerkissä opettaja 5 korostaa, että opettajan mielenkiinto perheen uskonnollista taustaa kohtaan ja suvaitsevainen asenne luo vahvan siteen kasvatuskumppanuuteen. Esimerkissä 1 ja 2 opettajat kertovat kokemuksia kodin ja koulun välisen yhteistyön sujuvuudesta.

Esimerkki 1.

Haastattelija 2: Niin...ja sitten, mites heidän vanhempien kanssa yhteistyö on sujunut?

Opettaja 5: Tosi hyvin! Kyl ne on mielissään tavallaan ku on turvallinen olo, että tietää, että on opettaja, joka hyväksyy ja on kiinnostunut. Se luo semmosta hyvää pohjaa sille yhteistyölle.

Esimerkki 2.

Opettaja 4: Mmm...sitten näissä vanhempaintapaamisissa kyl niin, ku must se oli kauheen kiva yhen tytön äiti kysy ihan suoraan, "Mitä kysymyksii sulla on? Et sulla on varmasti kysymyksii". Sit mä olin sillee....se äiti oli sillee "kysy vaa" (nauraa).

Kodin ja koulun välinen yhteistyön tärkeänä teemana nousi *vuorovaikutuksen ylläpitäminen*. Haastatteluissa tuotiin esille vanhempain tapaamisen tärkeyden. Näillä tapaamisissa saadaan selville perheen maailmankatsomus ja elämäntapa. Kasvokkain tapaamisen lisäksi kouluissa käytetään muita vuorovaikutusmenetelmiä, jotta akuuttisia asioita pystytään selvittämään ja ilmoittamaan. Haastateltavat opettajat kertoivat, millä keinoin he *ylläpitävät vuorovaikutusta* vähemmistöuskontojen edustavien oppilaiden huoltajien kanssa. Kaikki opettajat toivat ilmi haastatteluissa erilaisia vuorovaikutuskeinoja ja koteihin ollaan yhteyksissä monipuolisin keinoin muun muassa vanhempaintapaamiset, puhelinsoitot, tekstiviestit ja Wilman välityksellä:

Esimerkki 1.

Haastattelija 2: Mmm ja millaisin keinoin ootte ylläpitänyt sitä vuorovaikutusta?

Opettaja 5: Esimerkiks kirjoittelee tekstiviestejä, soittelee välillä ja sitten meillä on hirveen hyvää tota vanhempaintoimikunta tai itseasiassa koko luokan vanhemmat ovat yhdessä.

Esimerkki 2.

Opettaja 1: Vanhemmat halus pittää sillon ihan ekoilla viikoilla niinku palaverin siitä, että miten se pitäis huomioida. Se tuli heiltä päin tavallaan se, ettei tullu sit mitään kiusallista tai noloa tilannetta.

6.5 Tulosten yhteenveto

Taulukossa 2 on koottu tuloksia yhteen kokoavaa tarkastelua varten. Taulukon 2 yläokeroissa näkyy tutkimuksemme tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymysten alle on teemoiteltu kysymysten sisällön mukaan pääteemat.

TAULUKKO 2. Tulosten kokoava yhteenveto.

1. Mitä kokemuksia opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä?	2. Miten opettajat kokevat käytössä olevat resurssit kohdatessaan vähemmistöuskontoja edustavien oppilaita?	3. Millaisia valmiuksia opettajat kokevat omaavansa kohdatessaan vähemmistöuskontoja?	4. Miten opettajat kokevat koulun ja kodin välisen yhteistyön vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden huoltajien kanssa?
<ul style="list-style-type: none">• sensitiivisyys• uskonnon sisäinen moninaisuus• yhteistyö	<ul style="list-style-type: none">• henkilökunnan yhteistyö• moniammatillinen yhteistyö• tietoisuus ja perehtyminen	<ul style="list-style-type: none">• kokemus• oma tausta• kouluttautuminen	<ul style="list-style-type: none">• kunnioitus• ammattitaito• turvallisuus• vuorovaikutuksen ylläpitäminen

