

Monikulttuurisuus islamin oppikirjoissa

Maria Kuittinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuittinen, Maria. 2018. Monikulttuurisuus islamin oppikirjoissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. xx sivua.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan monikulttuurisuutta islamin alakoulun oppikirjoissa. Tarkoituksena on selvittää, miten oppikirjoissa käsitellään monikulttuurisuutta muiden uskontojen näkökulmasta ja miten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kuvatut muihin uskontoihin liittyvät sisällöt toteutuvat oppikirjoissa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten oppikirjoista esiin nousevat monikulttuurisuuteen liittyvät sisällöt tukevat kulttuurisen kompetenssin kehittymistä.

Tutkimusaineistona on kolme islamin oppikirjaa oppikirjasarjasta Salam – islamin polku. Tutkimuksen teoriaosassa määritellään monikulttuurisuutta ja tarkastellaan sen näkymistä koulukontekstissa. Lisäksi teoriaosassa perehdytään uskonnonopetuksen kehitykseen sekä islamin opetuksen erityispiirteisiin. Tutkimusmenetelminä toimivat sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi. Tutkimusaineistosta nousevat merkitykset jäsennetään teoreettisten käsitteiden avulla kollektiivisiksi merkitysrakenteiksi ja niitä kuvaaviksi diskursseiksi.

Tutkimuksen tuloksina voidaan todeta, että monikulttuurisuus on läsnä kaikissa alakoulun oppikirjoissa, mutta oppikirjojen välillä on eroja siinä, miten monikulttuurisuutta kuvataan ja millaisia merkityksiä se saa. Vallitsevat monikulttuurisuusdiskurssit oppikirjoissa ovat kirjojen kansojen diskurssi sekä erojen tekemisen diskurssi. Kirjojen kansojen diskurssin näkyminen oppikirjoissa nousi suoraan opetussuunnitelman (2014) sisällöistä, mutta erojen tekemisen diskurssille ei löydy pohjaa opetussuunnitelmasta. Kulttuurisen kompetenssin kehittymistä tuetaan oppikirjoissa ainoastaan islamin ja kristinuskon välillä, sillä muiden uskontojen käsittely on kirjassa marginaalissa.

Asiasanat: monikulttuurisuus, islam, kulttuurinen kompetenssin, oppikirjatutkimus, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	MONIKULTTUURISUUS JA USKONNONOPETUKSEN KEHITYS SUOMESSA.....	9
2.1	Monikulttuurisuuden lähtökohtia.....	9
2.1.1	Kulttuurin käsitteestä	9
2.1.2	Monikulttuurisuuden määrittelyä	11
2.2	Yhtenäiskulttuurista kohti monikulttuurista yhteiskuntaa.....	15
2.3	Uskonnonopetuksen erityispiirteitä.....	21
2.3.1	Pedagogisia lähestymistapoja uskonnonopetukseen.....	21
2.3.2	Monikulttuurisuuskasvatus ja katsomuksellinen kompetenssi 24	
2.3.3	Islamin opetus osana monikulttuurisuuden näyttämöä	30
3	MONIKULTTUURISUUS OPETUSSUUNNITELMASSA JA OPPIKIRJOISSA	35
3.1	Monikulttuurisuus opetussuunnitelman kontekstissa.....	36
3.1.1	Muut uskonnot islamin opetussuunnitelmassa.....	39
3.1.2	Uskonnon opetussuunnitelmaa ohjaava kasvatustavoite.....	42
3.2	Oppikirja kulttuurisena objektina	43
3.3	Monikulttuurisuus oppikirjoissa ja opetuksessa.....	47
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	52
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	54
5.1	Islamin oppikirjat.....	55
5.2	Laadullisesta tutkimuksesta.....	57

5.2.1	Sisällönanalyysi	59
5.2.2	Diskurssianalyysistä	62
5.3	Aineiston analyysin kuvaus	66
6	MONIKULTTUURISUUDEN MERKITYKSET OPPIKIRJOISSA	72
6.1	Monikulttuurisuus oppikirjassa Salam -islamin polku 1-2	72
6.1.1	Monikulttuurisuus yhteisten juurien korostajana	74
6.1.2	Monikulttuurisuus erojen tekemisenä	77
6.1.3	Monikulttuurisuus yhtäläisyyksien kuvastajana	80
6.1.4	Monikulttuurisuus dialogisuuden vahvistajana	83
6.1.5	Monikulttuurisuus rituaaleissa ja tavoissa	84
6.2	Monikulttuurisuus oppikirjassa Salam - islamin polku 3-4.....	86
6.2.1	Monikulttuurisuus yhteisten juurien korostajana.....	88
6.2.2	Monikulttuurisuus rituaaleissa ja tavoissa.....	90
6.2.3	Monikulttuurisuus erojen tekemisenä	91
6.2.4	Monikulttuurisuuden kuvaaminen pyhien kirjojen kautta	93
6.3	Monikulttuurisuus oppikirjassa Salam - islamin polku 5-6.....	93
6.3.1	Monikulttuurisuus yhteisten juurien korostajana	95
6.3.2	Monikulttuurisuus ja ympärillä vaikuttavat uskonnot	98
6.3.3	Monikulttuurisuus dialogisuuden vahvistajana	102
6.3.4	Monikulttuurisuus islamin vahvistamisena	104
6.3.5	Monikulttuurisuus erojen tekemisenä	106
7	POHDINTA.....	109
7.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä.....	109
7.2	Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia sekä jatkotutkimushaasteet	
	122	
	LÄHTEET	128

1 JOHDANTO

Monikulttuurisuus, islam ja uskonnonopetus ovat polttavan ajankohtaisia aiheita Euroopassa (Rautionmaa, Illman & Latvio 2017, 247; Himanen 2015, 141; Konttori 2015, 140). Euroopan historiassa ei ole koskaan keskusteltu yhtä paljon uskonnonopetuksen tavoitteista, järjestämisestä ja tehtävistä monikulttuurisessa yhteiskunnassa, kuin mitä tänä päivänä tehdään. Maahanmuuton voimakas kasvu, entisestään lisääntyvä monikulttuurisuus sekä pelko turvallisuushkiin liittyen-, ovat ajaneet keskustelun koskemaan poliittisia toimintatapoja, joiden avulla nykytilanteeseen voisi vastata. Keskustelussa tämän aiheen tiimoilta otetaan toistuvasti esiin myös uskonnonopetuksen rooli kulttuurien kohtaamisen näkökulmasta. (Sakaranaho 2013, 225-226; Jensen & Kjeldsen 2013.) Kulttuurien kohtaamiseen liittyy olennaisena osana myös kulttuurisen kompetenssin rakentuminen ja vahvistaminen. Näissä prosesseissa oppikirjoilla on merkittävä rooli, sillä ne välittävät arvoja ja muokkaavat sisältöjensä kautta oppilaiden maailmankuvaa ja vaikuttavat siihen, mitä oppilaat muista ihmisistä ajattelevat (Paavola 2015, 109).

Uskonto on läsnä suomalaisten arjessa globaalina yhteiskunnallisena kysymyksenä lähes päivittäin, sillä media välittää kiivaalla vauhdilla tietoa eri uskontoihin liittyen (Poulter & Kallioniemi 2014, 30). Viime vuosina kansainvälinen keskustelu on liittynyt muun muassa uskonnonopetuksen rooliin osana arvo-, ihmisoikeus- ja kansalaiskasvatusta sekä kulttuurien välistä kasvatusta (Jackson 2007, 27; Hull 2002, 123-125). Keskustelu käy vilkkaana myös Suomessa ja täällä puhutaan paljon siitä, mikä on uskonnonopetuksen tehtävä tämän päivän kouluinstituutiossa vai täytyykö sillä olla roolia ollenkaan muiden oppiaineiden joukossa (Kallioniemi 2005,12; Himanen 2015, 141). Keskustelun lisääntymiseen vaikuttaa etenkin se, että suomalainen peruskoulu on muuttunut viime vuosien aikana aiempaa monikulttuurisemmaksi. Ennusteiden mukaan

2020-luvulla pääkaupunkiseudun koulujen oppilasta yksi neljäsosa tulee olemaan ulkomaalainen tai ulkomaalaistaustainen (Kallioniemi 2008, 15). Asiasta käydään tiivistä keskustelua opetus- ja kasvatusalalla, mutta myös yleisellä tasolla eri medioissa. Esimerkiksi Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori Arto Kallioniemi (2018) kirjoitti Helsingin sanomien mielipidesivulla, että uskonnon tehtävä yleissivistävänä kulttuuriaineena on nimenomaan monilukutaidon lisääminen uskontoihin ja katsomuksiin liittyvissä kysymyksissä.

Eri uskontojen tunteminen ja valmius uskontojen väliseen dialogiin voidaan siis nähdä välttämättöminä perustaitoina, joiden merkitys tulevaisuudessa voimistuu globalisaation, moninaistumisen ja sekularisaation muokatessa yhteiskuntaa (Poulter & Kalliomäki 2014, 37). Koulukasvatus on tärkeä tekijä yhteiskunnan pysyvyyden ja jatkuvuuden ylläpitämisessä moniarvoistuvassa ja monimuotoisessa maailmassa (Davie 2000; Alitolppa-Niitamo 2004). Kaiken opetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaita globaalistuvassa maailmassa toimimiseen, jossa muiden kulttuureiden kohtaamisilta ei voi välttyä (Allemann-Ghionda 2015, 128). Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) korostaa myös vahvasti kulttuurisen moninaisuuden ja monilukutaidon merkitystä sekä kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamista. Kulttuurinen osaaminen on nostettu yhdessä vuorovaikutuksen ja ilmaisuuden kanssa yhdeksi seitsemästä laaja-alaisesta tavoitteesta, jotka läpäisevät kaikkea peruskoulussa annettavaa opetusta. Tietoisuuden saaminen muista kulttuureista liittyy vahvasti nykypäivän uskonnonopetuksen tunneille ja uskonnon oppiaineen yksi tärkeimmistä tehtävistä on pyrkiä antamaan oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys (POPS 2014, 246). Tietoisuuden lisäämiseen ja syventämiseen pyritään uskonnon oppitunneille ja se kytkeytyy myös yhteen opetussuunnitelman kulttuurien tuntemukseen liittyvän laaja-alaisen tavoitteen kanssa.

Lisääntyneiden kansainvälisten muuttoliikkeiden ja siitä seuranneen monikulttuurisuuden kasvun johdosta myös muslimien määrä ja islamin näkyvyys ovat kasvaneet merkittävästi Suomessa (Martikainen 2015, 82; Sakaranaho 2007.) Tällä on ollut voimakas vaikutus kouluinstituutioihin, sillä islamin oppi-

laiden määrä on ollut kasvussa ja islamin oppilaiden määrä näyttää edelleen kohoavan kohoamistaan (Martikainen, Sakaranaho & Juntunen, 2008; Sakaranaho 2007). Tällä on selvä merkitys myös islamin opetuksen tarpeen kasvulle, islamin opettajien kouluttamiselle sekä islamin oppimateriaalien tuottamiselle (Kallioniemi 2008, 23). Useiden tutkimusten mukaan oppikirja on ollut ja on edelleen tärkeä työväline opettajan työssä, eivätkä digitalisaation tuomat ja odotetut muutokset opetuksessa ole vaikuttaneet oppikirjojen käyttöön merkittävästi (Ruuska 2016, 178; Uusikylä & Atjonen 2005, 166).

Oppikirjaa voidaan pitää merkittävänä kulttuurisena esineenä, jonka kautta lapset rakentavat sosiaalista identiteettiä ja muodostavat käsityksiä muista kulttuureista (Weninger & Williams 2005, 160). Opettajien on todettu olevan hyvin tiukasti sidoksissa oppikirjoihin (Korkeakoski, 2002) ja opettajat voivat perustaa kurssisuunnitelmansa täysin oppikirjan sisältöjen varaan (Heinonen, 2005), joten on sanomattakin selvää, että oppikirjoissa olevat käsitykset ja muille uskonnoille ja kulttuureille annetut merkitykset ovat tärkeässä asemassa kulttuurisen kompetenssin kehittämisessä. Oppikirjaa voidaankin kuvata runkona, joka kasvattaa ympärilleen lehtiä ja oksia. Oppikirja ja opetus yhdessä ohjaavat oppijaa etsimään tietotulvasta merkityksellisen tiedon. (Ruuska 2015, 44.)

Tässä tutkimuksessa tutkin islamin uskonnon Salam - Islamin polku - oppikirjasarjaa peruskoulun 1 - 6 -luokkien osalta monikulttuurisuuden näkökulmasta. Tutkin sitä, miten kyseisessä oppikirjasarjassa alakoulun oppikirjojen osalta esitetään muut uskonnot ja millä tavalla oppikirjoissa otetaan huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) korostamat tavoitteet muihin uskontoihin liittyen. Toisin sanoen perehdyn siihen, millaista tietoa muista uskonnoista oppikirjat antavat oppilaille ja miten islamin oppikirjojen antama kuva muista uskonnoista korreloi opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa muita uskontoja tarkasteltaessa. Tutkimus antaa uuden tarkastelukulman katsomusaineiden tutkimuksien joukkoon sekä monipuolistaa katsomusaineista ja niiden merkityksestä käytävää keskustelua. Lisäksi tutkimus vahvis-

taa islamin tutkimuksen pedagogista ulottuvuutta ja auttaa islamin opetuksen luonteen selvittämisessä perusopetuksessa.

2 MONIKULTTUURISUUS JA USKONNONOPETUKSEN KEHITYS SUOMESSA

2.1 Monikulttuurisuuden lähtökohtia

2.1.1 Kulttuurin käsitteestä

Sana kulttuuri tulee latinankielisestä sanasta colere, joka tarkoittaa viljelemistä (Ubani 2013, 89). Tänä päivänä kulttuuri on kuitenkin hyvin vaikeasti määriteltävissä oleva käsite, mutta sitä voidaan kuvata monikerroksiseksi, monimutkaiseksi ja dynaamiseksi ilmiöksi (Benjamin 2014; Erickson 2010). Arvioiden mukaan tänä päivänä maailmassa on noin 200 valtiota, mutta yli 10 000 erilaista kulttuuria (Liebkind 2000, 171). Kulttuuri on siis hyvin laaja ja moniulotteinen ilmiö, sillä useassa maassa esiintyy useita kulttuureita samanaikaisesti. Kulttuuri ei kuitenkaan ole staattinen ilmiö, vaan se on jatkuvassa muutoksessa, johon vaikuttaa esimerkiksi aika, paikka, uskomusjärjestelmät, sukupolvet ja olosuhteet (Kärkkäinen 2017, 45). Niinpä kulttuuri syntyy historiallisten ja sosiaalisten rakenteiden kautta (Lahti 2015).

Nykyään kulttuurilla tarkoitetaan kaikkea inhimillisen toiminnan osa-alueita, joita eri kansat ja ihmiset ovat oppineet arvostamaan historiansa aikana. Sitä voidaan katsoa olevan kaikki se, mistä ihmiset nauttivat ja mihin he ovat oppineet uskomaan. "Toinen" on monikulttuurisen kasvatustieteen mukaan henkilö, joka ei edusta valtakulttuuria. Valtakulttuurista sen sijaan voi erottua esimerkiksi uskontonsa, etnisyytensä, seksuaalisen kiinnostuksensa tai sosiaaliluokan vuoksi. (Pollari & Koppinen 2011, 17.) Kulttuuri on siis kiinteä osa ihmisen jokapäiväistä elämää. Brunerin (1999, 3) mukaan kulttuuria voidaankin kutsua myös superorganiseksi tuotteeksi, joka muodostuu yksilöiden mielissä.

Kulttuurilla voidaan tarkoittaa myös jonkin tietyn yhteisön henkisten ja aineellisten saavutusten muodostamaa kokonaisuutta ja siihen kuuluvia käytänteitä ja tapoja (Ubani 2013, 89). Kulttuurin yksittäiset piirteet, kuten vaatetus,

juhlat ja ruoka, ovat kaikille kulttuurin näkyviä ilmenemismuotoja, mutta tunneside niihin on kuitenkin melko alhainen. Puolestaan kulttuurin syvälliset piirteet, kuten arvot, uskomukset ja käsitykset itsestä ja ihmisten välisistä suhteista eivät näy ulospäin muille ihmisille, mutta tunneside niihin on hyvin intensiivinen. (Grant & Sleeter 2007, 125.) Edellä kuvattua aluetta kutsutaan syväkulttuurin alueeksi, johon kulttuurien väliset ristiriidat ja konfliktit yleensä liittyvät (Banks 2010, 22).

Liebkind (1994, 24) painottaa, että kulttuuri on alati muuttuva ja näin käsitys siitä, että etniset ryhmät olisivat muuttumattomia, täynnä samanlaisen kulttuurikäsitteen omaavia yksilöitä on väärä. Nieto (2002, 20-21) tuo esiin, että kulttuurin näkeminen samanlaisena jokaisessa kyseiseen kulttuuriin kuuluvasa henkilössä vähentää mahdollisuuksia ymmärtää ihmisten yksilöllisiä taitoja ja tarpeita. Kulttuuri kuitenkin syntyy ja on varsinaisesti olemassa merkitysten ulottuvuudessa (Rauhala 2006, 112). Koska eri kulttuurien välillä on kuitenkin eroja, ovat kulttuuriset rajat näkyvissä kaikissa yhteiskunnissa. Rajojen ja erojen olemassaolo ei kuitenkaan itsessään ole ongelma, vaan se muuttuu ongelmaksi silloin, kun kulttuureiden erot johtavat rajoituksiin, etuoikeuksiin tai marginalisointiin. (Erickson 2010, 39-40.)

Näin ollen kulttuuri on siis jokaisen ihmisen sisällä vaikuttava tekijä, mutta samalla mieleemme syvyyksissä rakentunut kulttuurikäsite, mikä heijastuu siitä jaetusta kulttuuriperinnöstä, joka ympärillämme vaikuttaa. Benjamin (2014) mukaan yhteiskunnan monimuotoisuuden lisääntymisen vuoksi kulttuureja on ajateltava epäyhtenäisinä eli heterogeenisinä yhtenäisen eli homogeenisen kulttuurikäsitteen sijasta. Niinpä kulttuurikäsite on alkanut menettämään merkitystään ja sanaa kulttuuri ehdotetaan korvattavaksi kulttuuriisuus-käsitteellä, joka kuvastaa kattavammin kulttuurien joustavaa, muuttuvaa ja dynaamista kuvaa. (Benjamin 2014, 63.)

Tässä tutkimuksessa kulttuuri nähdään ennen muuta merkitysten tuottamisen sekä merkityksellisen toiminnan näkökulmista ja näin niinpä tutkimus tukeutuu postmoderniin kulttuurikäsitteeseen. Martikaisen, Siitosen & Pitkäsen (2006, 12-13) mukaan postmodernissa kulttuurikäsitteessä merkitysten tuotta-

minen ja merkityksellinen toiminta nähdään jatkuvana prosessina, jossa kulttuuri on tiiviissä vuorovaikutuksessa sosiaalisiin konteksteihin. Tässä tutkimuksessa kulttuurin ilmentäjänä ja sosiaalisena kontekstina ovat islamin oppikirjat ja kulttuurisuus-käsite läpäisee monikulttuurisuuden kautta koko tutkimusta.

2.1.2 Monikulttuurisuuden määrittelyä

Suomessa ei ole tutkimuksen ja koulutuksen piirissä vielä yleisesti hyväksyttyä lähestymistapaa ja käsitteistöä moninaisuuden tarkasteluun yhtenä opetuksen osana (Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012, 1), joten ennen kuin lähden käsittelemään tarkemmin sitä, millaista uskonnonopetus on tänä päivänä Suomessa, perehdyn tarkemmin monikulttuurisuuden käsitteeseen. Käsitteen ymmärtäminen ja moninaisuuden hahmottaminen ovat tärkeitä tämän tutkimuksen kannalta, sillä termiä on pidetty vaikeasti määriteltävänä (Gruber & Rabo 2014, 64). Kouluihin liittyvää moninaisuutta tutkittaessa tai tulkitessa käytetään usein päällekkäisiä ja toisiinsa liittyviä termejä, kuten monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, transnalisaatio tai kulttuurien välisyys (Dervin ym. 2012, 1). Tässä tutkimuksessa lähestyn islamin oppikirjoissa ilmeväää uskonnollista monimuotoisuutta nimenomaan monikulttuurisuus-termin näkökulmasta.

Monikulttuurisuus ja sen tiedostaminen kasvatuksessa ei ole uunituore ilmiö. Muun muassa monikulttuurinen kasvatustiede on englanninkielisellä alueella kehitetty 1970-luvulla, kun etnisten vähemmistöjen koulunkäynnissä alkoi ilmetä ongelmia. (Ubani 2013, 85.) Asia on hyvin tuttu myös Suomessa, mutta varsinainen keskustelu monikulttuurisuuteen liittyen kyseisissä instituutioissa on lisääntynyt ennen kaikkea uuden aallon maahanmuuton seurauksena 1990-luvulla ja siihen ovat liittyneet ennen kaikkea kieleen, kulttuuriin ja etnisyyteen liittyvät kysymykset (Paavola 2007). Uskonnollisen monimuotoisuuden lisääntyessä on yhteiskunnassa alettua puhuta yhä enemmän monikulttuurisuudesta ja sen lisääntymisestä. (Paavola & Talib 2010, 11). Suomessa on tosin ollut erilaisia etnisiä ryhmiä jo ennen tätä 1990-lukua, kuten esimerkiksi tataarit

ja saamelaiset, jotka usein unohtuvat monikulttuurisuudesta puhuttaessa. Monikulttuurisuus pitääkin sisällään niin kotoperäiset vähemmistöt kuin esimerkiksi maahanmuuttajat (Ubani 2013, 86).

Tänä päivänä Suomen voidaan ajatella olevan vähemmän yhtenäiskulttuurinen kuin ennen, mutta ei vielä niin monikulttuurinen kuin useat muut Euroopan maat (Kallioniemi 2014, 194). Monikulttuurisuudella tarkoitetaan moninaisuuden muotoa, joka kytkeytyy etenkin kulttuurin ja kulttuurien rinnakkaiseloon yhteiskunnassa hyväksyvistä näkökulmasta käsin (Crowder 2013, 7). Monikulttuurisuudesta puhuttaessa on alettu pitää tärkeänä tehdä eroja etenkin kulttuurien, uskontojen ja etnisten taustojen välillä (Malik 2016, 4). Perusnäkemys erilaisuudesta rakennetaan usein kahden ennako-olettamuksen varaan. Ensimmäisen mukaan erilaisuus on ulkoinen, tarkasti määriteltävissä oleva sekä objektiivinen tosiasia. Toisen määritelmän mukaan erilaisuus nähdään haitallisena ja vaarallisena ja sen nähdään johtavan väistämättä ongelmiin. Kulttuureiden, katsomuksien ja uskontojen erilaisuudesta puhuttaessa täytyy kuitenkin muistaa, ettei erilaisuus ole yksinkertainen käsite, vaan sen sisältö riippuu siitä, kuka sitä käyttää, missä tilanteessa ja mihin tarkoitukseen. (Rautionmaa, Illman & Latvio 2017, 247.)

Monikulttuurisuus asettaa useat yhteiskunnan sektorit uusien haasteiden ja kehittämistarpeiden pohtimiseen, josta uskonnonopetuksen järjestäminen on yksi kuvaava esimerkki (Kallioniemi 2014, 188; Sakaranaho 2007b, 12 – 15). Monikulttuurisuus on vahvasti läsnä päiväkodeissa ja kouluissa etenkin pääkaupunkiseudulla, mutta monikulttuurisia oppilaita on vuosi vuodelta enemmän myös ympäri Suomea (Paavola & Talib 2010; 11, 74). Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on nykyään kouluja, joiden oppilaista yli puolet on maahanmuuttajataustaisia (Kallioniemi 2014, 188). Siinä missä sekulaarin luterilaisuus koetaan kouluissa usein normatiiviseksi eikä sen katsota aiheuttavan erityisiä vaateita koulun toiminnalle, niin siitä poikkeavaa uskonnollisuutta pidetään helposti erityistoimenpiteitä edellyttävinä (Riitaoja, Poulter & Kuusisto 2010; Riitaoja 2013, 204–206; Kallioniemi 2014, 189.)

Talibin (2005) mukaan monikulttuurisuudella tarkoitetaan yhteiskunnan muuttumista yhä moniarvoisemmaksi ja kansainvälisemmäksi. Tämän määritelmän mukaan Suomea voidaan pitää monikulttuurisena maana, sillä ulkomaalaistaustaisten henkilöiden määrä on kasvanut tasaiseen tahtiin kahden viimeisen vuosikymmenen aikana. Vuonna 2017 Suomessa oli 385 000 ulkomaalaistaustaista henkilöä, joiden yleisimmät taustanaan olivat entinen Neuvostoliitto, Viro, Irak, Somalia ja entinen Jugoslavia. (Tilastokeskus 2018.) Saukkosen (2012, 120) mukaan monikulttuurisuuden sijaan olisi parempi puhua esimerkiksi monikielisyydestä tai moniuskontoisuudesta, jos tarkoitetaan nimenomaan näitä erilaisuuden ilmenemismuotoja. Monikulttuurisuutta tarkasteltaessa on kyettävä näkemään myös yhteiskunnan kirjavoitumisen ja maahanmuutto-ohjelmien taakse, sillä monikulttuurisuudessa on kyse myös vallasta ja sen käytöstä (Sakaranaho 2007b, 4).

Vallankäyttöön liittyy olennaisesti erilaiset poliittiset ratkaisut. Niinpä monikulttuurisuus on määritelty myös poliittiseksi käsitteeksi, joka liitetään yleensä maahanmuuttoa koskeviin aiheisiin ja asioihin julkisessa keskustelussa (Harbon & Moloney 2015, 20). Uskonnonopetusta koskeva koulutuspolitiikka on aina osa laajempaa yhteiskunnallista keskustelua, ja sen saamiin muotoihin vaikuttaa eri maissa erilaiset historialliset kehityskulut, katsomuksellisen kentän rakenne sekä poliittinen ja aatteellinen ilmapiiri (Mikkola 2017, 11). Uskonnonopetuksen roolia yleissivistävän koulun oppiaineena voidaan suomalaista monikulttuurisuuspolitiikkaa silmällä pitäen perustella useasta näkökulmasta käsin. Monikulttuurisuusperustelusta on tullut viime vuosina yksi merkittävimmistä perusteluista uskonnonopetukselle. (Kallioniemi 2005, 32;34.) Sen avulla uskonnonopetusta lähestytään nimenomaan uskontojen lisääntyneen ja yhä lisääntyvän vuorovaikutuksen näkökulmasta käsin. Kallioniemen (2005, 34) mukaan monikulttuurisissa yhteiskunnissa nähdään siis tarvittavan tietoa oman uskonnon lisäksi myös muista uskonnoista, katsomuksista sekä kulttuureista, joiden ympärillä elämme. Uskonnon tehtävä koulun oppiaineena onkin tarjota oppilaille mahdollisuus uskontodialogiin sekä auttaa tarkastelemaan ja oppia tuntemaan eri uskontoja ja kulttuureita (Kallioniemi 2005, 34).

Paavola & Talib (2010) sekä Sakaranaho (2007b) erottavat kolme eri näkökulmaa monikulttuurisuuden tarkasteluun: normatiivisen, kriittisen ja kuvailevan määritelmän. Normatiivinen näkökulma pitää sisällään erilaiset yhteiskunnassa vallitsevat lait, määräykset ja asetukset. Tästä hyvä esimerkki on uskonnonvapauslaki. (Sakaranaho 2007b, 3.) Uskonnonvapauslain (453/2003) mukaan oppilaalla on oikeus oman uskonnon opetukseen koulussa, jos tietyt ehdot oppilaiden lukumäärän suhteen täyttyvät. Tämän reunaehdon mukaan Suomessa opetetaan niin luterilaisuutta, katolisuuden ja ortodoksisuutta sekä vähemmistöuskonnoista esimerkiksi islamia, buddhalaisuutta, krishna -uskontoa ja baha'ita (Sakaranaho 2007b, 3).

Kriittinen näkökulma monikulttuurisuuteen korostuu nimenomaan kouluissa. Koulujen tärkeä tehtävä on kasvattaa kansalaisia suomalaisen yhteiskunnan tarpeisiin ja pyrkiä välittämään heille niitä arvoja, joiden kautta oppilaat kykenevät käsittelemään tiedostamaan yhteiskunnallisia ja kulttuurisia eroja. (Sakaranaho 2007b, 4.) Monikulttuurisuus ei siis tarkoita sitä, että uskonnon opetuksessa ei olisi tilaa oppilaan oman uskonnon totuusväittämille ja niiden kautta oman vakaumuksen muodostumiselle, vaan niiden rinnalla opetuksessa tulee kuitenkin olla mahdollisuus dialogiin (Kasanen & Innanen 2009, 149). Kuvailevana käsitteenä sillä voidaan kertoa esimerkki muissa maissa asuvista ihmisistä, jolloin tarkoitetaan ainoastaan kulttuurista moninaisuutta. Tämän määritelmän mukaan myös Suomea voitaisiin pitää monikulttuurisena maana. (Paavola & Talib 2010, 26).

Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuus nähdään ennen kaikkea kulttuurien välisen vuorovaikutuksen lisääntymisen synnyttämänä tarpeena saada tietoa ja monipuolista ymmärrystä muista uskonnoista ja kulttuureista sekä niihin liittyvistä tavoista ja arvoista. Monikulttuurisuuden katsotaan tulevan esille oppikirjoissa niissä oppikirjatekstin kohdissa, joissa puhutaan muista uskonnoista. Se, millä tavalla muita uskontoja kuvataan islamin oppikirjoissa, kertoo osittain myös siitä, miten muita uskontoja tarkastellaan islamin opetuksessa ja millaista kulttuurisen monilukutaidon kehittymistä uskonnon oppitunneilla oppikirjojen osalta tuetaan. Tutkimuksen pääpaino on monikulttuurisuuden

käsittelyssä sekä siihen liittyvissä sisältöalueissa islamin oppikirjoissa. Näiden kautta on mahdollista saada selkeä kuva muiden uskontojen kuvaustavan luonteesta ja kulttuurisen kompetenssin sekä monikulttuurisuuden kehitystasosta oppikirjoissa

2.2 Yhtenäiskulttuurista kohti monikulttuurista yhteiskuntaa

Uskonnonopetuksesta käytävää keskustelua ja uskonnonopetuksen merkitystä nykypäivänä on mahdotonta ymmärtää ilman tietämystä uskonnonopetuksen oppiainetraditiosta (Kallioniemi 2005, 12). Eurooppalaisesta näkökulmasta katsottuna pakollinen uskonnonopetus on ainutlaatuinen ilmiö (Berglund 2013, 173). Uskonnon opetuksen tehtävä, tavoitteet ja sisällöt ja ovat muuttuneet paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Uskonnon opetusta tarkasteltaessa sen taustalla on nähtävänä monenlaisia kehityslinjoja liittyen yhteiskunnallisiin, historiallisiin ja pedagogisiin seikkoihin. Sisältöalueita lähemmin katsottaessa ne voidaan jakaa kolmeen osaan: elämäntutkimukseen, yleissivistykseen ja eettiseen kasvuun.

Edellä kuvattu sisältöalueiden jako poikkeaa siis olennaisesti muiden oppiaineiden sisältöjakoista, sillä suurimmassa osassa muita koulun oppiaineita tavoitteet luokitellaan sosiaalisiin, kognitiivisiin ja affektiivisiin tavoitteisiin. Uskonnon opetuksessa käytetyn jaottelun voidaan kuitenkin katsoa paremmin vastaavan sen opetukseen liittyviin erityiskysymyksiin ja niiden kautta myös uskonnonopetuksen kehityksen luonne on tarkemmin hahmotettavissa. (Ubanin 2013, 48.) Tämän tutkimuksen keskiössä on uskonnon opetuksen yleissivistykseen liittyvä sisältöalue, johon Ubanin (2013, 45) mukaan sisältyy uskontoihin liittyvä yleistieto, uskontoilmiön hahmottaminen sekä uskonnon yksilöllisen, yhteiskunnalliskulttuurisen ja globaalin merkityksen tiedostaminen. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin uskonnonopetuksen kehityslinjoja 1900-luvun alkupuolelta nykypäivään saakka.

Niin Suomessa, kuin muuallakin Euroopassa, koulutusjärjestelmä on syntynyt kirkon helmassa (Pyysiäinen 1998, 41 – 42; Kallioniemi 2005a, 11). Kirkon vastuu lukutaidon ja muun yleissivistävän sisällön opettamisesta siirtyi yhteiskunnalle eli käytännössä valtiolle 1921 säädetyn oppivelvollisuuslain voimaantulon myötä (Ubani 2013, 56). Syntyi kansakoulu, joka rakentui kuitenkin yhä kristillisen maailmankatsomuksen pohjalle. Alkuun kansakoulu tavoitti vain puolet suomalaisista lapsista. Oppivelvollisuuslain myötä kansakoulussa tuli kaikille pakollinen ja kaikki suomalaiset oppivelvollisuusikäiset lapset pääsivät opetuksen piiriin. (Kallioniemi 2005a, 11 – 13.) Uskonnonopetuksen päätehtävänä oli ”evangeliseen uskoon kasvattaminen” ja uskon vahvistaminen sekä kristillisen elämäntavan oppiminen (Pyysiäinen 1998, 47).

Vuonna 1922 Suomen eduskunta hyväksyi uskonnonvapauslain (Ubani 2013, 57). Lain voimaantulo tarkoitti sitä, että valtio määriteltiin uskonnollisesti neutraaliksi, eikä se enää virallisesti tunnustanut luterilaisen uskon asemaa ja merkitystä. Myös uskonnonopetuksen luonne joutui uudelleen määriteltäväksi vuonna 1923 ja samaan aikaan keskusteltiin siitä, tulisiko kouluissa opettaa uskonnonopetuksen rinnalla myös kaikille yhteistä siveysoppia, jotta eri uskontokuntiin kuuluvien yhteiselämästä tulisi helpompaa. (Ubani 2013, 57; Kallioniemi 2005a, 13 – 14). Näin ollen kysymykset ja pohdinnat monikulttuurisuuteen liittyen ovat olleet pinnalla jo tuolloin.

Lopulta vuoden 1923 kansakoululaissa ajauduttiin ratkaisuun, jonka mukaan kouluissa järjestettävä uskonnonopetus määräytyi tunnustukselliseksi eli uskontokuntasidonnaiseksi opetuksiksi. Oppilaalla oli mahdollisuus vapautua enemmistölle kuuluvasta uskonnonopetuksesta, jos tämä ei kuulunut kyseiseen uskontokuntaan. Lisäksi laki sisälsi määräyksen, että jos kouluissa oli vähintään 20 enemmistön uskontokuntaan kuulumatonta oppilasta, tuli heille järjestää oman uskontokunnan mukaista opetusta. Jos oppilas ei kuulunut mihinkään uskontokuntaan, tuli tälle järjestää tunnustuksettoman uskonnonhistorian ja siveysopin opetusta. Käytännössä uskonnonopetus jatkui entiseen malliin, sillä muihin uskontokuntiin kuuluville oppilaille velvoittavaa opetusta ei tarvinnut järjestää, sillä oppilasmäärä jäi aina huomattavasti alle kahdenkymmenen.

(Ubani 2013; 59; Kallioniemi 2005a, 13 - 14, Sakaranaho 2007b, 18 - 19.) Evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteena nähtiin "uskonnollisen elämän herättäminen" ja päämääränä "uskonnollisen aktiviteetin syntyminen oppilaisissa" (Ubani 2013, 59; Pyysiäinen 1998, 47). Kouluissa annettava uskonnonopetus ja kirkon kasteopetus kulkivat kuitenkin vielä käsi kädessä lain muutoksesta huolimatta ja niitä oli hyvin vaikea erottaa toisistaan. Uskonnonopetuksen omailemisyys suhteessa kirkon kasteopetukseen ei siis vielä ollut selvillä.