7 POHDINTA

Tutkimuksen merkittävyys ja arviointi

Vähemmistöuskontojen kirjo on kasvanut Suomessa vuosikymmenien ajan ja historiassakin perinteisten uskontojen yhteisö on vähentynyt ja yhteiskunta on uskonnollisesti moninaisempi. (Kuusisto, Poulter & Kallioniemi 2017). Maahanmuutto on tuonut mukanaan uskonnollista moninaisuutta ja myös etnistä moninaisuutta. (Bertram-Troost, Ipgrave, Jozsa & Knauth 2008, 11). Näin ollen suomalaisissa kouluissa vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden määrä on kasvanut ja siksi tutkimusaiheemme on merkittävä. Tämän laadullisen tutkimuksen funktiona oli vastata alla oleviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Millaisia kokemuksia opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä?*
- 2. Miten opettajat kokevat käytössä olevat resurssit kohdatessaan vähemmistöuskontoja edustavien oppilaita?*
- 3. Millaisia valmiuksia opettajat omaavansa kokevat kohdatessaan vähemmistöuskontoja?*
- 4.. Miten opettajat kokevat koulun ja kodin välisen yhteistyön vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden huoltajien kanssa?*

Kaikkien haastateltavien opettajien vastauksissa ilmeni kunnioittava lähestymistapa uskonnollisesti moninaiseen oppilasainekseen ja vähemmistöuskontoja edustaviin huoltajiin. Tämä lähtökohta ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys suomalaisissa kouluissa ja on siksi tutkimuksen tekemisen kannalta merkittävä tulos. Opettajat eivät aina omanneet täydellistä tietämystä tai ymmärrystä vähemmistöuskonnoista, mutta suhtautuivat silti suvaitsevaisesti ja myönteisesti kohtaamisiin. Erilaiset stereotyyptit ja yksipuoliset lähestymistavat uskontoihin ja etnisiin taustoihin ovat siirtyneet Suomessa koulujen välityksellä eteenpäin historian saatossa. Kuitenkin koulu ja opettajat voivat toiminnallaan antaa rakentavia malleja suhtautua moninaisuuteen myönteisesti. (Räsänen 2009, 89.)

Yhteistyö eri koulun toimijoiden kesken oli keskeinen tekijä ajatellen koko tutkimusaiheitamme sen eri osa-alueissa: oppilaiden kohtaamisessa, koulun resursseissa, opettajan omissa valmiuksissa ja koulun sekä koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Tiivis ja turvallinen yhteistyö auttoi uskonnollisen moninaisuuden käsittelyä kouluarjessa. Koulun ja kodin välisessä yhteistyössä on tutkittu huoltajien tapaamisten olevan tärkeässä roolissa ennakoluuloja purkaessa (Talib 2002, 126). Kieli- ja koulunkäyntiavustajat olivat myös uskonnollisen ja monikulttuurisen koulun kannalta merkittävä resurssi, joka paransi kohtaamisten laatua ja helpotti opettajien työskentelyä.

Haastateltavat opettajat olivat kouluttautumisen suhteen ja valmiuksiaan rakentaessa itseohjautuvia ja uteliaita. Näin ollen myönteinen suhtautuminen uskonnolliseen moninaisuuteen on esillä halki aineiston ja selittää aineiston opettajien monipuolista ymmärrystä ja kokemusta ilmiöstä. Tutkimuksen tulokset olisivat olleet heterogeenisempiä, jos haastatteluihin ei olisi hakeutuneet vain ilmiöstä kiinnostuneet opettajat. Kuitenkin laadullisesti aineistomme on rikas ja ilmiöön monipuolisesti pureutuva. Useat haastateltavat opettajat toivoivat uskonnolliselle moninaisuudelle enemmän näkyvyyttä opettajankoulutuksessa siinä määrin, että valmiuksia ilmiöstä rakentuisi myös niille opettajille, joilla lähtökohtaisesti ei ole kiinnostusta aiheeseen.