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa ryhdyttiin korostamaan aiempaa voimakkaammin uskonnonopetuksen yhteiskunnallisia perusteluja. Uskonnonopetus alkoi saada omaleimaisia piirteitä ja se voitiin erottaa aiempaa selvemmin kirkon kasteopetuksesta. Uskonnonopetuksessa painotettiin kansalaiskasvatusta ja yksilökehityksen tukemista. Kuitenkin tavoitteissa ja opetuksen sisällöissä oli vielä havaittavissa yhteisiä piirteitä kirkon kasvatustoiminnan kanssa. (Pyysiäinen 1998, 49.) Tavoitteiden painopiste alkoi kuitenkin siirtyä yhä selvemmin myös muiden vakaumusten ja maailmankatsomusten arvostamiseen (Kallioniemi 2005, 16). Keskustelua herätti kuitenkin uskonnonopetusryhmien minimikoot ja niinpä vuonna 1957 uudistetun kansakoululain myötä päädyttiin ratkaisuun, jossa uskontojen historiaa ja siveysoppia opetettiin, jos koulussa oli vähintään viisi kaikesta uskonnonopetuksesta vapautettua oppilasta, jotka eivät saaneet korvaavaa opetusta koulun ulkopuolella. Jos minimimäärä jäi täyttymättä, eikä korvaavaa opetusta saatu järjestymään, niin oppilas/oppilaat saattoivat jäädä täysin ilman katsomusaineiden opetusta. (Saine 2000, 125; Jamisto 2007a, 34 - 35.)

Seuraavia muutoksia uskonnonopetuksen järjestelyissä alkoi tapahtua 1960-luvun lopulla, kun muualla Euroopassa alkaneet uskonnonopetuksen muutoksen tuulet alkoivat puhaltaa myös kohti Suomea (Ubani 2013, 62). 1970-luvulla toteutetun peruskoulu-uudistuksen myötä kumpusi vilkas keskustelu uskonnonopetuksen kannattajien ja sitä vastustavien välillä. Yhtenä vaihtoehtona vilauteltiin siirtymistä tunnustuksellisesta opetuksesta kaikille oppilaille yhteiseen objektiiviseen uskonnonopetuksen Ruotsin mallin mukaisesti (Ubani 2013, 63). Uskonnonopetus päädyttiin kuitenkin säilyttämään tunnustuksellise-

na, mutta sitä kehitettiin entistä enemmän vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin. Myös ero kirkon kasteopetuksen kanssa haluttiin tehdä selväksi. (Jamisto 2007, 35 – 36.) Vähemmistöryhmille peruskoulu-uudistus ei tuonut merkittäviä muutoksia opetusjärjestelyihin, vaan ne pysyivät entisellään. Ortodokseille peruskoulu-uudistus sen sijaan turvasi vankemman aseman ja sen opetus kehittyi uusien opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien myötä. (Jamisto 2007, 35 – 36.)

1980-luvun alussa Suomessa muotoiltiin uusi koululaki. Vuoden 1985 opetussuunnitelmissa uskonnonopetuksen luonne alkoi osittain muistuttaa peruskoulua edeltävän uskonnonopetuksen luonnetta, sillä peruskoulun ja lukion kasvatuspäämääränä nähtiin oppilaiden perehdyttäminen Raamatun ja kirkon opetukseen sekä heidän ohjaaminen oman kirkon perinteiden sisäistämiseen. (Pyysiäinen 1998, 53 – 54.) Vähemmistöuskontojen opetuksessa ei tapahtunut suuri muutoksia ja voidaankin katsoa, että 1900-luvun alussa alkanut keskustelu uskonnonopetuksen oikeutuksesta pysähtyi hetkeksi. Tärkeä seikka vähemmistöuskontoihin liittyen oli kuitenkin se, että opetussuunnitelmassa uskonnonopetuksen tehtäväksi mainittiin moniarvoisessa yhteiskunnassa elämisen taitojen vahvistaminen. (Ubani 2013, 66). Niinpä luterilaisille ja ortodokseille jäi erityisasema, sillä heidän tunnustuksen mukaista opetusta annettiin kouluissa automaattisesti oppilasmäärän sitä edellyttäen. (Sakaranaho 2007a, 36 – 37.)

Seuraavia merkittäviä muutoksia alkoi tapahtua vuonna 1994, jolloin uudet opetussuunnitelmien perusteet otettiin käyttöön ja niiden myötä siirryttiin voimakkaammin kohti paikallistason opetussuunnitelmia. 1990-luvun peruskoulun uskonnonopetuksen yleistavoitteena oli laajan uskonnollisen ja katsoimuksellisen yleissivistyksen saavuttaminen. (Ubani 2013, 67). 1990-luvulla maahanmuuttajien määrä kasvoi Suomessa nopealla tahdilla lyhyen aikavälin sisällä, mutta siitä huolimatta uskonnonopetuksen tilanne pysyi melko lailla ennallaan. Muutoksia uskonnonopetukseen saatiin kuitenkin odottaa, sillä vasta vuosituhaten vaihtuessa uskonnonopetuksen kenttä alkoi olla murroksessa.

Alkoi tietynlainen käsiteleikki, jossa lakien kautta uskonnonopetukselle pyrittiin löytämään uusi muoto. Vuonna 2003 voimaan tulleessa uskonnonvapauslaissa käsite ”oppilaan oman tunnustuksen mukainen uskonnonopetus”

muutettiin ”oppilaan oman uskonnon opetuksiksi”. (Jamisto 2007, 38 – 39.) Ilmaisun muutoksen kautta katsottiin, että uskonnonopetuksen sisällöt ja tavoitteet voitiin kuvata paremmin. (Kallioniemi 2007, 64). Lain pohjalta Suomi omaksui niin kutsutun monimuotoisen katsomusopetuksen mallin, jossa kaikilla on lain määräämä oikeus oman katsomuksen mukaiseen opetukseen tiettyjen reunaehtojen täytyessä (Sakaranaho 2007, 5). Uskonnon päälinjaus on edelleen enemmistön uskonnon mukainen ja sen mukaista opetusta tulee järjestää. Lisäksi vähintään kolmelle evankelisluterilaisille tai ortodoksiselle oppilaalle, jotka eivät osallistu enemmistön mukaiseen opetukseen, tulee järjestää oman uskonnon opetusta. Muihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvat oppilaat, jotka eivät osallistu enemmistön uskonnonopetukseen, saavat opetusta, jos he sitä itse vaativat. Uudessa laissa huomioitiin myös uskonnonopetuksesta vapauttaminen, sillä sen mukaan oppilaan ei tarvitse osallistua enemmistön mukaiseen uskonnonopetukseen, jos hän ei kuulu kyseiseen uskonnolliseen yhdyskuntaan. (Seppo 2003; Jamisto 2007, 38 – 39.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelma muotoiltiin heti uskonnonvapauslain uudistamisen jälkeen ja siinä näkyi selvästi monikulttuurisuuden mukaan tuomat vaikutukset, sillä opetussuunnitelmien välissä olevan kymmenen vuoden aikana Suomi oli uskonnollisesti ja kulttuurisesti kirjavoitunut nopealla vauhdilla. (Sakaranaho 2007a, 8.) Uskonnonopetuksen yleistavoitteisiin nousi uutena asia suomalaiseen katsomusperinteeseen perehdyttäminen, jonka voidaan katsoa olevan huolen ilmaus suomalaisen perinteen mahdollisesti katoamisesta monikulttuurisuuden aallon syöksyessä voimakkaana etenkin pääkaupunkiseudulla. Pienryhmäisten uskontojen osalta opetussuunnitelmassa oli esillä vahva pyrkimys erottaa pienryhmäisten uskontojen opetus uskonnollisten yhdyskuntien tunnustuksesta. (Sakaranaho 2008, 8 - 9.)

Tuorein peruskoulun opetussuunnitelma on otettu käyttöön vuonna 2014. Sen takana ovat yhteiskunnalliset, pedagogiset ja historialliset muutokset liittyvät suuresti monikulttuurisuuden lisääntymiseen ja sitä myötä monilukutaidon merkityksen vahvistumiseen. Kyseisen opetussuunnitelman voidaan joiltain osin katsoa jatkumoksi vuoden 1994 opetussuunnitelmalle, mutta uudessa

opetussuunnitelmassa on kuitenkin nähtävissä selkeitä eroja etenkin yleisissä linjauksissa ja joissakin painotuksissa (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017). Uusi opetussuunnitelma korostaa katsomuksellista dialogia sekä moninaisuuden tunnustamista ja ymmärtämistä. Näiden näkökulmien lisäksi siinä korostuu uskonnollisen perinteen sisäisen moninaisuuden ymmärtäminen sekä lähiympäristön katsomuksellisen moninaisuuden huomioiminen osana koulun toimintaympäristöä. (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 41 - 42.) Mikkolan (2017, 15) ja Poulterin & Kallioniemen (2014, 35) mukaan nykypäivänä uskonnonopetuksesta saadut muihin uskontoihin ja kulttuureihin liittyvien tietojen omaksuminen voidaan hyvin rinnastaa myös kansalaistaidoksi, jota jokainen ihminen tarvitsee niin arkielämän tilanteissa kuin monilla työpaikoilla. Edellä kuvatuissa painotuksissa on nähtävissä selkeä yhteys niin yhteiskunnalliseen muutokseen kuin viime aikaiseen kansalliseen ja kansainväliseen tutkimukseen. (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 42).

Kuten edellä on kuvattu, yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat suoraan koulujen opetukseen. Kouluja voidaanakin kutsua yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten peileiksi tai ilmapuntareiksi (Rinne, Virta, Tuittu & Kivirauma 2011, 297), sillä ne kuvastavat aina myös tiettyä ajallista kontekstia. Uskonnonopetusta koskeva koulutuspolitiikka on aina osa laajempaa yhteiskunnallista keskustelua, ja sen saamiin muotoihin vaikuttavat eri maissa erilaiset historialliset kehityskulut, katsomuksellisen kentän rakenne sekä poliittinen ja aatteellinen ilmapiiri (Mikkola 2017, 11). Vaikka oppilasaines kirjavoituu nopealla vauhdilla pääkaupunkiseudulla, niin monikulttuurisuuden lisääntyminen on nähtävissä myös pienemmällä paikkakunnilla Suomessa ja uskontojen moninaisuus tulee lisääntymään entisestään (Kallioniemi 2014, 194; Kallioniemi 2008, 30). Tällä on ollut merkittäviä vaikutuksia etenkin koulujen kansalaiskasvatustehtävää ajatellen, sillä koulusta on tullut tärkeä kotouttamista tukeva instituutio. (Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne 2011, 5.) Tänä päivänä uskonnonopetus on monella tapaa monikulttuurisuuden myrskynsilmässä, sillä sen tehtävänä on säilyttää ja sopeuttaa (Schreiner 2000; Sakaranaho 2007b).

2.3 Uskonnonopetuksen erityispiirteitä

2.3.1 Pedagogisia lähestymistapoja uskonnonopetukseen

Kulttuurisen moninaisuuden käsittelyssä on olennaista, että opettajat vievät aktiivisesti opetussuunnitelman tavoitteita eteenpäin opetuksen toimintaympäristöissä, jotta kulttuurisen moninaisuuden kunnioittaminen tulee näkyväksi myös pedagogiikan kautta (Boutte 2008, 166). Pedagogiikkaan kuuluvat opetuksen ja oppimisen tavoitteet, sisällöt ja metodit. Uskonnonopetuksen kehitystä tarkasteltaessa fenomenologiset ja hermeneuttiset lähestymistavat ovat olleet tärkeässä asemassa. Fenomenologisessa lähestymistavassa korostuu ymmärtävä lähestymistapa ja uskonnollisen traditioiden itseymmärrys. Tämän lisäksi uskontoa on voinut hahmottaa myös laajemmasta yhteiskunnallisesta kehityksestä käsin, kuten esimerkiksi Ninian Smartin typologia uskonnon seitsemästä ulottuvuudesta ja niiden soveltamisesta eri uskontoperinteisiin osoittaa. (Kallioniemi ym. 2017, 30 - 31.)

Ninian Smartin (2005) seitsemän uskonnon ulottuvuuden tasoa ovat: käytännön ja rituaalinen ulottuvuus, kokemuksen ja tunteen ulottuvuus, kertomusten ja myyttien ulottuvuus, opin ja filosofian ulottuvuus, etiikan ja säädösten ulottuvuus, yhteisöjen ja instituutioiden ulottuvuus sekä materiaallinen ulottuvuus. Luettelon viisi ensimmäistä uskonnon ulottuvuutta voidaan ymmärtää abstrakteina käsitteinä ilman, että niitä pystytään selkeästi havaitsemaan. Sen sijaan yhteisöjen ja instituutioiden ulottuvuus sekä materiaallinen ulottuvuus liittyvät puolestaan siihen, millaisena näemme kunkin tradition ulkoapäin tarkasteltuna. (Smart 2005, 12 - 20.) Näiden uskonnollisten ulottuvuuksien kautta on mahdollista lähteä tutkimaan ja muodostamaan kuvaa muista uskonnoista ja kulttuureista. Ne myös mahdollistavat vertailun eri uskontojen välillä. Smartin (2005, 23) mukaan kyseiset ulottuvuudet tulevat esille melkein jokaisessa uskonnossa ja jokainen ulottuvuus tulee huomioida, jotta voi ymmärtää jotain uskontoa kokonaisvaltaisesti.

Eurooppalaisesta näkökulmasta katsottuna uskonnonopetuksen tilanne ja pedagogiset ratkaisut vaihtelevat huomattavasti eri maiden välillä. Esimerkiksi Ruotsissa, Tanskassa ja Norjassa uskonnonopetus järjestetään kaikille yhteisenä oppiaineen katsomuksesta riippumatta, uskontotieteen tutkimusalaa hyödyntäen. Etenkin Ruotsissa painopiste on vahvasti yleisessä uskontotiedossa ja sekä siellä että Norjassa ja Tanskassa kristinuskoa korostuu opetussuunnitelmissa selkeästi muita uskontoja enemmän (Mikkola 2017, 12). Niin Suomessa, kuten myös muissakin Pohjoismaissa, uskonnonopetus on perusopetuksessa pakollista ja määritelmältään ei-tunnustuksellista opetusta, mutta sen sisällöissä ja painotuksissa on eroja eri maiden välillä. (Mikkola 2017, 11). Jossain toisessa maassa uskonnonopetus on vapaaehtoista ja toisessa taas pakollista. Joissakin Euroopan maissa uskonnonopetukseen liittyvät asiat on jätetty täysin uskonnollisten yhdyskuntien vastuulle.

John Hullin (2002) luoman uskonnonopetuksen mallin mukaan uskonnonopetuksessa voidaan erottaa kolme erilaista lähestymistapaa, joiden kautta voidaan kuvata myös uskonnonopetuksen luonnetta. Nämä ovat: oppia uskonto (learning religion), oppia uskontoa (learning about religion) ja oppia uskonnosta (learning from religion). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) uskonnon oppiainetta kuvaavissa tavoitteissa ja sisältöalueissa painottuvat ennen kaikkea näkökulmat oppia uskontoa ja oppia uskonnosta (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 38.) Hullin (2002) mukaan lähestymistavassa ”oppia uskonto” viitataan tilanteeseen, jossa opetus rakennetaan yhden uskontotradition tarkastelun ympärille. Opetuksen tavoitteena on edesauttaa kyseiseen uskontotraditioon sitoutumista tai tehdä oppilaista tämän kannattajia. Tässä mallissa uskonnonedustajat tarkistavat uskonnonopetuksen opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja sekä opetusmenetelmiä. (Hull 2002, 8 - 9.)

Lähestymistapa ”oppia uskontoa” pohjautuu näkemykseen, jossa opetus ohjautuu ulkoapäin ei-uskonnollisesti. Tämä lähestymistapa on hyvin uskontotieteellinen ja se perustuu antropologiaan tai etnografiaan. Lähestymistapa on luonteeltaan kuvaileva ja sen tarkastelun keskipisteeksi nousee uskonnon sisältö. Tarkoituksena on ymmärtää, miten uskonto vaikuttaa yksilön käyttäytymisiin.

seen ja yhteiskunnan rakenteisiin. Oppilaiden kannalta tämä lähestymistapa ei kuitenkaan kaikista motivoivin, sillä lähestymistapa ei anna oppilaiden elämys- ja kokemusmaailmalle juurikaan tilaa. Sen sijaan lähestymistapa ”oppia uskonosta” perustuu ajatukseen, jonka mukaan oppilaat tarkastelevat eri uskontojen uskomuksia. Ero edellä mainittuun uskonnonopetuksen lähestymistapaan on kuitenkin siinä, että tässä tavassa opettaa uskontoa painottuu oppilaiden oman elämys- ja kokemusmaailma ja näin ollen myös tiedon konstruoiva luonne. Keskeisessä roolissa on se, miten nuoret voivat hyötyä uskonnon opiskelusta. Kyseinen lähestymistapa perustuu hyvin paljon kasvatustieteelliseen ja uskonnon didaktiseen tutkimukseen. Lähestymistapojen suurin ero on siinä, mikä näkökulma opetukseen otetaan. (Hull 2002, 8 – 9.)

Eksklusiivisessa näkökulmassa sen sijaan tuodaan esille muut uskonnot ja niiden poikkeavat uskonnolliset käsitykset, mutta käsittelyssä korostuu näkökulma oppia uskonto. Ubanin (2013, 103) mukaan eksklusiivisen näkökulman mukaan muiden uskontojen totuusväittämien katsotaan olevan luonteeltaan epätosia tai vähintäänkin epäpäteviä. Käytännössä muiden uskontojen käsittely jää tällöin vähäiselle ja niiden totuusväittämien todellisuus yritetään jollakin tavalla sivuuttaa. Tämän voidaan katsoa näkyvän etenkin niin, että muita uskontoja käsitellään ikään kuin lokerossa. (Uban 2013, 103.)

Hans-Georg Gadamerin ja Jürgen Habermasin teoksiin pohjautuvassa lapsilähtöisessä kriittiseen realismiin nojaavassa lähestymistavassa sen sijaan ajatellaan, että kaikki perustuu ennako-oletuksiin, jotka tarkentuvat ja muokkautuvat hermeneuttisessa prosessissa. Tähän nojautuen aidon lapsilähtöisen pedagogiikan tulee nojautua lasten esiymmärrykselle käsiteltävistä aiheista. Konstruktivinen lähestymistapa liittyy vahvasti edelliseen, sillä myös siinä annetaan suuri painoarvo lapsen luontaiselle kapasiteetille niin rationaalisesta kuin affektiivisessä mielessä. Konstruktivistinen lähestymistapa lisäksi kannustaa lapsia itse perehtymään asioihin ja tekemään itse omia johtopäätöksiä. (Kallioniemi ym. 2017, 31 - 32.) Lapset siis nähdään aktiivisina toimijoina, joilla on kykyä tuottaa ja rakentaa itselle merkityksellistä tietoa ja tarkastella sitä kriittises-

ti. Myös nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on nähtävissä konstruktivistisen lähestymistavan vaikutukset.

Uskonnonopetuksen kentällä tapahtuneet muutokset liittyvät siis yhä voimakkaammin kasvatuksellisten tavoitteiden lisääntymiseen ja kokonaispersoonallisuuden tukemiseen uskonnon merkityksiä tarkastelevasta näkökulmasta (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 38). Royn (2004) mukaan musliminuoren radikalisoituminen länsimaissa johtuu juurettomuuden kokemuksista, jonka taustalla ovat esimerkiksi globalisaatio, yksilöllistyminen ja uskon ja kulttuurin erottaminen toisistaan. Näin ollen Banksin (2002) kehittälemän monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksia kuvaavan mallin mukaan toteutettu opetus muista kulttuureista ja uskonnoista voi siis olla yksi suuri ja merkittävä tekijä myös radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä ja vähenemisen kannalta. Niinpä uskonnonopetuksen tärkeä tehtävä tulee merkitykselliseksi myös tätä teemaa käsiteltäessä, sillä sen tavoitteena on auttaa uskonnon ja kulttuurin vuorovaikutuksen tuntemisessa ja tätä kautta myös eri kulttuureiden kohtaamisissa monikulttuurisessa maailmassa.

Edellä esitellyt pedagogiset lähestymistavat ole toisiaan poissulkevia, vaan laadukkaan ja yhteiskunnan monimuotoisessa kehityksessä mukana pysymisen varmistamiseksi uskonnonopetuksessa tarvitaan vaihtelevasti eri menetelmiä, joiden taustalla on tukena laaja-alaista tieteellistä tutkimusta (Kallioniemi ym. 2017, 32). Tämän tutkimus antaa tietoa monikulttuurisuuden huomioivan uskonnonopetuksen nykytilasta ja auttaa pohtimaan sitä, mihin suuntaan koulujen uskonnonopetusta ja etenkin oppimateriaaleja tulisi kehittää monikulttuurisuuden osalta.

2.3.2 Monikulttuurisuuskasvatus ja katsomuksellinen kompetenssi

Monikulttuurisuuskasvatus (multicultural education) voidaan nähdä nykyään laajana terminä, joka pitää sisällään niin kulttuurien kohtaamisen, kansainvälisyyskasvatuksen, rauhankasvatuksen, interkulttuurisuuden ja kulttuurienväli-

sen kasvatuksen käsitteet. Se voidaan myös nähdä monenlaisin tapoina, joiden avulla koulut ja koulujärjestelmät käsittelevät kulttuurien kirjoa (Sitomaniemi-San 2009, 42; Ubani 2013, 85.) Koulut ja niiden erilaiset toimintakulttuurit ovat siis merkittävässä roolissa monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamisessa. Osassa Suomen kouluja toiminta ja opetus ovat vahvasti monikulttuurisia ja hyvin etnosentrisia (Jokikokko 2005, 202) sekä niissä ylläpidetään hyvin riisuttuja käsityksiä kulttuureista, mikä johtaa siihen, että vähemmistöryhmät pysyvät myös koulun ulkopuolella hyvin piilossa ja alistettuina (Sitomaniemi-San 2009, 42).

Banksin (2002, 30-32) mukaan monikulttuurisuus koulun toiminnan lähtökohtana tulee olla se, että koulun kulttuurinen moninaisuus rakennetaan tasa-arvon pohjalle. Myös Talibin (2002, 37) mukaan monikulttuurisen kasvatuksen tehtävänä on edesauttaa kulttuurisen moniarvoisuuden ja sosiaalisen tasa-arvon kehittymistä, joka tapahtuu muun muassa tutkimusten tuottaman tietojen ja kouluissa ilmenevän uskontodialogin pohjalta. Monikulttuurisuuskasvatuksessa puhuttaessa tärkeäksi käsitteeksi on muodostunut kulttuurinen kompetenssi. Moniuskontoinen koulu antaakin erinomaisen ponnistuslaudan kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämiseen, sillä koulussa on mahdollista harjoitella uskontojen välistä kohtaamista ja kulttuurien välissä olemista. (Kallioniemi 2008, 28.) Tietoisuuden saaminen muista kulttuureista liittyy siis hyvin vahvasti nykypäivän uskonnonopetuksen tunneille. Sen lisääminen ja syventäminen onnistuvat hyvin uskonnon oppitunneilla ja se kytkeytyy myös yhteen opetussuunnitelman kulttuurien tuntemukseen liittyvän laaja-alaisen tavoitteen kanssa.

Myös Forsman ja Piironen (2008, 8) korostavat, että siinä missä suomalaiset oppilaat tarvitsevat tietoa muista kulttuureista niin maahanmuuttajat tarvitsevat tietoa omien juurien lisäksi myös suomalaisesta kulttuurista. Monikulttuurisuusopetus ei saisi kuitenkaan keskittyä ainoastaan kulttuurien esittelyyn ja vähemmistöryhmille suunnattuun eriytettyyn opetukseen (Allemann-Ghionda 2015, 128). Monikulttuurisuuden huomioiminen opetuksessa ei siis tarkoita sitä, että uskonnon opetuksessa ei olisi tilaa oppilaan oman uskonnon

totuusväittämille ja niiden kautta oman vakaumuksen muodostumiselle, vaan niiden rinnalla opetuksessa tulee kuitenkin olla mahdollisuus dialogiin (Kasanen & Innanen 2009, 149).

Suomessa kouluissa annettavaa monikulttuurisuuskasvatusta voidaan kuvata luonteeltaan inklusiiviseksi, sillä se lähtee siitä ajatuksesta, että yhteiskunnassa esiintyy enemmän kuin vain yksi hyväksyttävä kulttuuri. Suomen monikulttuurisuuspolitiikka nojaa siis vahvasti yhteiskunnan moninaisuuden tunnustamiselle (Ubani 2013, 85-86). Tämä painotus näkyy vahvasti myös peruskoulun uudessa opetussuunnitelmassa ja yksi seitsemästä laaja-alaisesta tavoitteesta liittyykin juuri kulttuurien väliseen monilukutaitoon ja sen merkityksen korostamiseen. Myös yhteiskuntafilosofi Taylor (2004) painottaa kulttuurien välistä tasa-arvoa ja sen merkityksen tunnistamista yhteiskunnassa. Suomalaisen järjestelmän lähtökohtana on, että eri vähemmistöt pyritään integroimaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja tästä syystä suomalainen monikulttuurisuuspolitiikka korostaa inklusiivista kansalaisuutta (Ubani 2013, 86).

Yksilön uskonnollisissa käsityksissä voi tapahtua suuria muutoksia peruskoulun aikana (Kääriäinen, Niemelä & Ketola, 2003), joten uskonnon opetuksella ja sen painopistealueilla on tärkeä merkitys yksilön uskonnollisen kokemuksen ja maailmankuvan hahmottamisessa. Katsomusaineiden opetukseen kuuluu merkittävänä osana katsomuksellisen ja uskonnollisen kompetenssin pätevyyden rakentaminen. Katsomuksellinen kompetenssi tarkoittaa kykyä käsitellä omaa katsomuksellisuutta ja uskonnollisuutta sekä niiden eri ulottuuksia refleктоivalla otteella sekä yhdistää tämä tarkastelu osaksi elämänpolitiikan rakentamista. Katsomuksellisessa ja uskollisessa kompetenssissa on kyse siitä, että katsomuksiin ja uskontoihin nivoutuva opetus ja oppiminen kuuluvat ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Monikulttuurisuutta silmällä pitäen katsomukselliseen kompetenssiin liittyy myös kyky arvostaa muiden erilaisia katsomuksia ja uskonnollisia käsityksiä. Lisäksi kompetenssi antaa valmiudet katsomuksellisen dialogin muodostumiseen. (Poulter & Kallioniemi 2014, 38; Ubani 2013, 40.) Heimbrockin, Scheilken & Scheinerin

(2001, 9) uskonnollisen kompetenssin käyttö on lisääntynyt valtavasti uskonto-didaktiikan tutkimuksien parissa ympäri Eurooppaa.

Laajan uskonnollisen kompetenssin saaminen nähdään yhä enemmän prosessina päämäärän sijaan, jossa osaamisen kehittymisen lisäksi tarkastellaan myös toimintaa, kognitiivista kehitystä, asenteita sekä emotionaalisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia. (Jokikokko2010, 24; Kallioniemi 2007, 42-43). Näin ollen katsomusaineiden yleissivistävän koulun oppiaineena tulee omat näkökulmansa ja tieto-taitonsa humanistis-yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen lukutaitoon. (Kallioniemi 2007, 42-43.) Myös tässä tutkimuksessa kulttuurisen kompetenssin rakentumien ja tätä kautta myös monikulttuurisuuden hahmottaminen ymmärretään monivaiheisena prosessina, jossa oppiminen ja osaaminen kehittyvät ja ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Prosessille luontaisin piirtein katsomusaineiden opetuksen tulee siis pysyä vahvasti mukana yhteiskunnan kehityksessä, jotta se voi tarjota oppilaille työkaluja monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimiseen omat lähtökohtansa, juurensa ja arvonsa tiedostaen sekä niitä muihin katsomuksellisen peilaten ja niiden kanssa keskustellen.

Kallioniemen (2008, 16) mukaan J.A. Banksin kehittämällä monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteisiin liittyvällä teoriolla on ollut merkittävä vaikutus Suomessa käydyille monikulttuurisuuskeskusteluille viime vuosikymmenten aikana. Banksin mukaan monikulttuurisuuskasvatus tulee nähdä useasta osa-alueesta koostuvana kehämäisenä kuviona, jossa kaikki osat ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään ja rakentavat yhdessä monipuolista ymmärtämystä eri kulttuureita kohtaan. Banksin luoman mallin (The diversity dimensions of multicultural education) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet ovat 1) sisällön integraatio (content integration), 2) tietämyksen rakentaminen (the knowledge construction process), 3) ennakkoluulojen vähentäminen (prejudice reduction), 4) oikeudenmukaisuuden pedagogiikka (equity pedagogy) sekä 5) koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen (empowering school culture and social structure). (Banks 2002, 14.)

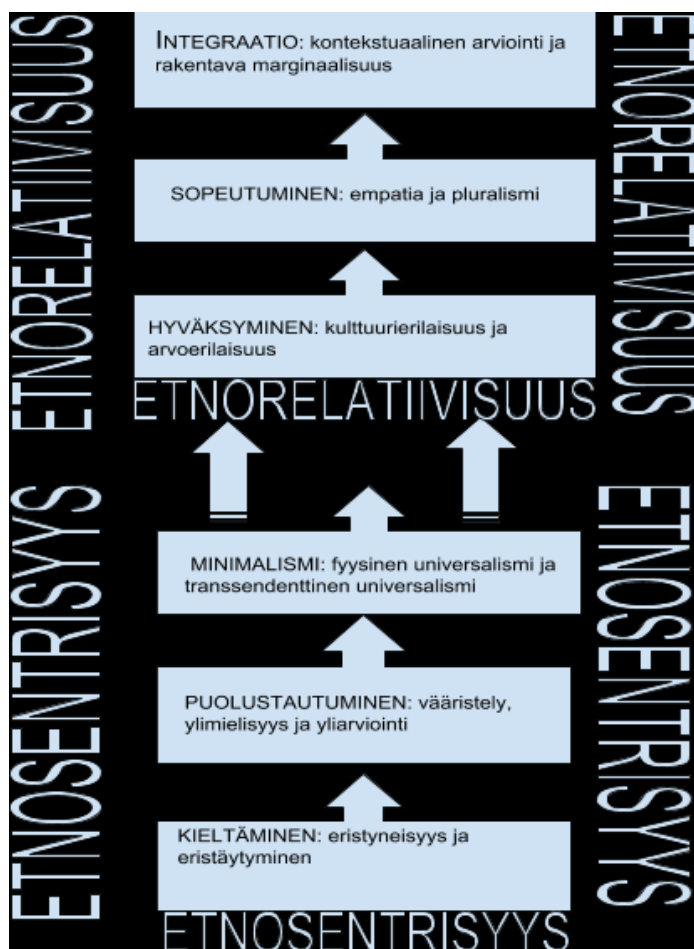
Sisällön integraatiolla Banks (2002) tarkoittaa sitä, missä määrin opettajat käyttävät esimerkkejä ja monikulttuurista sisältöä havainnollistaessaan eri kult-

tuurien ja etnisten ryhmien keskeisimpiä käsitteitä, periaatteita sekä yleistyksiä. Tietämyksen rakentamisprosessi puolestaan liittyy siihen, missä määrin opettajat auttavat oppilaita ymmärtämään, tutkimaan ja määrittämään, miten kulttuuriin liittyvät olettamukset, viitekehykset, perspektiivit ja ennakkoluulot vaikuttavat tapaan, jolla tieto rakentuu. Oikeudenmukaisuuden pedagogiikka tulisi näkyä monikulttuurisuuskasvatuksessa siinä, miten opettajat muokkaavat ja suunnittelevat opetustaan niin, että se tekee helpommaksi eri etnisten ryhmien, kulttuurien ja sosiaaliryhmien opiskelijoiden opiskelun kohti samoja päämääriä ja koulutukseen liittyviä saavutuksia. Oikeudenmukaisuuden pedagogiikka peräänkuuluttaa erilaisten opetustyylien käyttämistä. (Banks 2002, 14-16.)

Ennakkoluuloihin liittyvän ulottuvuuden kautta Banks painottaa sitä, miten monikulttuurisuuskasvatuksessa tulee pyrkiä ennakkoluulojen vähentämiseen esimerkiksi erilaisia opetusmenetelmiä ja opetusmateriaaleja hyödyntäen. Koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistamisen ulottuvuudella Banks tarkoittaa sitä, että kouluissa tulee pyrkiä rakentamaan sellaista koulukulttuuria ja vahvistetaan sellaisia toimintaperiaatteita, jotka yhdessä tukevat oppilaiden erilaisuuden näkymistä ja huomioimista koulussa. (Banks 2002, 14-18.) Tässä ulottuvuudessa näkyy hyvin se, että monikulttuurisuuskasvatus halutaan nähdä ennen kaikkea voimavarana ja mahdollisuutena. Banksin (2002, 13) mukaan on tärkeää, että jokainen näkökulma huomioidaan kouluissa, jotta monikulttuurisuuskasvatuksen voidaan sanoa aidosti toteutuvan.

Monikulttuurisuuskasvatusta voidaan kuvata myös lähestymistapana, jossa opettaminen ja oppiminen perustuvat demokraattisiin arvoihin ja ne pyrkivät vahvistamaan kulttuurista pluralismia yhteiskunnissa (Bennett 2003, 14). Bennettin (2003, 16) mukaan monikulttuurisuuskasvatukseen liittyy olennaisesti kulttuurisen moninaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen ja näin myös kulttuurisen kompetenssin rakentamisen ulottuvuus, joka tulee huomioida myös opetussuunnitelman uudistamisen yhteydessä. Bennettin (2003) mukaan interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittymistä voidaan kuvata kuuden eri vaiheen kautta, joita ovat kieltäminen (denial), puolustaminen (defense), minimalismi (minimization), hyväksyminen (acceptance), sopeutuminen ja intergraa-

tio (integration). Kolme ensimmäistä vaihetta kuuluvat etnosentriseen vaiheeseen, jossa omaa kulttuuria korostetaan suhteessa muihin kulttuureihin ja oma kulttuuri nähdään kaiken keskiössä. Kolme viimeistä vaihetta puolestaan kuvastavat etnorelatiivista viitekehystä, jossa muita kulttuureita halutaan korostaa ja jossa kulttuureita voidaan ymmärtää vain toisiinsa peilaten. (Bennett 1993, 10,22.)



KUVIO 1: Interkulttuurinen sensitiivisyys Bennetin (1993) mukaan

Etnosentrisyys voi olla este kokonaisvaltaiselle monikulttuurisuuskasvatukselle, sillä siinä oma kulttuuria arvotetaan muita paremmaksi. Etnosentrisen tiedon välittäminen on haasteena etenkin uskonnon, historian sekä kielten ja taideaineiden opetuksessa. (Räsänen 2002, 99-100). Banksin (2002, 1) mukaan monikulttuurisen koulutuksen keskeinen tavoite on auttaa ihmisiä hankkimaan omat ymmärryksensä tarkkailemalla itseään muiden kulttuurien näkökulmasta.

Monikulttuurisen koulutuksen tavoitteena on ennen kaikkea pyrkiä tarjoamaan oppilaille erilaisia kulttuurisia ja etnisiä vaihtoehtoja sekä mahdollistaa se, että opiskelijoilla on riittävästi taitoja, asenteita ja tietoa, joita tarvitaan heidän etnisen kulttuurinsa, valtakulttuurin sekä muiden etnisten kulttuurien ymmärtämiseen. (Banks 2002, 2.) Banksin (2002) ja Bennettin (1993) korostamat monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet ja ulottuvuudet tukevat uskonnollisen kompetenssin muodostumista, johon pyritään vahvasti myös uskonnonopetuksen pedagogisella ulottuvuudella ja opetussuunnitelman tasolla.