Aineistokeruumenetelmämme oli toimiva tapa perehtyä ilmiöön, sillä teemahaastattelut antoivat tilaa opettajien monipuolisille kokemuksille. Teemoittelu oli analyysina toimiva ja heijastaa tutkijoina ajattelutapaamme ilmiöstä, sillä aihepiiri oli tutkijoina meille henkilökohtaisesti

merkittävä ja oma taustamme vähemmistöuskontoja edustavina yksilöinä motivoi tutkimusta. Tämän tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla merkittävästi erilaiset, jos tutkijat eivät suhtautuisi myönteisesti uskonnolliseen moninaisuuteen tai eivät haluisi suhtautua siihen interkulttuurisuuden näkökulmasta.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme on merkittävä, sillä koulu on keskeinen organisaatio monikulttuurisen oppilasaineksen (Kivirauma, Rinne & Tuittu 2012) ja uskonnollisen moninaisuuden areenalla. Kallioniemen (2008, 27) mukaan erilaisten uskontojen tulisi olla myönteinen voimavara koulujen arjessa. Näin ei kuitenkaan usein kouluissa ole ja opettajat tarvitsevat työkaluja käsitellessään vähemmistöuskontoja erityisesti tilanteissa, joissa opetussuunnitelma ja uskonnollinen vakaumus ovat ristiriidassa. Tutkimuksemme tuo tärkeästä aiheesta uutta näkökulmaa opettajankoulutukseen. Lisäksi uusin opetussuunnitelma (2014, 15-16) myös korostaa kulttuurista moninaisuutta rikkautena ja tähän sisältöön katsomme sisältyvän myös uskonnollisen moninaisuuden, mikä tekee ilmiöstä jokaiselle opettajalle tärkeän.

Jatkotutkimusideat

Tutkimuksessa korostetaan opettajien kokemusten lisäksi opettajien omia valmiuksia kohtaamiseen, sekä mahdollisten resurssien hyödyntämistä. Jatkotutkimusta ajatellen tutkimuksessa olisi hyvä laajentaa kohderyhmää. Vähemmistöuskontojen edustavien oppilaiden huoltajien näkökulmaa olisi tärkeää tutkia ja myös ottaa huomioon koulun muu henkilökunta muun muassa mahdolliset koulunkäyntiavustajat, kieliavustajat ja ulkopuoliset yhteistyötahot.

Jatkotutkimuksessa tutkimuksen menetelmää voisi muuttaa laadullisesta tutkimuksesta määrälliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa toteutimme teemahaastatteluja, jotka antoivat tilaa opettajien monipuolisille kokemuksille, mutta määrällinen tutkimus antaisi tutkimusaiheellemme uusia ulottuvuuksia. Tällöin kohderyhmään voisi sisältyä opettajia, joille ilmi on vieras ja valmiudet ovat erilaiset.

LÄHTEET

Álvarez Valdivia IM. & González Montoto I. 2018. Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education* 22 (5). 510–526.

Amnesty International. 2012. Choice and prejudice. Discrimination against Muslims in Europe. 5. <https://www.amnesty.org/download/Documents/20000/eur010012012en.pdf> (luettu 13.04.2019)

Andonov L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa. *Helsingin yliopisto*. 72-75, 110-111, 120-121.

Anton E. 2017 *Katolisuus Suomessa*. Teoksessa Illman R. & Ketola K. & Latvio R. & Sohlberg J. (toim.), *Monien uskontojen ja katsomuksen Suomi*. Kuopio: Grano Oy. 35, 42

Banchoff T. 2008. Introduction: Religious Pluralism in World Affairs. Teoksessa Banchoff T. (toim.) *Religious Pluralism, Globalization and World Politics*. New York: Oxford University Press. Pp. 3-41.

Bertram-Troost G. Ipgrave J. Jozsa D-P. & Knauth T. 2008. Background and contextualisation. Teoksessa Knauth T. Jozsa D-P. Bertram-Troost G. & Ipgrave J. (toim) *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*. Munster: Waxmann, pp. 11-21.

Cohen-Zada, D. 2018. Religious pluralism and the transmission of religious values through education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 150, pp. 325-349.

Eduskunnan viralliset kotisivut:

https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/EduskuntaAloite/Sivut/TPA_18+2018.aspx

(luettu 13.04.2019)

Eskola J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola J., Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus. 179-203.

Eskola J. Lääntti J. & Vastamäki J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli R (toim.). 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Keuruu: PS-kustannus. 29. 30. 41.

Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. 87.