2.3.3 Islamin opetus osana monikulttuurisuuden näyttämöä

Islam on Suomen kouluissa opettava vähemmistöuskonto. Mikkolan (2017) mukaan vähemmistöuskonnot määritellään usein koulussa pienissä ryhmissä opettavaksi oppimääräksi uskonnon oppiaineessa. Perusopetuksessa pienryhmäisillä uskonnoilla on 11 oppimäärää. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa pienryhmäisistä uskonnoista mainitaan islam, juutalaisuus ja katolinen uskonto. Muiden uskontojen oppimäärissä tulee odottaa Opetushallituksen määräyksiä, ennen kuin siirrytään kunnallisten opetussuunnitelmien tekoon. Tämä määritelmä ei kuitenkaan tunnu enää kovin luontevalta nykypäivän uskonnonopetusta tarkasteltaessa, sillä pienryhmäiseksi määritelty islamin uskonnonopetus on esimerkiksi ylittänyt oppilasmäärältään ortodoksiseen uskonnonopetukseen osallistuvien oppilaiden määrän vuodesta 2012 lähtien. (Mikkola 2017, 94.) Vielä 1980-luvun opilla Suomessa oli vain viisi rekisteröityä islamilaista yhteisöä, mutta nykyään niiden määrä on yli 20. Lisääntynyt uskonnollisten yhteisöjen määrä on myös vaikuttanut islamin opiskelijoiden määrän huimaan nousuun. (Sakaranaho 2013, 242-243.)

Tuoreimpien arvioiden mukaan Suomessa on 65 000 - 70 000 muslimia, mutta tarkkaa lukumäärää on hankala hahmottaa, sillä harva muslimi kuuluu johonkin rekisteröityyn islamilaiseen yhdyskuntaan (Sakaranaho 2018, 235; Pauha, Onniselkä & Bahmanpour 2017, 105; Martikainen 2011, 103). Suurin osa suomalaismuslimista on ensimmäisen polven maahanmuuttajia eli uuden

maahanmuuttoaallon myötä Suomeen tulleita ihmisiä. (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour 2017, 105). Muihin Euroopan maihin verrattuna muslimiväestö on kuitenkin vielä pieni, mutta kirjava, sillä muslimit tulevat monista eri maista, puhuvat useita eri kieliä sekä omaavat monenlaisia kulttuurisia tapoja (Sakaranaho 2018, 235). Näin ollen islamin on sisäisesti hyvin monikulttuurinen.

Vaikka Euroopassa ilmenevän islamin ja monikulttuurisuuden välille ei voi eikä tulekaan laittaa yhtäsuuruusmerkkiä, koskettaa maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta, vähemmistöuskontojen huomioimisesta kouluissa ja kansalliseen identiteettiin liittyvistä kysymyksistä kuitenkin usein islamia ja sen yhteiskunnallista näkyvyyttä. (Konttori 2015, 140; Paavola & Talib 2011,11; 74.) Tämä voi johtua siitä, että islam on kasvava vähemmistöuskonto Suomessa, ja sen oppilasmäärät ovat kasvaneet valtavasti etenkin pääkaupunkiseudulla. Oppilasmäärältään se on kirinyt jo vuosia sitten ortodoksisen uskonnonopetuksen ohitse. (Paavola & Talib 2010, 11; Sakaranaho 2007b, 20.)

Vuonna 2011 koko maassa islaminopiskelijoita oli noin 5000, joista 3000 opiskeli pääkaupunkiseudulla (Grönholm 2011). Islaminopetus on kuitenkin alkanut Helsingin kouluissa jo 1980-luvun puolivälissä, jolloin opetuksesta vastasi tataarien Suomen Islamseurakunnan imaami. Tuolloin muslimioppilaita oli melko vähän ja he olivat hajautuneina eri kouluihin. Vuonna 1994 Helsingin opetusvirasto palkkasi toisen opettajan, joka toimi kiertävänä opettajana eri koulusta toiseen edelleen melko vähäiselle määrälle muslimioppilaita. 1990-luvulla islaminuskonnonopetus alkoi myös Espoossa ja Vantaalla muslimioppilaiden määrän kasvun seurauksena, joka johtui maahanmuuton lisääntymisestä. Muslimiperheet ovat yleensä melko suuria ja heidän keski-ikänsä on alhainen. Tämä heijastuu suoraan myös paikallisiin kouluihin, sillä yhden muslimiperheen muutto paikkakunnalle saattaa tuoda sinne monta uutta oppilasta. Tämän vuosituhaten aikana muslimioppilaiden määrä lähti korkeaan nousuun ja on lyhyessä ajassa kolminkertaistunut. (Sakaranaho 2007b, 20.)

Nykyisin vähemmistöjen, kuten islamin, uskonnonopetusta tulee tarjota kouluissa, jos kolme samaan uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvaa oppilasta käy saman opetuksen järjestäjän ylläpitämää koulua ja haluaa oman uskontonsa

opetusta. (Kallioniemi 2005a, 18 – 19.) Aiemmin niin muslimi- kuin muutkin maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuivat lähinnä elämänkatsomustiedon opetukseen (Husein 2011, 125). Vähemmistöjen uskonnonopetuksen laajeneminen on suoraan sidoksissa monikulttuurisuuteen lisääntymiseen. Toisaalta laajenemisen taustalla on nähtävissä myös se, että yhä useampi uskonnollinen yhdyskunta haluaa käyttää mahdollisuutensa oman uskonnon mukaiseen opetukseen, jonka monimuotoinen katsomusopetuksen malli heille takaa.

Monimuotoinen katsomusaineiden opetuksen malli ei kuitenkaan aina takaa eri uskontojen välistä käytännössä nähtävää tasavertaisuutta, sillä uskonnonvapauslaki esimerkiksi sitoo uskonnonopetukseen liittyvät oikeuden osaksi uskontokunnan jäsenyyttä (Sakaranaho 2007, 5; 10). Tästä ei ole muodostunut ongelmaa luterilaisten oppilaiden kohdalla, mutta muiden uskontojen oppilaiden parissa se voi aiheuttaa sekaannusta. (Sakaranaho 2006, 336 – 340; Sakaranaho 2013, 243.) Lisäksi keskustelua ja hämmennystä aiheuttaa tällä hetkellä myös se, että Suomen kouluissa opetetaan luterilaista, ortodoksista ja katolista kristinuskoa, mutta vain yhtä islamia. Sakaranahon (2018, 235) mukaan Suomen muslimit tulevat kuitenkin monista maista, puhuvat eri kieliä sekä omaavat poikkeavia erilaisia kulttuurisia tapoja. Enemmistö Suomessa asuvista muslimista on sunneja ja näin myös suurin osa moskeijoista sunnien johtamia (Sakaranaho 2018, 235). Näihin lähtökohtiin peilaten islamin opetuksen voidaankin katsoa olevan niin kutsuttu yleisislamin opetusta, jossa sen sisäinen moninaisuus on lakaistu maton alle. Voidaanko tällaisen saman varjon alle laitettua uskonnonopetuksen katsoa tukevan aitoa monikulttuurisuutta ja pluralismia?

Kuitenkin lain mukaan muslimilla olisi oikeus vaatia omien pääsuuntauksiensa (sunnalaiset ja shiialaiset) mukaista opetusta (Sakaranaho 2007, 7-8). Sakaranahon (2006) mukaan sama koskee myös hindulaisia ja buddhalaisia, joiden määrä on kasvussa. Käytännössä kuntien velvollisuus on järjestää vain yhdenlaista eri uskontojen opetusta. Tähän nojaten vuoden 2003 uskonnonvapauslaki on aiheuttanut ongelmia uskonnonopetuksen käytännön toteutuksen kanssa. Eri uskontojen opetuksen on tutkittu lisäävän työmäärää ja vaativan kustannuksia, jotka ovat muodostuneet haasteeksi etenkin pienille kunnille.

Niinpä oikeus oman uskonnon opetukseen on käytännön ongelmista huolimatta valtion kohteliaisuuden ele vähemmistönä oleville uskonnollisille yhdyskunnille. Uskonnonopetuksen voidaan myös katsoa auttavan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroimisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. (Sakaranaho 2007, 7 – 8.) Voidaankin ajatella, etteivät uskonnonopetus ja monikulttuurisuuden arvostus tässä kohtaan tue toisiaan.

Eri uskonnot ja katsomukset näkyvät koulun arjessa aiempaa vahvemmin ja moniulotteisemmin. Etenkin pääkaupunkiseutua voidaan pitää paikkana, jossa oppilaiden uskonnollinen ja katsomuksellinen tausta ei ole enää kovinkaan homogeeninen, sillä nykyisin siellä on runsaasti kouluja, joiden oppilaista yli puolet on maahanmuuttajataustaisia. Niinpä voidaan vain kuvitella, millainen eri uskontojen ja katsomuksien kirjo tällaisissa kouluissa on edustettuina. (Kallioniemi 2014, 188.) Pienryhmäisten uskontojen näkökulmasta opetuksen erityispiirteet vaihtelevat sekä kuntien oman uskonnon opetusryhmien sisällä että valtakunnallisesti eri kuntien välillä (Onniselkä 2017, 94).

Etenkin islamin opettajat kohtaavat usein työssään eri kokoisia opetusryhmiä ja haastavaa opetuksesta tekee etenkin se, että myös eri vuosiluokat saattavat olla sijoitettuna samaan opetusryhmään. Perusopetuksen kannalta tilanne on paras silloin, kun ryhmät on muodostettu vuosiluokittain (Onniselkä 2017, 94 – 96). Tällöin opettaja pystyy paremmin suunnittelemaan opetustaan sisältöjen ja tavoitteiden näkökulmasta ja opetettavia asioita pystytään tarkastelemaan ehkä laajemmin ja monipuolisemmin. Toisaalta opetusta vaikeuttaa myös oppilaiden kielitasoerot, jotka eivät ainakaan helpota eri vuosiluokkien opettamista yhdessä. Myös eriyttäminen on hankalampaa tällaisissa tapauksissa, mutta se on ehdottomasti toimivan opetuksen edellytys (Onniselkä 2017, 95).

Pienryhmäisten uskonnonopetuksen ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä niin vuosiluokkatasolla kuin oppilaiden taustojen näkökulmasta katsottuna. Esimerkiksi islamin oppilaista suurin osa ei puhu suomea äidinkielenään, sillä oppilaat voivat edustaa kymmeniä kansallisuuksia ja kulttuureita. Suomessa syntyneiden pienryhmäisten uskontojen oppilaiden oppilasmäärä on kuitenkin kasvussa. Yleisopetukseen integroitujen oppilaiden lisäksi opetuksessa tulee

huomioida oppilaiden kielellinen kehitys. Pienryhmäisten uskontojen opetukseen osallistuu myös valmistava opetuksen oppilaita, joiden kielelliset valmiudet ovat alussa heikot. Tämä taas johtaa usein siihen, että islamin opettajat lähestyvät opetusta arabiankielisen käsitteistön avulla, sillä se yhdistää usein islamin uskonnonoppilaita yli kieli- ja kulttuurirajojen. Myös opetuksen järjestäjien opetusjärjestelyihin tulee kiinnittää huomiota, sillä haasteita asettavat niin siirtymiset toimipisteeltä toiselle, jolloin jos oppilaat tulevat oppitunneille eri aikoihin. Lisäksi oppimisympäristöt ovat aiheuttaneet omat haasteensa pienryhmäisten uskontojen opetukseen. Tilat ovat usein ahtaita ja suunniteltu pienemmälle oppilaskapasiteetille, mitä opetusryhmän koko on. Myös varustetussosa on usein puutteita ja opettaa joutuu tekemään opetukseen liittyvää työtä paljon kotona, kuten merkitsemään wilma-merkintöjä, sillä oma opetustila ja työpiste puuttuvat. (Onnisekä 2017, 94 – 95.)

3 MONIKULTTUURISUUS OPETUSSUUNNITELMASSA JA OPPIKIRJOISSA

Nelitasoisen opetussuunnitelman mukaan opetussuunnitelma kuvataan eri tasoista muodostuvana rakennelmana, jonka jokainen taso on osaltaan vaikuttamassa oppimistuloksiin, vaikka ne muodostavatkin selvästi toisistaan erottuvat kokonaisuudet. Opetussuunnitelman eri tasoiksi luetaan kirjoitettu (intended), mahdollinen (potentialy implemented), toimeenpantu (implemented) ja toteutunut (attained) opetussuunnitelma. Kirjoitetulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koulutusjärjestelmän tasolla olevia päämääriä ja tavoitteita, joiden taustalla on nähtävissä kulloinkin yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja koulutukselle asetetut odotukset. (Raivola 2000; Kupari 2001.) Tässä tutkimuksessa islamin oppikirjoista nousevia muihin uskontoihin liittyviä sisältöjä peilataan vuonna 2014 ilmestyneeseen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014), jota voidaan kutsua myös kirjoitetuksi opetussuunnitelmaksi.

Opetuksessa käytettäviä oppimateriaaleja voidaan puolestaan kutsua mahdollisiksi opetussuunnitelmiksi (Raivola 2000; Kupari 2002). Oppimateriaaliksi luetaan sellaiset artefaktit, jotka sisältävät tietoa oppiaineista, kuten esimerkiksi oppikirjat. Oppimateriaaleja on olemassa hyvin erilaisia ja niitä voidaan ryhmitellä monin eri tavoin. Usuin oppimateriaaliryhmä on varmastikin erilaiset digitaaliset oppimateriaalit, joiden kautta oppimateriaalien ulottuvuudet ovat laajentuneet valtavasti. Kuitenkin perinteinen oppikirja näyttää pitävän vahvasti pintansa yhtenä käytetyimmistä oppimateriaaliryhmistä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 163-164; 171). Oppikirjat voidaan määritellä myös erityisesti opetus- ja oppimistarkoituksiin laadituksi teokseksi” (Häkkinen 2002, 11). Opetukseen liittykin usein jonkinlainen sidonnaisuus oppikirjoihin (Heinonen 2005, 45). Vaikka oppikirja istuu kirjahyllyyn samalla tavalla kuin mikä tahansa muukin kirja, eroaa se monella tavalla muista kirjallisuuden lajeista. Ero kaukokirjallisuuteen on selvä, mutta oppikirjat eroavat huomattavasti myös muus-

ta tieteellisestä kirjallisuudesta. Tietokirjat toimivat enemmän sisällön ja tekijän ehdoilla, kuin opiskelijan ja oppikurssien sanelemilla ehdoilla (Häkkinen 2002).

3.1 Monikulttuurisuus opetussuunnitelman kontekstissa

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut kuluneen viidenkymmenen vuoden aikana merkittävästi ja samalla katsomusaineiden tehtäviä ja tavoitteita on jouduttu uudistamaan (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani, 2017; 35). Tänä päivänä jokaisella oppilaalla Suomessa on oikeus laadukkaaseen ja monipuoliseen uskonnonopetuksen. Tämä oikeus on kirjattu myös useisiin kansainvälisiin sopimuksiin, kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (29. artikla). Perusopetuksen opetussuunnitelman edustama arvomaailma on tärkeässä roolissa oppikirjaan valittuja sisältöjä tarkasteltaessa (Paavola 2015, 108). Uusi opetussuunnitelma on pyrkinyt pysymään mukana yhteiskunnassa tapahtuneissa muutoksista ja siinä korostuu kulttuurinen näkökulma edeltäjiään vahvemmin (Mikkola 2017, 25; Sakaranaho 2013, 246). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa on myös nähtävillä selkeitä monikulttuurisuuskasvatukseen nivoutuvia ajatuksia, vaikka monikulttuurisuuskasvatuksen-käsite ei suoraan esiinny opetussuunnitelmassa.

Vuonna 2014 ilmestyneen ja vuonna 2016 asteittain käyttöön otetun opetussuunnitelman luonnetta tarkasteltaessa sen taustalta on löydettävissä pyrkimys uskonnolliseen kompetenssiin, monilukutaidon kehittymiseen ja monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Opetussuunnitelman kasvatustavoitteena on uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen saaminen. Muihin Pohjoismaihin verraten suomalaisessa katsomusopetuksessa on painottunut se, että opetussuunnitelmien kehittämistyö, tieteellinen didaktinen tutkimus sekä opettajakoulutus muodostavat monitahoisen kokonaisuuden, mikä ilmenee esimerkiksi siinä, että moni alan toimija on osallistunut opetussuunnitelmatyöhön, didaktiseen tutkimukseen, opettajakoulutukseen ja oppikirjojen tuotantoon. (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 36-37.)

Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista. Opetuksen tulee lisätä oppilaiden ymmärrystä kulttuurisesta moninaisuudesta sekä auttaa näkemään kulttuureita niin menneisyyden kuin nykyisyydenkin että tulevaisuuden jatkumona. (POPS 2014, 18.) Toisin sanoen monikulttuurinen osaaminen kulttuurien kohtaamisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta ovat tärkeä osa perusopetuksen kulttuuritehtävää. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperustassa kulttuurinen moninaisuus nähdään ennen kaikkea rikkautena. Perusopetuksen katsotaan rakentuvan moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetuksen katsotaan vahvistavan kulttuurista moninaisuutta ja tutustumista monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytänteisiin ja katsomuksiin. (POPS 2014, 16.) Näin ollen katsomusaineiden opetuksessa tulee nähdä vahvana myös muihin katsomusperinteisiin tutustuminen, jotta opetuksella on edellytykset aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle.

Kallioniemen (2007) mukaan uskonto oppiaineena tarjoaakin kulttuuriseen lukutaitoon oman spesifin näkökulmansa eli uskonnollisen ja symbolisen lukutaidon. Kulttuurisen lukutaidon voidaan katsoa olevan kulttuurin kielellisten symboleiden ja niiden merkityksien tunnistamista, mutta se ei koostu pelkästään kokoelmasta kirjoitettuja symboleita, vaan se tulee nähdä kompleksisena systeeminä, joka koostuu merkityksistä, arvoista, asenteista, uskomuksista ja ajattelutavoista, joiden avulla ihmisten ymmärtävät toisiaan ja kommunikoiivat keskenään. (Kallioniemi 2007; Smith 1992.) Nämä kulttuuriset lukutaidon komponentit antavat valmiuksia ymmärtää moninaisia maailmankatsomuksia ja edesauttavat kykyä oppia refleктоimaan niiden äärellä (Kallioniemi 2007, 43). Kulttuurisen lukutaidon komponentit auttavat siis oppilaita hahmottamaan laajemmin sitä monikulttuurista yhteiskuntaa, jossa he elävät ja ajattelevat. Kulttuurisen lukutaidon merkitys on näin ollen suuri nykypäivän moninaisessa maailmassa ja koska sen kehittymistä tuetaan etenkin uskonnon oppiaineessa, voidaan uskonnolla katsoa olevan perusteltu paikka koulun oppiaineiden joukossa. Kulttuurisen lukutaidon merkityksen ollessa tärkeä, tulisi se huomioida

myös oppikirjojen tasolla. Onkin mielenkiintoista tarkastella, miten sen huomiointi on toteutettu islamin uskonnon oppikirjoissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaamiseen katsotaan kiinteästi liittyvän myös kyky käyttää tietoja ja taitoja tilanteen vaatimalla tavalla. Siihen, miten oppilaat käyttävät oppimiaan tietoja ja taitoja, vaikuttavat heidän omaksumat arvot, asenteet ja tahto toimia. (POPS 2014, 20). Näin ollen se, mitkä asiat kussakin oppiaineessa nostetaan esille ja ennen kaikkea se, millä tavalla, vaikuttavat suoraan ja epäsuorasti myös oppilaiden arvoihin ja asenteisiin. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu ovat yhtenä osana laaja-alaisissa tavoitteissa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman mukaan oppilaat kasvavat tänä päivänä maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen (POPS 2014, 21).

Siinä missä oppilaita tulee opettaa tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia kulttuurisia, uskonnollisia, sosiaalisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan, tulee heitä samalla ohjata tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa. Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. (POPS 2014, 21.) Uskonnollisesta ja katsomuksellisesta monimuotoisuudesta puhuttaessa tulee huomioida myös esimerkiksi saamelaiskulttuuri ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. (POPS 2014, 28.) Audrey Bryantin (2009, 312) mukaan opetussuunnitelmissa olevat monikulttuurisuuteen liittyvät ajatukset eivät välttämättä kuitenkaan toteudu käytännön tasolla koulumaailmassa. Yhtenä syynä tähän on esimerkiksi se, että Suomessa opettajat ovat usein etniseltä ja kielelliseltä taustaltaan suomalaisia eikä heitä ole koulutuksessa ohjattu kohtaamaan monikulttuurisuutta (Holm & Londen 2010, 107).

3.1.1 Muut uskonnot islamin opetussuunnitelmassa

Uskonnonopetuksen sisällöt on jaettu opetussuunnitelmassa vuosiluokille 1 – 2 ja vuosiluokille 3 – 6. Uskonnonopetuksen sisällöt on jaettu kolmeen alueeseen, jotka ovat (S1) Suhde omaan uskontoon, (S2) Uskontojen maailma ja (S3) Hyvä elämä. Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan muihin uskontoihin liittyviä sisältöjä, niin esittelen sisältöalueeseen “uskontojen maailma” liittyvät sisällöt. Opetussuunnitelmassa kuvataan ensin kaikille uskontokunnille yhteisiä sisältöjä ja niihin liittyviä tavoitteita ja sen jälkeen kunkin uskonnon oppimääräkuvauksessa vielä tarkennetaan edellä kuvattuja sisältöjä oppilaan oman uskonnon luonteen mukaisesti. Seuraavaksi esittelen vuosiluokkien mukaan ensin kaikille uskontokunnille yhteiset tavoitteet ja sisällöt muihin uskontoihin liittyen ja sen jälkeen islamin uskonnon tarkennetut kuvaukset.

Oman uskonnon opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaalle monipuolista välineitä uskontojen väliseen vuoropuheluun. Lisäksi tuoreimmassa opetussuunnitelmassa on huomioitu yhteisön sisäisenmoninaisuuden tunnistaminen ja vuoropuhelu yhteisön sisällä. Tätä kautta oman uskonnon opetus voi edesauttaa vähemmistöidentiteetin ja suomalaisuuden nivoutumista yhteen tai vähintään vähentää näiden kahden identiteetin vastakkainasettelua. (Pauha, Onniskä & Bahmanpour 2017, 111.)

Vuosiluokilla 1 – 2 uskonnonopetuksen tehtävänä muihin uskontoihin liittyen on ennen kaikkea ohjata oppilaat kohtaamaan arvostavasti uskonnollista ja katsomuksellista moninaisuutta omassa niin koulussa kuin lähiympäristössä, johon opetuksen tulee antaa perustietoa- ja taitoa sekä ajattelun välineitä (POPS 2014, 134). Kaikille uskonnoille yhteisissä uskontojen maailmaan kuuluvissa sisällöissä vuosiluokilla 1 – 2 tulee lähtökohtana olla oppilaan kouluyhteisön sekä lähiympäristön uskonnot ja niiden keskeiset tavat ja juhlat. Lisäksi sisältöjen valinnassa tulee huomioida myös uskonnottomuus. (POPS 2014, 135.) Islamin oppimäärän tarkennetut sisällöt uskontojen maailman liittyen puolestaan ohjaavat opetusta niin, että oppilaita tulee tutustuttaa koulu- ja lähiympäristön uskontojen lisäksi myös niiden pyhiin rakennuksiin, juhlaperinteisiin sekä uskonnottomaan tapakulttuuriin (POSP 2014, 138).

Vuosiluokilla 3 – 6 uskonnonopetuksessa tutustutaan Suomen ja Euroopan uskonnollisiin juuriin sekä uskonnolliseen ja katsomukselliseen elämään nyky-Suomessa ja Euroopassa (POPS 2014, 246). Kaikille uskonnoille yhteisissä uskontojen maailmaan kuuluvissa sisällöissä lähtökohtana ovat kristinusko, muut uskonnot ja uskonottomuus suomalaisessa kulttuurissa ja arjessa. Tavoitteena on tutustua nimenomaan koulun lähialueilla vaikuttaviin uskonnollisiin yhteisöihin ja niiden pyhiin tiloihin. Lisäksi opetuksessa tulee tarkastella Suomen ja Euroopan katsomuksellista ja uskonnollista taustaa ja nykytilaa. Sisällöt tulee valita niin, että niiden pohjalta on mahdollista muodostaa kokonaiskuva Euroopan uskonnollisista juurista ja erityisesti juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin perussisällöistä ja merkityksestä. Sisältöjen valinnassa tulee huomioida uskontoon liittyvien temojen käsittely mediassa ja populaarikulttuurissa. (POPS 2014, 247.)

Islamin uskonnon oppimäärän tarkennetuissa sisältöalueissa uskontojen maailman sisältöaluetta käsiteltäessä keskeisinä sisältöinä tulee olla juutalaisuus, kristinusko ja islam. Oppilaat tulee perehdyttää edellä mainittuja uskontoja yhdistäviin profeettoihin, pyhiin paikkoihin ja pyhiin kirjoituksiin. Lisäksi oppilaita tulee ohjata tutkimaan juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin vaikutusta eurooppalaiseen kulttuuriin sekä huomioimaan Suomessa vaikuttavat uskonnolliset yhteisöt ja uskontodialogin merkitys sekä uskonnot mediassa ja populaarikulttuurissa. Oppilaita tulee ohjata näkemään myös uskontojen rooli maailmanrauhan rakentamisessa. (POPS 2014, 252.)

Vuosiluokilla 3 – 6 opetuksen sisällöt laajenevat siis koskettamaan myös uskontoja ja uskonottomuutta lähiympäristön lisäksi myös suomalaisessa kulttuurissa ja arjessa. Painotus on kuitenkin edelleen lähialueen katsomuksiin tutustumisessa ja etenkin islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden tarkastelussa, mutta uskontojen käsittelyä tulee laajentaa myös Euroopan tasolle. Pauha, Onniskä & Bahmanpour (2017) nostavat esiin, että islamissa on suhtauduttu aina erityisellä tavalla kristinuskoon ja juutalaisuuteen, sillä islam näkee itsensä abrahamilaisena uskontona ja näin ollen juutalaisuuden ja kristinuskon jatkeena. Kristittyjen ja juutalaisten erityisasema on tunnustettu myös Koraanissa ja heistä

puhutaankin siellä ”kirjojen kansana”. Tästä johtuu se, että muslimit ovat halukkaita käymään uskontodialogia nimenomaan näiden kahden uskonnon välillä ja Suomessa erityisesti evankelis-luterilaiseen kirkon kanssa. (Pauha, Onniskä & Bahmanpour 2017, 108.) Kirjojen kansoilla tarkoitetaan siis juutalaisia, kristittyjä sekä zarathustralaisia (Sakaranaho 2018, 235).

Uskonnonopetuksen tehtävänä on siis edistää uskonnon ja kulttuurin välisen suhteen ymmärtämistä ja uskontojen ja katsomusten monilukutaidon kehittymistä. Sen tulee myös antaa tietoa uskonnoista ja auttaa ymmärtämään niistä käytävää keskustelua. Oppilasta tulee ohjata myös kriittiseen ajatteluun ja vaihtoehtoisten näkökulmien huomioimiseen. Opetuksessa tulee tarkastella uskonnon ja tiedon suhdetta sekä uskonnoille ominaista kieltä, symboliikkaa ja käsitteistöä. Uskonnon opetuksen tulee antaa oppilaille valmiuksia uskontojen ja katsomusten dialogin muodostamiselle sekä katsomusten välillä, että niiden sisällä. (POPS 2014, 134; 246.)

Monikulttuurisuuden ja pluralismin näkökulmat ovat näin vahvasti esillä opetussuunnitelmassa ja näin ollen näiden asioiden käsitteleminen oman uskonnonopetuksen oppiaineen sisällä on välttämätöntä, jotta oppilaiden on mahdollista saavuttaa laaja katsomuksellinen yleissivistys ja sitä kautta oppia tulkitsemaan ja näkemään ympäröivässä maailmassa muiden uskontojen ja oman kulttuuriperinteen vuoropuhelu ja sen luomat moninaiset mahdollisuudet. Lisäksi opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan, että oppilaita tulee kannustaa kunnioittamaan elämää, ihmisarvoa sekä omaa ja toisen pyhää. Opiskelussa tulee tutustua myös opiskeltavan uskonnon ja muiden uskontojen sekä katsomusten eettiseen ajatteluun ja rohkaista oppilaita pohtimaan eettisiä kysymyksiä myös itsenäisesti ja omakohtaisesti. Opetuksen tulee myös tukea oppilaan itsetuntemuksen, itsensä arvostamisen ja elämönhallintataitojen kehittymistä koko perusopetuksen ajan. Sen tärkeä tehtävä on antaa oppilaalle aineksia oman identiteetin, elämäkatsomuksen ja maailmankatsomuksen rakentamiseen ja arviointiin. Uskonnon opetuksen tulee tukea oppilaan kasvua yhteisön ja yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi ja vastuulliseksi maailmankansalaiseksi. (POPS 2014, 134; 246.) Oppilaita tulee siis kasvattaa sellaiseen elämän-

tapaan, jossa huomioidaan myös ympärillä olevat muut kulttuurit ja elämäntavat.

3.1.2 Uskonnon opetussuunnitelmaa ohjaava kasvatustavoite

Opetussuunnitelman sisältöalueet heijastavat myös sen viitoittamaa uskonnon-opetuksen kasvatuksellista tavoitetta. Opetussuunnitelmia ohjaa siis väistämättä jokin kasvatustavoite, joiden avulla pyritään tiettyihin painotuksiin ja päämääriin opetuksessa. Ubanin (2013) mukaan kasvatustavoite voidaan nähdä kolminaisena. Siihen kuuluvat kvalifikaatio, sosialisatio ja subjektifikaatio. Kvalifikaation tarkoituksena on opettaa uskontoon ja elämänkatsomukseen kuuluvia tietoja ja taitoja, joita yhteisössä eläminen edellyttää. Yhteisöissä jokaisella yksilöllä on kuitenkin myös oma, henkilökohtainen, suhde uskontoon, joten on tarkoituksenmukaista tukea myös sen suhteen kehittymistä. Sosiaalisuudessa puolestaan pyritään tuottamaan yksilölle osallisuuden kokemuksia yhteisön uskonnollisuuden muodoista, käytänteistä ja perimmäisistä arvoista. Subjektifikaatiossa puolestaan pyritään tukemaan yksilön aktiivisuutta ja valmiutta kriittiseen pohdintaa ja arviointiin suhteessa siihen uskonto-yhteisöön, jossa hän on osallisena. Esimerkiksi tällainen ihminen tunnistaa yhteisössä vallitsevat arvot ja niiden merkityksen itselle ja omille arvoilleen sekä konkreettisesti toteuttaa niitä tietyssä kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa. (Uban 2013, 41-42.)

Ubanin (2013) mukaan uskonnonopetuksesta on erotettavissa kolme sisältöaluetta ja ne liittyvät elämänkatsomukseen, yleissivistykseen ja eettiseen kasvuun ja näitä asioita tarkasteltaessa on mahdollista havainnollistaa myös uskonnonopetuksen luonteen muutoksia vuosien saatossa. Yleissivistyksen alle lukeutuu puolestaan uskontoihin liittyvän yleistiedon, uskontoilmiön hahmotamisen sekä uskonnon yksilöllisen, yhteiskunnallisen, kulttuurisen sekä globaalin merkityksen tunnistaminen ja tiedostaminen. (Uban 2013, 48.) Tähän tietoon nojaten opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt muihin uskontoihin

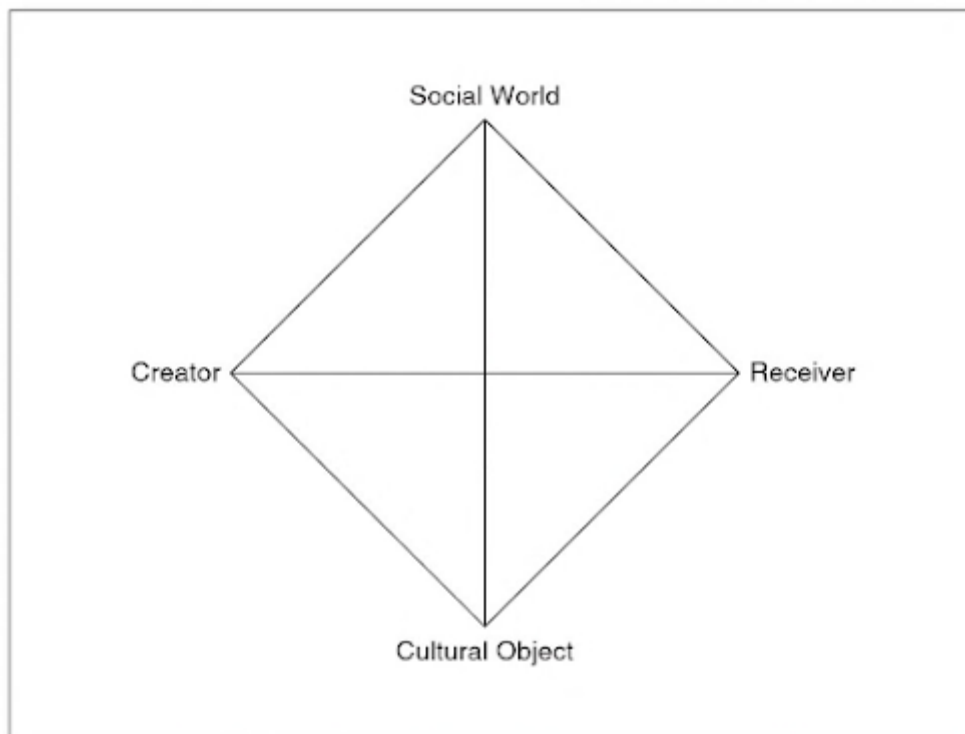
liittyen sekä kuvaukset sisältöalueesta "Uskontojen maailma" liittyvät nimenomaan yleissivistävän sisältöalueen alle. Opetussuunnitelmasta nousevat sisältöalueet muihin uskontoihin liittyen näyttävät tukevan etenkin kvalifikaatioon liittyvää kasvatustavoitetta, sillä sisällöissä korostuvat katsomuksiin liittyvien tietojen ja taitojen opettaminen, jotka nähdään merkityksellisinä esimerkiksi oppilaan lähiympäristössä niissä olevissa yhteisössä elämisen kannalta.

3.2 Oppikirja kulttuurisena objektina

Oppikirja on kulttuurisesti tuotettu artefakti. Kulttuuriesineet kuvastavat yhteiskunnan tai ryhmän aineellisia tai aineettomia näkökohtia, joilla on yhteisesti jaettu merkitys ja jotka heijastavat yhteisössä vallitsevia arvoja. Kulttuuriesineiden tuottamisen, jakamisen ja kuluttamisen kautta yhteisön jäsenet vahvistavat säännöllisesti niitä siteitä, jotka liittävät heidän yhteen. (Weninger & Williams 2005, 161.) Näin ollen oppikirjojen uusien painokseen tuottaminen ja julkaiseminen liittyvät olennaisesti edellä kuvattuun ilmiöön. Uusia oppikirjoja julkaistaan usein uuden opetussuunnitelman ilmestymisen yhteydessä tai silloin, kun vanhojen oppikirjojen kysyntä hiipuu (Ruuska 2015).

Oppikirjat ovat merkittävässä asemassa monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamisessa opetuksen kontekstissa (Rice & Mullen 2005, 10), sillä niiden kautta monikulttuurisuus on mahdollista tehdä näkyväksi osaksi opetusta (Whitehead, Ainsworth, Witting & Gadino 2009, 134). Oppikirjaa on kulttuuriesineenä mahdollista tarkastella myös laajemman, "kulttuurisen timantin", viitekehityksessä. (Katso kuvio 2) Kulttuuri-timantti -malli käsittelee kulttuuritehtävien välisiä yhteyksiä eli niitä, jotka tuottavat ja kuluttavat kyseisiä yhteyksiä sekä sosiaalista maailmaa. Kuvion neljää pistettä yhdistävät kuusi linjaa korostavat niitä erilaisia suhteita, jotka ovat kulttuurisessa yhteydessä ilman, että ne voidaan esittää kausaalisesti. (Griswold 1994.) Weningerin ja Williamsin (2005, 161) mukaan kulttuurisen timantin ensisijainen hyöty on se, että se liittyy yh-

teen sekä kulttuurikohteita että ihmisiä, jotka luovat ja vastaanottavat ne sosiaaliseen maailmaan. Kyseinen malli kuvastaa hyvin myös kulttuurin vuorovaikutteista ja moniulotteista luonnetta.