Forsander A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa Forsander A. Ekholm E. Hautaniemi P. Ali A., Alitolppa-Niitamo A. Kyntäjä E. Quoc Cuong, N. (toim.) Monietnisyyt, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Yliopistopaino. 31-56. 44.

Helsingin juutalainen yhteiskoulun kotisivut: <http://www.hjyk.fi/fi/koulu> (luettu 1.3.2019)

Heyward M. 2002. From international to intercultural. Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1). 9-32.

Holm G. & Londen M. 2010. The Discourse on Multicultural Education in Finland: Education for Whom? *Intercultural Education*, 21(2). 107-120.

Hulkkonen K. 2017. Jehovan todistajat – Vakaumuksen vapauden puolustajat. Teoksessa Illman R. & Ketola K. & Latvio R. & Sohlberg J. (toim.), Monien uskontojen ja katsomuksen Suomi. Kuopio: Grano Oy.

Illman R. Ketola K. Latvio R. & Sohlberg J. (toim.) 2017. Monien uskontojen ja katsomusten Suomi. Kuopio: Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja. 8-9. [http://sakasti.evli.fi/julkaisut.nsf/2AA37D11FA0613ACC22580B20038D68B/\\$FILE/Kirkkohallitus_MUKS%20julkaisu_verkkojulkaisu_17_04_24_B.pdf](http://sakasti.evli.fi/julkaisut.nsf/2AA37D11FA0613ACC22580B20038D68B/$FILE/Kirkkohallitus_MUKS%20julkaisu_verkkojulkaisu_17_04_24_B.pdf)

Jaanu-Schröder M. 2008. Katolinen oppilas suomalaisessa koulussa. Teoksessa Kallioniemi A. & Luodeslampi J. (toim.), Moniuskontoinen koulu oppimiympäristönä. Helsinki: LK-kirjat. 78-80.

Jackson, R. 2004. Rethinking religious education and plurality. Issues in diversity and pedagogy. London: Routledge Falmer.

Jokikokko K. & Järvelä M. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi - produkti vai prosessi? Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 44(3). 245-257.

Järvinen H. 2014. Oppilaitoksen moniuskontoisuutta rakentamassa: Pohdintoja moniuskontoisuudesta, monikulttuurisuudesta ja kasvatuksesta. Teoksessa Murtovuori J. (toim.) Moniarvoinen oppilaitos. Kokemuksia ja näkemyksiä kirkon oppilaitosyhteistyöstä. Helsinki: Kirkkohallitus. 50-61.

Järvinen P. & Järvinen A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja. 189.

Kallioniemi A. 2008. Johdanto. Teoksessa Kallioniemi A. & Luodeslampi J. (toim.) Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä. Helsinki: Lasten keskus. 12

Kallioniemi A. & Luodeslampi J. 2008. Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä. Helsinki: Lasten keskus. 27.

Keskinen S. Vuori J. 2012. Erot, kuuluminen ja osallisuus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa: Keskinen S. Vuori J. Hirsiaho A. (toim.) Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa. Tampere: Tampere University Press. 7-38.

Kiviniemi K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 82.

Kivirauma J. Rinne R. & Tuittu A. 2012. Maahanmuuttajalasten ja -vanhempien kokemuksia suomalaisesta koulusta. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Komulainen J. 2013. Kohti koulujen monipuolista juhlakalenteria. Teoksessa: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Helsinki: Erweko Oy. 160 & 163-164.

https://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava_kasvatus.pdf#page=159 (luettu 30.3.2019)

Kuusisto A. Poulter S. & Kallioniemi A. 2017. Finnish Pupils' Views on the Place of Religion in School, *Religious Education*, 112:2, 110-122

Lasonen J. 2005. Reflections on Interculturality in Relation to Education and Work. *Higher Education Policy* 18 (4). 397-407.

Lehtinen I. 2008. Muslimioppilas suomalaisessa koulussa. Teoksessa Kallioniemi A. & Luodeslampi J. (toim.), *Moniuskontoinen koulu oppimiympäristönä*. Helsinki: LK-kirjat. 84-89.