KUVIO 2: Oppikirja kulttuurisena timanttina Griswoldin (2004, 16) mukaan.

Oppikirja kuuluu keskeisenä osana oppimateriaalien joukkoon ja oppimateriaali onkin keskeisin apuväline, kun painettua opetussuunnitelmaa lähdetään muokkaamaan oppilaiden kokemaksi opetussuunnitelmaksi (Ruuska 2015, 17; Uusikylä & Atjonen 2005, 166). Mikolan (2012) tutkimuksen mukaan etenkin reaaliaineiden ja matematiikan tunneilla korostuu usein oppikirjakeskeisyys opettajan puheen sekä yksilötyöskentelyn rinnalla. Oppimateriaalina oppikirja eroaa muista tietokirjoista siinä, että sen sisällöt ovat laadittu opetussuunnitelman pohjalta tietyn ikäisille lukijoille (Ruuska 2016, 176). Niiden tarkoitus on ennen kaikkea edistää ja jäsentää oppimista, joten niiden sisältöjen tulee olla selkeää yksinkertaista ja ajankohtaista (Häkkinen 2002, 81). Lisäksi oppikirjojen

sisältöjen tulee pohjautuva kulloinkin vallalla olevan opetussuunnitelman perusteisiin (Heinonen 2005, 47).

Oppikirjatuotanto on ollut pitkään ja on edelleen suurten kustantamoiden käsissä. Kustantamot WSOY, Otava, Tammi ja Edita olivat pitkään suurimmat kustantamot oppikirjabisneksen osalta. Vuonna 2011 Sanoma-konserni osti alleen WSOY:n ja Tammen oppimateriaalituotannon ja näin syntyi tällä hetkellä Suomen suurin oppimateriaalien valmistaja Sanoma Pro. Sillä on toiminta Suomen lisäksi myös muualla Euroopassa, kuten Alankomaissa, Belgiassa, Puolassa ja Ruotsissa. Lisäksi 2010-luvun alkupuolella Suomeen on kehittynyt myös monta pientä oppimateriaalien valmistajaa, jotka pääasiassa keskittyvät sähköisten oppimateriaalien tuottamiseen. (Ruuska 2016, 174-175.) Oppikirjojen tekijät luovat oppikirjoihin kulttuuritietoa, jonka oppilaat liittyvät osaksi koulukulttuuria (Weninger & Williams 2005, 161). Oppikirjoissa oleva tieto rakentuu siis uudelleen oppijan ja kulttuurin vuorovaikutteisessa prosessissa, jossa oppilas merkityksellistää tietoa uudelleen.

Oppikirjaa voidaan luonnehtia niin opettajan kuin oppilaan keskeisimmäksi työväliseksi, mutta nopeasti kehittyvän ja muuttuvan tiedon maailmassa siitä on tullut myös opettajan täydennyskoulutuksen väline (Hiidenmaa, Löytynen & Ruuska 2017, 12). Oppikirjat eivät välitä ainoastaan oman oppiaineensa kehitys-, aate- ja oppihistoriaa, vaan myös kertovat jotain ympäröivästä maailmasta (Hiidenmaa 2015, 36). Niihin on koottu kaikki sellaiset asiat, joita pidetään tärkeänä oppia (Heinonen 2005, 47), joten ne välittävät lapsille myös niitä arvoja, joita yhteiskunnassa halutaan nostaa esille ja joita pidetään arvokaina (Wang 2015; Weninger & Williams 2005; Palmu 2003, 70). Oppikirjojen sisältämän tietoaineksen tulee perustua faktatietoon (Häkkinen 2002, 81). Tärkein vaatimus oppikirjoilta on kuitenkin se, että niiden sisältö pohjautuu kansalliseen opetussuunnitelmaan (Pudas 2013; Weninger & Williams 2005). Näin ollen oppikirjat antavat myös tietynlaisen kuvauksen ajankohtaisista teemoista ja tärkeistä arvoista yhteiskunnassa. Tarkastelemalla islamin uskonnon oppikirjoja välitän myös samalla tietoa niistä merkityksistä ja arvoista, jotka oppikirjoissa tällä hetkellä korostuvat.

Oppikirjoilla on suuri rooli mielipiteiden luomisessa. Oppikirjojen muutokset ajassa heijastavat yhteisön ja alueen asenteita toisiin alueisiin ja sen ihmisiin. (Matušková & Rousová 2014). Oppikirjalla on merkittävä rooli myös suomalaisen yhteiskunnan rakentumisen prosessissa (Hiidenmaa, Löytynen & Ruuska 2017, 7). Lukuisien tutkimuksien mukaan opettajat on hyvin tiukasti sidoksissa oppimateriaaleihin ja käyttävät opetuksessa hyödykseen etenkin oppikirjoja, työkirjoja, monisteita ja kirjallista aineistoa (Korkeakoski 2002). Vaikka oppimateriaalit ovat monipuolistuneet valtavasti viime vuosien aikana niin oppikirjojen suosio opettajien keskuudessa on edelleen hyvin vahva (Elomaa 2009, 32).

Suomessa kaikki oppikirjat kävivät läpi sisältöön liittyvän tarkastusprosessin vuoteen 1992 saakka, jolloin kyseisestä käytännöstä luovuttiin. Tämän tarkastuksen avulla voitiin varmistaa, että oppikirjat ovat opetussuunnitelman mukaisia. (Mikander 2016, 34; Elomaa 2009, 14.) Esimerkiksi Ruotsissa oppikirjat tarkastetaan edelleen (Muhammed & Brett 2015), mutta Suomessa oppikirjojen laadunvalvonta kuuluu nykyään opettajille (Pietikäinen 2015; Hiidenmaa 2015; Häkkinen 2002, 78-79.) Tutkiessaan peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalin merkityksestä opetuksessa Heinonen (2005) havaitsi, että oppikirjoja käytettiin usean opettajan mukaan koulukokohittaisen opetussuunnitelman pohjana ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat noudattivat oppikirjojen etenemisjärjestystä. (Heinonen 2005, 229). Tämä tukee myös omaa näkemystäni siitä, miten paljon opettajat tukeutuvat oppikirjoihin opetuksessaan.

3.3 Monikulttuurisuus oppikirjoissa ja opetuksessa

Kasvatustieteen alalla monikulttuurisuutta ei ole tutkittu vielä kovin paljoa. Yhtenä syynä tähän on pidetty sitä, että opettajat ja kasvattajat ovat vasta viime vuosina heränneet aiheen ajankohtaisuuteen ja sen merkittävään rooliin osana kasvatuksen monipuolistuvaa kenttä (Kallioniemi 2008, 15). Moninaisuuden kasvatukseen liittyvä tutkimus on kuitenkin mennyt suurin harppauksin eteenpäin viime vuosina ja monella sektorilla tutkitaan monikulttuuristumiseen liittyviä kasvatuskysymyksiä, mutta uskontojen rooliin, asemaan ja kohtaamisen liittyvä tutkimus on kuitenkin hyvin niukkaa (Kallioniemi 2014, 194). Kansainvälisesti katsottuna islamin opetuksen tutkimukset Euroopassa ovat keskittyneet pääasiassa muslimikouluihin, vaikka islamin opetus on ollut julkisissa kouluissa hurjassa kasvussa ympäri Eurooppaa (Berglund 2015, 268; Veinguer, Dietz, Jozsa & Knauth, 2009). Islamin opetusta on tutkittu esimerkiksi muslimikoulujen ja niissä annettavan uskonnonopetuksen näkökulmasta.

Pienryhmäisten uskontojen, kuten islamin, opetusta ja opettajia on tutkittu Suomessa vähän, sillä suurin osa uskonnonopetukseen liittyvistä tutkimuksista käsittelee evankelisluterilaista uskontoa. (Sakaranaho & Salmenkivi 2009). Tuorein väitöskirjatason tutkimus on Inkeri Rissanen (2014) väitöskirja "Negotiating identity and tradition in single-faith religious education. A case study of Islamic education in Finnish schools". Tutkimuksessa todettiin, että opettajat ja oppilaat neuvottelivat islamilaisen tradition ja liberaalien ideaalien välimaastossa. Opettajat opettivat islamia korostaen sen yhteensopivuutta suomalaisen yhteiskunnan kanssa ja pyrkivät tekemään selväksi eron uskonnon ja kulttuurin välillä. Rissanen (2014) toteaaakin, että islamin opetuksessa pyrittiin keskustelemaan erilaisista kulttuureista sekä uskonnollisista traditioista ja opettajat nousivat tärkeään rooliin monikulttuurisuuspolitiikan toimijoiksi.

Monikulttuurisuudesta puhuttaessa opettajat keskittyvät yleensä selkeästi enemmän uskontoon kuin etniseen alkuperään, mutta myös alueellinen konteksti ja koulun konteksti vaikuttavat siihen, miten opettajat toteuttavat monikulttuurista sisältöä omissa luokissaan (Agirdag, Merry & Van Houtte 2016, 578). Myös opettajien iän, sukupuolen ja oman uskonnollisen tausta on todettu vaikuttavan suuresti siihen, millaisia asenteita opettajilla itsellään on muslimioppilaita kohtaan (Agirdag, Loobuyck & Van Houtte 2012). Oppikirjoissa ilmenevää monikulttuurisuutta on tutkittu etenkin kollektiivisen kulttuurikäsitteen kautta, jossa kulttuuri on dialektisessa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan jäsenten kanssa (Weninger & Williams 2005, 161). Vaikka kulttuurisen moninaisuuden tunnistamisesta ja kulttuuri-identiteetin omaksumisesta on hyötyä oppilaalle, ei kulttuuria tai kulttuurieroja käsitellä koulussa kovinkaan laajasti. Tämä johtuu osittain siitä, että alueellista tai kansallista kulttuuria voi olla vaikea määritellä, ja osittain siitä, etteivät opettajat osaa opettaa kulttuuriin liittyviä aiheita. Jos oppikirjat eivät tarjoa kulttuuriopetusta aiheissaan, opettajat eivät myöskään hanki lisämateriaalia kulttuuriin liittyen (Sharif & Yarmohammadi 2013.)

Heinosen (2005) mukaan opettajat saattavat jopa jättää opetussuunnitelman lukematta ja perustaa kurssisuunnitelmat täysin oppikirjan sisältöön pohjaten. Kavoniuksen, Kuusiston ja Kallioniemen (2015) tutkimuksessa oppilaat näkevät tärkeänä, että he pystyvät ymmärtämään ja käsittelemään maailmankuvien moninaisuutta ja kaipaavat myös enemmän keskustelua aiheeseen liittyen. Vähemmistöuskontojen opetusta tarkastelussa kuitenkin havaittiin, että moninaisuuteen liittyviä kysymyksiä hahmotettiin usein ainoastaan oman uskonnon näkökulmasta, jolloin opetus ei tukenut lain velvoittamaa linjaa siitä, että uskonnonopetuksen tulisi olla tunnustuksetonta oman uskonnon opetusta. (Kavonius, Kuusisto & Kallioniemi, 2015).

Myös oppikirjoja on tutkittu hyvin vähän suhteessa muuhun opetuksen ja oppimiseen liittyvään tutkimukseen (Ruuska, 2016; Hiidenmaa 2015). Oppikirjatutkimus rajoittuu ja painottuu pääsääntöisesti pro gradu -tutkimusten piiriin ja systemaattinen oppikirjatutkimus puuttuu lähes kokonaan. Suurin osa teh-

dyistä opinnäytetason tutkimuksista käsittelee peruskoulun oppikirjoja. Oppikirjatutkimusta on tehty ennen kaikkea kasvatustieteessä ja opettajankoulutuksessa sekä lisäksi kaikilla niillä aloilla, joista valmistuu aineenopettajia. Harwoodin (2010, 14) mukaan oppimateriaaleihin liittyvää tutkimusta kaivataan lisää, jotta niitä voidaan kehittää entisestään. Suurin osa kasvatustieteiden alla tehdystä monikulttuurisuuden liittyvästä oppikirjatutkimuksesta painottuu äidinkielen ja vieraiden kielen oppikirjojen tarkasteluun. (Hiidenmaa 2015, 28). Lisäksi muiden kulttuurien esiintymistä oppikirjoissa on tutkittu jonkin verran myös biologian ja maantiedon (Mikander 2016; Lampinen 2013; Weninger & Williams 2005), historian ja yhteiskuntaopin (Mikander 2016; Larsson 2015), uskonnon ja elämäntutkimustiedon (Gruber & Rabo 2014; Lampinen 2013) sekä kielten (Shin ym. 2014, Paavola 2015; Yamada 2010; Yamada 2011) oppikirjoissa.

Tutkimuksissa on todettu, että opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt eivät välttämättä aina toteudu täsmällisesti oppikirjoissa (Larsson 2015) ja näin ollen ne eivät aina heijasta opetussuunnitelmassa kuvattua arvomaailmaa (Atjonen ym. 2008; Lampinen 2013; Pudas 2015). Yhtenä asiaa selittävänä tekijänä pidetään esimerkiksi sitä, oppikirjojen tila on rajallinen (Ruuska, 2015). Toisena selittävänä tekijänä voidaan pitää sitä, että näkökulman eri uskontojen ja kulttuurien esittämiseen päättävät nimenomaan oppikirjojen tekijät (Weninger & Williams 2005). Suomalaisia uskonnon oppikirjoja tutkittaessa on huomattu, että kirjat sisältävät usein stereotyyppisiä kuvauksia muista uskonnoista ja kulttuureista (Schatz & Niemi, 2015; Paavola 2015).

Lisäksi Ihmisoikeusliiton (2013) selvityksen perusteella on havaittu, että suomalaiset oppikirjat pitävät yllä kulttuurien välisiä valtasuhteita, jotka edesauttavat epätasa-arvon rakentumista. Lisäksi lähestymistapa monikulttuurisuuden vaihtelee oppikirjoissa merkittävästi. Monikulttuurisuutta voidaan lähestyä oppikirjoissa myös neutraalisti, kielteisesti, epärealistisesti tai monipuolisesti. Neutraalissa lähestymistavassa muihin kulttuureihin liittyvät asiat käsitellään triviaalisti korrektilla tavalla (Gruber & Rabo 2014, Yamada 2010). Kielteistä näkökulmaa vahvistaa asetelma, jossa muita uskontoja verrataan omaan uskontoon me ja muut -vastakkainasettelun kautta (Larsson 2015; Paavola 2015)

Myös kansainvälisen tason tutkimuksessa Weningerin ja Williamsin (2005) mukaan jotkut oppikirjat käsittelevätkin monikulttuurisuutta hyvin yksipuolisesti ja stereotyyppioita korostavasti, joiden kautta oppilaille muodostuu hyvin kapea käsitys monikulttuurisesta todellisuudesta. Stereotyyppisten ilmauksien kautta annetaan virheellinen kuva siitä, että on olemassa yksi ja yhtenäinen kulttuuri, joka yhdistää tiettyä kansaa tai ihmisryhmää. Tällainen tarkastelutapa ei tue monikulttuurisuuskasvatuksen peruseriaatteita tai opetussuunnitelmassa vallitsevia arvoja (Paavola, 2015.) Tutkijat ovat myös havainneet, että oppikirjoissa rakennetaan usein vääränlaista kuvaa siitä, että kaikki samaan kulttuuripiiriin kuuluvat ihmiset jakaisivat samat arvot ja ihanteet (Paavola 2015, Nieto & Bode 2008, 32). Toisaalta myöskään oppikirjan tapa kuvata uskontoja ei aina vastaa kuvatun uskontoryhmän itseymmärryksen näkökulmaa, jolloin voi aiheutua ristiriitoja opetussuunnitelman painotuksien kanssa, sillä on tärkeää, että oppilaat oppivat myös oman uskontonsa näkökulman uskonnon ymmärtämiseen. (Härenstramin 1993, 9-23.) Huomionarvoista on, että sellaiset oppikirjat, joissa monikulttuurisuutta käsitellään kattavasti ja monipuolisesti, ovat useasti poikkeus kuin sääntö (Opoku-Amankwaa ym. 2011).

Tärkeä näkökulma oppikirjatutkimuksessa on myös se, että oppikirjat eivät aina välitä realistista kuvaa monikulttuurisuudesta eri valtioiden sisällä (Weninger & Williams 2005). Oppikirjoissa on myös yleistä, että muut määrittävät jonkun kulttuuria etnosentrisestä näkökulmasta (Paavola 2015, 111). Islamin, juutalaisuuden ja kristinuskon oppikirjoja vertailevassa tutkimuksessa on selvitetty, että kyseisten uskontojen oppikirjoissa kaikkia kolmea uskontoa kuvataan kunnioittavasti ja uskonnollisia käytäntöjä esittäen. Lisäksi oppikirjoissa on nähtävillä kontribuutionaalinen sekä eurooppakeskeinen ote kyseisten uskontojen käsittelyssä. (Gruber & Rabo 2014, 62; Mikander 2016, 68.) Vaikka muita uskontoja ja kulttuureita käsitellään ja tuodaan esille useiden aineiden oppikirjoissa ja monikulttuurisuuden käsittelemisen on todettu lisääntyvän koko ajan (Larsson 2015; Häkkinen 2002, 72), niin oppikirjat eivät aina esitä ajankohtaista tietoa moninaisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyen (Weninger & Williams 2005; Gruber & Rabo 2014).