Lyhykäinen K. 2008. Ortodoksiset oppilaat koulun arjessa. Teoksessa Kallioniemi A. & Luodeslampi J. (toim.), *Moniuskontoinen koulu oppimiympäristönä*. Helsinki: LK-kirjat. 67-72.

Lämsä A-L. 2013. Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: PS-kustannus. 49

Martikainen T. 2011. Maahanmuuttajien uskonnollisen taustan tilastollinen arvioiminen Suomessa. *Teologinen aikakauskirja* 116(3), 232-246.

Martikainen T. 2013. Religion, Migration, Settlement: Reflections on Post-1990 Immigration to Finland. Leiden: Brill. 4-5. 7.

Martikainen T. & Sakaranhao T. & Juntunen M. Islam Suomessa – Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa, 68-70

May S. & Sleeter C. 2010. *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. Routledge.

Metso P. 2017. Ortodoksisuus. Teoksessa Illman R. & Ketola K. & Latvio R. & Sohlberg J. (toim.), *Monien uskontojen ja katsomuksen Suomi*. Kuopio: Grano Oy.

Miettinen M. & Pitkänen P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus. 15

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 15, 16, 28, 34, 35, 43, 265, 274, 379

Ortodoksi.net. <http://www.ortodoksi.net/index.php/Joulupaasto> (luettu 19.2.2019)

Paavola H. & Talib M. 2010. Kulttuurien moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: PS-kustannus. 60. 94, 194, 196, 198, 222

Pauha T. & Onniselkä S. & Bahmapour A. 2017. Kaksi vuosisataa islamia. Teoksessa Illman R. & Ketola K. & Latvio R. & Sohlberg J. (toim.), Monien uskontojen ja katsomuksen Suomi. Kuopio: Grano Oy. 105, 106

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P31> (luettu 19.2.2019)

Pessi A. 2013. Privatized religiosity revisited: Building an authenticity model of individual–church relations. *Social Compass* 60(1), 3–21.

Pietarinen J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen S. Launis V. Pelkonen R. Pietarinen J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus. 58-70.

Pitkänen P. 2012. Introduction. Teoksessa Pitkänen, P. İçduygu A. & Sert D. (toim.) *Migration and Transformation: Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism*. Dordrecht: Springer. 1-12.

Poulter S. 2012. Uskonto julkisessa tilassa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus* 44 (2), 162–165. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/44/2/uskontoj.pdf> (luettu 30.3.2019)

Pyhäranta T. & Raudaskoski J. & Seppälä O. 2016. Adventista Ramadaniin. *Uskonnolliset juhlat Suomessa*. Tallinna: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy. 66, 87, 112, 159, 162, 197 & 201

Ronkainen S. Pehkonen L. Lindblom-Yläne S. & Paavilainen E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy. 124.

Roppinen J. 2008. Jehovan todistaja-oppilas. Teoksessa Kallioniemi A. & Luodeslampi J. (toim.), Moniuskontoinen koulu oppimiympäristönä. Helsinki: LK-kirjat. 92, 93 & 94.

Räsänen R. 2009. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa Jokisalo J. & Simola R. (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 14.

Räsänen A. & Innanen T. 2009. Uskonto, monikulttuurisuus ja uskonnonopetus. Teoksessa Jokisalo J. & Simola R. (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 139.

Räsänen R. Jokikokko K. Lampinen J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Kartoitus tutkimuksesta sekä opetuhenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Helsinki: Opetushallitus.

Salomäki H. 2017. Herätysliikkeet suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Illman R. & Ketola K. & Latvio R. & Sohlberg J. (toim.), Monien uskontojen ja katsomuksen Suomi. Kuopio: Grano Oy. 65-75

Saukkonen P. 2013. Erilaisuuksien Suomi: Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.

Saukkonen P. 2015. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa: Martikainen T., Saukkonen P. & Säävälä M. (toim.) Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus. 81-97.

Sisäministeriö. 2019. Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan. <https://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset> (luettu 8.1.19)

k, G. 2006. Plurality and Pluralism in Religious Education. Teoksessa de Souza, M. Engebretson K., Jackson, R. McGrady, A. (toim.) International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. Dordrecht: Springer. 307–319.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2019. Muuttoliike [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 18.1.2019].

<http://www.stat.fi/til/muutl/index.html>

Talib M. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy. 126-127.