Kuten edellä kuvatut tutkimukset osoittavat, islamin opetus ja siihen liittyvä monikulttuurisuuden käsittely on selvästi aihe, josta tarvitaan lisää monipuolista tutkimusta. Myös oppikirjatutkimuksien esittely osoittaa, että vaikka oppikirjoja on tutkittu paljon ja eri näkökulmista, ei uskonnon eikä etenkin islamin oppikirjoja ole vielä laajasti tutkittu. Lisäksi oppikirjojen suhteesta opetussuunnitelmaan tarvitaan lisätietoa. Niinpä monikulttuurisuuden yhdistäminen islamin oppikirjatutkimukseen antaa uuden näkökulman hahmottaa niin monikulttuurisuuden ja sitä kautta muiden uskontojen esittämisen tapaa islamin oppikirjoissa ja näin myös avata sitä esittämisen tapaan, millaisena muut uskonnot nähdään ja kuvataan oppikirjoissa. Tähän asiaan peilaten islamin oppikirjojen välittämä tieto muista uskonnoista voi siis kertoa melko todellisen kuvan siitä, miten muita uskontoja islamin oppitunneilla opetetaan ja mitä asioita nostetaan esille ja pidetään tärkeinä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tehtävänä on hahmottaa aineiston avulla sitä, millä tavalla islamin oppikirjoissa käsitellään monikulttuurisuutta muiden uskontojen näkökulmasta ja miten perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvatut muihin uskontoihin liittyvät uskontojen maailman sisältöalueet näkyvät monikulttuurisuuden diskursseissa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten oppikirjoista esiin nousevat monikulttuurisuuteen liittyvät sisällöt tukevat kulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Toisin sanoen pyrin antamaan kattavan kuvan islamin oppikirjojen luonteesta suhteessa muihin uskontoihin ja niiden tavasta huomioida opetussuunnitelmassa kuvatut muihin uskontoihin liittyvät sisältöalueet. Tutkin siis sitä, miten ja mitä muista uskonnoista kerrotaan ja mitä jätetään kertomatta. Huomion keskipisteenä on oppikirjojen tekstien välittämä tietoaines muista uskonnoista. Tutkimuksen avulla voidaan arvioida esimerkiksi sitä, miten paljon oppikirjat tukevat opetussuunnitelman sisältöalueita liittyen muihin uskontoihin ja millaista kulttuurisen kompetenssin kehittymistä oppikirjojen antaman tiedon pohjalta on mahdollista rakentaa.

Tarkastelun kohteena ovat oppikirjojen tekstikohdat, jotka jollakin tavalla liittyvät muihin uskontoihin. Huomioin tarkastelussa kappaleiden leipätekstin ja niihin liittyvät tarinamuotoiset tekstikohdat, jotka tukevat ja elävöittävät leipätekstiä. Oppikirjoissa olevat kuvat ja kuvatestit jätin tarkastelun ulkopuolelle, sillä niitä ei löytynyt kaikista oppikirjoista. Tutkimus antaa tärkeää tietoa yleisen kasvatustieteen, uskontotieteen, uskontopedagogiikan ja kasvatuspsykologian siivittämään uskonnonopetuksen tutkimuskenttään, sillä tutkimuksen uskontodidaktisen otteen avulla pystyn tarkastelemaan laajemmin uskonnonopetukseen liittyviä erityiskysymyksiä, kuten monikulttuurisuutta ja uskonnollisen kompetenssin kehittymistä. Ubanin (2013, 29) mukaan juuri edellä kuvaamani tutkimusta tarvitaan, sillä ilman perusteellista uskonnonopetukseen liittyvää tutkimusta sen tarkastelu saattaa jäädä hyvin pintapuoliseksi ja sitä kautta kuvaukset uskonnonopetuksen luonteesta, käytänteistä ja erityiskysymyksistä jäävät vaille syvällisempää vastausta.

Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää monipuolisesti yhteiskunnan eri osa-alueilla, mutta etenkin oppiaineista- ja oppimateriaaleista käytävissä keskusteluissa ja pohdinnoissa sekä oppimateriaalien kirjoittamisessa ja käytössä. Lisäksi tutkimus antaa uuden tarkastelunäkökulman katsomusaineiden tutkimuksien joukkoon sekä monipuolistaa niistä käytävää yhteiskunnallista ja kansainvälistä keskustelua. Tutkimuksen kautta on mahdollista saada käsitys siitä, miten paljon oppikirjat noudattavat ja mukailevat opetussuunnitelman sisältöjä monikulttuurisuuteen ja kulttuurisen kompetenssin kehitykseen liittyen, sillä tänä päivänä oppikirjat tulevat markkinoille ilman minkäänlaista valvontaa. Näin ollen on tärkeä tutkia niissä olevia sisältöjä, sillä oppikirjat ovat olleet ja ovat edelleen tärkeä osa koulun opetuskulttuuria ja oppimateriaaleja. Niiden kautta oppilaille syntyy käsitys niistä asioista ja teemoista, joita kulloinkin pidetään tärkeänä. Näin ollen tutkimus rakentaa sillan oppimateriaalien ja niitä ympäröivän kulttuurikontekstin välille.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia merkityksiä monikulttuurisuudelle rakennetaan muiden uskontojen kautta alakoulun islamin oppikirjoissa?
2. Millä tavalla monikulttuurisuuteen liittyvät sisällöt tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisia sisältöjä muihin uskontoihin liittyen?
3. Miten oppikirjoista esiin nousevat monikulttuurisuuteen liittyvät sisällöt tukevat kulttuurisen kompetenssin kehittymistä?
4. Millaisia pedagogisia uskonnonopetuksen malleja on löydettävissä monikulttuurisuuden käsittelyyn islamin oppikirjoissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Ennen kuin esittelen tarkemmin tutkimukseni aineistoa sekä käyttämiäni tutkimusmenetelmiä, niin haluan avata hieman laajempaa tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat nojaavat vahvasti sosiaaliseen konstruktivismiin. Sen mukainen ajattelutapa korostaa, että ihmisten henkilökohtaiset tiedot ja käsitykset ovat koko yhteisön omaisuutta. (Luukka 2008, 151). Saastamoisen (2006,175) mukaan sosiaalisessa konstruktivismissa maailmaa tulkitaan tekstuaalisuuden avulla, jolloin se on ikään kuin syntynyt erilaisten kertomusten ja merkitysten kautta. Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 12) mukaan sosiaalisessa konstruktivismissa pyritään hahmottamaan sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista. Kummassakin käyttämässäni tutkimusperinteessä, eli diskurssianalyysissä sekä sisällönanalyysissä, ajatellaan, että todellisuus rakentuu nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli ja muut semioottiset tekijät nousevat merkittävään asemaan. Niinpä kyseisten menetelmien kuuluminen osaksi sosiaalisen konstruktivismin viitekehystä on tätä kautta perusteltavissa.

Sisällönanalyysissä tiedon konstruoiva luonnetta voi lähestyä Schreierin (2012) mukaan niin, että lähdetään liikkeelle siitä, että teksteissä olevat merkitykset rakentuvat monimutkaisen prosessin kautta, jossa aineistossa olevat merkitykset yhdistyvät niihin tietoihin, joita tutkijalla on tutkimuksen aiheesta. Merkitys on siis annettu, mutta tutkija rakentaa sen itse. Oletus, että merkitys ei ole vain jotain, joka on luontaisesti tekstissä, vaan että vastaanottajat osallistuvat aktiivisesti merkityksen rakentamiseen, on peräisin psykologi Fredric Bartlettilta vuodelta 1932. (Schreier 2012, 2.) Diskurssitutkimuksessa konstruktivismi näkyy suuntauksissa, joissa diskurssia analysoidaan osana laajempaa sosiaalista kontekstia (Luukka 2000, 144).

Katson, että oppikirjoissa käytetty kieli on rakentunut tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja näin ollen oppikirjoissa käytettävää kieltä tutkimalla pystyn tutkimaan sitä, millaiset merkitykset monikulttuurisuudesta on tällä hetkellä nostettu esiin. Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 49) mukaan dis-

kurssitutkimuksen keskeinen ajatus onkin se, että kielenkäyttö on osa sosiaalista toimintaa. Diskurssianalyysin voi peruslähtökohdiltaan liittää sosiaalisen konstruktivismiin viitekehykseen, sillä siinä tarkastellaan sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista ja tässä tutkimuksissa etenkin sitä, miten monikulttuurisuutta luodaan kielen avulla islamin oppikirjoissa.

5.1 Islamin oppikirjat

Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä, johon käyttämäni tutkimusmenetelmät sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi kuuluvat, tutkimusaineisto on tarkoin harkittu, valittu ja rajattu (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 159). Tämän tutkimuksen aineistona on kolme alakoulun kattavaa islamin uskonnon oppikirjaa oppikirjasarjasta "Salam - islamin polku". Kirjasarja on ensimmäinen, jossa huomioidaan islam suomalaisessa kontekstissa (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour 2017, 111). Oppikirjasarjan on julkaissut Opetushallitus ja sen tekijät ovat islamin opettajia. Opetushallitus kustantaa yleensä pienten oppiaineiden, kuten elämäntietämystiedon ja S2-oppiaineen, oppikirjoja (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour 2017, 111; Pietikäinen 2015, 60), jollaiseksi islamin oppikirjat voidaan myös lukea.

Oppikirjan tekijöistä Sirkku Aboulfaouz on kasvatustieteen maisteri, Suaad Onniselkä filosofian maisteri, Mariam Hammoud-Rouhe on filosofian maisteri, Hajar Sorsa kasvatustieteen maisteri sekä Ayshah Wallin on kasvatustieteen maisteri (Edu 2015). Tutkimus on rajattu näihin islamin oppikirjoihin siksi, koska tällä hetkellä kyseinen oppikirjasarja on ainoa islamin uskonnon oppikirjasarja Suomessa. Siitä on julkaistu kirjat peruskoulun luokille 1-6 ja oppikirjat yläkouluun valmistuvat pian (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour 2017, 111). Kirjat ovat käännetty myös ruotsin kielelle. Lisäksi tekeillä on islamin oppikirjat yläkouluun. Sain tutkittavat kirjat tutkimuskäyttöön suoraan Opetushallitukselta huhtikuussa 2018.

Olen tietoinen siitä, että aineistoni on pieni, mutta toisaalta se antaa myös mahdollisuuden tarkastella aineistoa syvällisesti ja löytää aineistosta useita eri-

laisia kerroksia jokaisella tarkastelukerralla. Voidaankin katsoa, että kyseessä on kokonaistutkimus eli olen tutkinut kaikki kyseisen oppikirjasarjan kirjat eli tutkimuksen perusjoukon. Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä aineiston määrää ei myös voida tarkoin määritellä ja voidaankin sanoa, että sellainen aineisto katsotaan riittäväksi, jonka avulla tutkija pystyy vastaamaan tutkimuskysymyksiin kattavasti (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 160). Tässä tutkimuksessa kyseinen kriteeri toteutui ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen onnistui monipuolisesti ja kattavasti.

Tyypillisesti laadullisen tutkimuksen aineisto antaa mahdollisuuden monenlaiselle tarkastelulle ja laadulliseen tutkimukseen onkin runsaasti tarjolla tutkijasta riippumatonta valmista aineistoa (Alasuutari 2001, 84). Islamin uskonnon oppikirjat on laadittu nimenomaan suomalaisesta yhteiskunnasta nousevien arvojen ja sisältöjen kautta, joten oppikirjat ovat näin vahvasti kulttuurin tuotteita ja edustavat tiettyä näkemystä siitä. Tutkimuksen aineistona olevat islamin uskonnon oppikirjat kuuluvatkin juuri tähän kategoriaan eli ne ovat tutkijasta riippumatonta aineistoa, jotka kuuluvat Uusitalon (1991) kategorisoinnin mukaan joukkotiedotuksen ja kulttuurin tuotteiden luokkaan.

Islamin oppikirjasarjassa Salam – islamin polku opiskeltavia asioita lähesyttään kaksosten Suomessa asuvien kaksosten Fatiman ja Adamin sekä heidän perheensä elämää seuraten ja siihen tutustuen. Jokaisen oppikirjan esipuheessa todetaan, että oppikirjojen sisällöt ovat luotu perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta. Vuosiluokkien 1-2 ja 3-4 oppikirjojen takakannessa kerrotaan, että oppikirjoissa käsitellään myös suvaitsevaisuutta ja monikulttuurisuutta islamin uskontoon liittyvien sisältöjen lisäksi. Vuosiluokkien 5-6 oppikirjan takakannessa puolestaan muihin uskontoihin liittyen kerrotaan, että kirja tutustuttaa esimerkiksi kirjan kansoihin ja etiikkaan sekä auttaa oppilaita pohtimaan omaan uskontoon liittyviä kysymyksiä, joita sekä heidän omat kokemukset, että maailman tapahtumatkin herättävät.

5.2 Laadullisesta tutkimuksesta

Pattonin (2009, 12) mukaan pluralisaation seurauksena ollaan ryhdytty vvaatiimaan uutta herkkyyttä asioiden empiiriseen tutkimukseen ja näin ollen laadullinen tutkimus on saanut paljon jalansijaa tieteellisen tutkimuksen piirissä. Laadullista tutkimusta on mahdollisuus tehdä monella tavalla ja se nähdään ikään kuin suurena sateenvarjona, jonka alle mahtuu paljon erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja (Patton 2009, 57). Laadullisia tutkimuksia yhdistää kuitenkin se, että niissä pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 33), jolloin päästään kuvailua syvällisemmälle tasolle tutkimusilmiöön liittyvien merkitysten ymmärtämisessä sekä merkitysyhteyksien rakentamisessa. Lisäksi kvalitatiivisen tutkimuksen lajeja yhdistää se, että ne korostavat sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa tämä huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 163).

Tekstit ovat laadullisen tutkimuksen perusaineistoa (Patton 2009, 84), joten tässä asiassa tämä tutkimus ei tee poikkeusta. Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta voidaan kuvata prosessina, sillä aineistoon liittyvät näkökulmat ja kehittyvät tutkijan tietoisuudessa koko tutkimusprosessin ajan (Kiviniemi 2018, 73). Niinpä tutkiessani kulttuuriin vahvasti liittyviä oppikirjoja, tarkemmin uskonnollista moninaisuutta monikulttuurisuuden määritelmän ja siihen liittyvän teoritiedon valossa, voin todeta olevani oikeilla jäljillä, kun olen valinnut tutkimukseni metodologisen viitekehyksen kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä. Myös seuraavat seikat tukevat metodologista valintaani. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 64.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tunnusomaista induktiivisen analyysin käyttäminen eli tutkijan tarkoituksena on paljastaa aineistosta ennalta arvaamattomia seikkoja eli se, mikä tutkimuksessa osoittautuu tärkeäksi, ei ole tutkijan päätettävissä vaan se nousee suoraan aineistosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 164). Tämä näkyy omassa tutkimuksessani siten, että pyrin tarkastelemaan muihin uskontoihin liittyviä sisältöjä monipuolisesti ja mahdollisimman

tarkasti. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään myös sellaisia metodeja, kuten diskurssianalyysi, jotka mahdollistavat sen, että tutkittavien ääni pääsee ja näkökulmat pääsevät esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 164). Toisaalta myös tekstin tuottaminen tutkimusprosessin aikana on ymmärrettävä tavaksi rakentaa yhteiskunnassa vallitsevaa todellisuutta (Patton 2009, 84). Näin ollen ymmärrän, että analyysiprosessin aikana käyn samalla vuoropuhelua yhteiskunnassa vallitsevien arvojen ja asenteiden kanssa monikulttuurisuuteen liittyen ja tätä vuoropuhelua rakentavat myös tutkimuskohteena olevat oppikirjat.

Yksi selvä laadullisen tutkimuksen piirre on myös se, että kohdejoukko on valittu tarkasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 164). Oman tutkimukseni aiheen rajautui selvästi islamin uskonnon kolmeen alakoulun oppikirjaan, sillä ne ovat tällä hetkellä ainoat islamin oppikirjat, joita alakouluun on saatavilla. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös olennaisena osana se, että käsiteltävää aineistoa tutkitaan ainutlaatuisena ja sitä myös käsitellään sen mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 164). En kuitenkaan pyritä kuvaamaan tutkimusaineistossani olevaa todellisuutta sellaisenaan, vaan välittämään siitä nousevat merkitykset lukijalle tutkijan tarkasteluperspektiivin välityksellä. Tähän liittyy olennaisesti tutkimuksen rajaaminen, sillä jo rajaamisen kautta olen ottanut kantaa aineistosta nousevaan ydinsanomaa (Kiviniemi 2018, 76).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullinen tutkimus ei voi tuottaa objektiivisia tuloksia, minkä vuoksi tutkijan tulisi sitoa käyttämänsä metodi valitsemaansa laajempaan teoreettiseen viitekehykseen. Niinpä olen perehtynyt monipuolisesti tutkimusaiheeni käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen ja tätä kautta määritellyt myös tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet, kuten teoriaosa osoittaa. Hyödynnän tutkimuksessani rinnakkain kahta laadullisen tutkimuksen piiriin lukeutuvaa tutkimusmenetelmää, jotka ovat sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi. Teen tämän siksi, koska sisällönanalyysin avulla pystyn kuvaamaan oppikirjoista nousevia tutkimuskysymyksiin liittyviä tekijöitä ja diskurssianalyysin kautta saamaan syvällisemmän käsityksen sisällönanalyysin avulla esille nousseista monikulttuurisuuteen ja muihin uskontoihin liittyvistä merkityksistä ja niiden välisistä suhteista. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineis-

toa pyritään aluksi ymmärtämään merkitysten välittämisenä, joka Immosen (2018, 135) mukaan kuvastaa tutkimuksen hermeneuttista luonnetta. Tämän jälkeen tekstiaineisto jäsennetään teoreettisten käsitteiden avulla kollektiivisiksi merkitysrakenteiksi ja niitä kuvastaviksi diskursseiksi (Ilmonen 2018, 135).

5.2.1 Sisällönanalyysi

Kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä sisällönanalyysiä voidaan käyttää toimivana menetelmänä aineiston analysoimisessa. Se on myös yleisin tutkimusmenetelmä tekstien analysoimiseen laadullisen tutkimuksen piirissä (Patton 2009, 323). Kyngäs ja Vanhanen (1999) kuvaavat sisällönanalyysia menettelytapana, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista kuvata niitä asioita tutkimuskohteessani, jotka olen etukäteen tarkasti määrittänyt. Se ei kuitenkaan auta minua kuvailemaan tutkimusmateriaalin täydellistä merkitystä eikä holistista näkemystä siitä (Schreier 2012, 3), vaan ennemminkin auttaa nostamaan tutkimusaineistosta esille siinä olevat merkitykselliset teksikodat. Laadullisen sisällönanalyysin avulla pyrin ymmärtämään tutkimuskohteitani, islamin uskonnon oppikirjoja, sekä vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysiä voidaan kuitenkin käyttää sekä yksittäin että liitettynä monenlaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103; Schreier 2012, 7.