Talib M. Löfström J. & Meri M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Teräs M. Kilpi-Jakonen E. 2015. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa Martikainen, T. Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus. 184.

Tilastokeskus. Tilastokeskuksen PX-Web tietokannat. Väestö uskonnollisen yhdyskunnan, iän ja sukupuolen mukaan 2000 – 2017.

http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_016.px/table/tableViewLayout2/?rxid=b4b6b010-c661-43ec-9629-c8a73a40035c (luettu 22.1.2019)

Timonen, L. & Kantelinen, Ritva. 2013. Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä. Näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. Kasvatus 44(3), 258-269.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Väestöliitto. 2019. Maahanmuuttajat. www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/ (luettu 8.1.2019)

Väestöliitto. 2019. Maahanmuuttajien määrä.
http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/ (luettu 11.3.2019)

Väänänen A. Toivanen M. Aalto A. Bergbom B. Härkäpää K. Jaakkola M. Koponen P. Koskinen S. Kuusio H. Lindström K. Malin M. Markkula H. Mertaniemi R. Peltola U. Seppälä U. Tiitinen E. Vartia-Väänänen M. Vuorenmaa M. Vuorento M. & Wahlbeck K. 2009. Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla. Helsinki: Opetusministeriö, Sektoritutkimuksen neuvottelukunta.

Weintraub D. 2017. Juutalaiset ja juutalaisuus Suomessa. Teoksessa Illman R. & Ketola K. & Latvio R. & Sohlberg J. (toim.) Monien uskontojen ja katsomuksen Suomi. Kuopio: Grano Oy. 116-121.

Zilliacus, H. 2013. Addressing religious plurality – a teacher perspective on minority religion and secular ethics education. *Intercultural Education*, 24(6), pp. 507-520.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko opettajille

Perustiedot:

Työkokemus vuosina

Tutkinto

- Mitä ajatuksia tutkimuksen aihe tuo mieleen ensimmäisenä?

Arjen kohtaamiset

- Oletko kohdannut vähemmistöuskontoja edustavia oppilaita?
- Tuleeko mieleen tilanteita, joissa lapsen uskontotausta tulee näkyviin kouluarjessa?
- Onko kouluarjessa tullut tilanteita, joissa oppilaan uskonnollinen tausta ja opetussuunnitelman mukainen opetus on ollut ristiriidassa?
- Millaisia keinoja olet käyttänyt soveltaaksesi opetustilanteita tai arjen järjestelyjä?
- Onko luokkahuoneen arjessa käsitelty erilaisia uskonnollisia taustoja? Onko ollut tarpeellista? Miksi, miksi ei?

Resurssit

- Oletko suunnitellut oppitunteja huomioiden oppilaiden uskonnollisen taustan?
- Kuinka paljon aikaa olet käyttänyt poikkeuksellisten opetustilanteiden suunnitteluun?
- Käytätkö erillisiä materiaaleja? Mitä?
- Miten koulun yleinen kulttuuri tukee vaihtoehtoisen tekemisen suunnittelua? Fyysinen ympäristö (tilat)? Kollegat? Uskonnon opettajat? Muu henkilökunta?
- Minkälaista tukea/resursseja toivot koululta liittyen uskonnollisesti moninaiseen kohtaamiseen koulunkäynnissä?

Valmiudet

- Millaisia valmiuksia koet omaavasi näissä tilanteissa?
- Mistä osa-alueista kaipaisit lisää tietoa uskonnollista moninaisuutta kohdatessa?
- Valmistiko koulutus uskonnollisen moninaisuuden kohtaamiseen? Millä tavoin?
- Miten uskonnollisen moninaisuuden voisi enemmän huomioida opettajakoulutuksessa?
- Huomaatko oman maailmankatsomuksesi vaikuttavan kouluarkeen, miten?

Vanhemmat

- Millaista yhteistyö on ollut vanhempien kanssa?
- Millaisin keinoin opettaja on pitänyt vuorovaikutusta yllä vanhempien kanssa?
- Millaista vuorovaikutusta on käyty arjen järjestelyistä? Kuinka aktiivisesti?
- Onko saavutettu yhteinen ymmärrys?

Liite 2. Tietosuojalomake haastateltaville

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Pro gradu – tutkielma

”Kunnioituksesta siinä on kyse” – Vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden kohtaaminen kouluarjessa

Joensuu, Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Minua tutkittavan nimion pyydetty osallistumaan yllämainittuun tieteelliseen tutkimukseen, jonka tarkoituksena on kerätä tietoa opettajien kokemuksista vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tieteellisen tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, mitä kokemuksia alakoulun opettajilla on vähemmistöuskontoja edustavien oppilaiden koulunkäynnistä. Lisäksi tutkimuksen on tarkoitus selvittää, miten opettajat toimivat tilanteissa, joissa oppilas ei uskonnollisten syiden tähden kykene osallistumaan opetussuunnitelma mukaiseen opetukseen. Tutkimuksesta voi olla hyötyä opettajan työssä ammattinaan työskenteleville.

Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutetaan teemahaastatteluna, joko verkkoyhteydellä tai kasvotusten. Haastattelun kestoksi on arvioitu 1-1.5h.

Tutkimuksen mahdolliset hyödyt

On mahdollista, ettei tähän tutkimukseen osallistumisesta ole teille hyötyä.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat haitat ja epämukavuudet

Tutkimuksesta ei tule haittoja.

Tutkimuksen kustannukset ja rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota. Tutkimuskäynnit ovat Teille ilmaisia.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Kyseessä on pro gradu -tutkielma, jonka tulokset ovat luettavissa internetin välityksellä tiedekunnan arkistosta.

Tutkimuksen päätyminen

Tutkimus voidaan keskeyttää tutkimuksen toteuttajan taholta. Tämä on kuitenkin hyvin epätodennäköistä.

Olen lukenut ja ymmärtänyt ohessa olevan kirjallisen tutkimustiedotteen. Tiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta ja sen yhteydessä suoritettavasta henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta. Tiedotteen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti, minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen. Olen saanut riittävät tiedot oikeuksistani, tutkimuksen tarkoituksesta ja sen toteutuksesta sekä tutkimuksen hyödyistä ja riskeistä. Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Ymmärrän, että tietojani käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille. Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin peruuttaa tämän suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. Olen tietoinen siitä, että mikäli keskeytän tutkimuksen tai peruutan suostumuksen, minusta keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkimushenkilöksi.

Päivämäärä

Allekirjoitus

Alkuperäinen allekirjoitettu tutkittavan suostumus sekä kopio tutkimustiedotteesta jäävät tutkijan arkistoon. Tutkimustiedote ja kopio allekirjoitetusta suostumuksesta annetaan tutkittavalle.

Tiedotteen liite: Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa käsitellään Teitä koskevia henkilötietoja voimassa olevan tietosuojalainsäädännön (EU:n yleinen tietosuoja-astus, 679/2016, ja voimassa oleva kansallinen lainsäädäntö) mukaisesti. Seuraavassa kuvataan henkilötietojen käsittelyyn liittyvät asiat:

Tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Itä-Suomen Yliopisto, filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Tutkimuksessa Teistä kerätään seuraavia henkilötietoja:

Työkokemus vuosina ja tutkintotausta

Henkilötietojenne käsittelyn tarkoitus on:

Kartoittaa haastateltavien taustatietoja.

Tutkimuksen kesto aika (henkilötietojenne käsittelyaika) on:

Kuusi kuukautta.

Mitä henkilötiedoillenne tapahtuu tutkimuksen päätyttyä:

Henkilötietoja ei säilytä. Haastatteluaineistot poistetaan.

Tutkimuksessa kerättyjä henkilötietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon.

Teistä kerättyä tietoa ja tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Yksittäisille tutkimushenkilöille annetaan tunnusnumero ja tieto säilytetään koodattuna tutkimustiedostossa. Aineisto analysoidaan koodattuna ja tulokset raportoidaan ryhmitasolla, jolloin yksittäinen henkilö ei ole tunnistettavissa ilman koodiavainta. Koodiavainta, jonka avulla yksittäisen tutkittavan tiedot ja tulokset voidaan tunnistaa, säilyttävät (kuka/ketkä) eikä tietoja anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille.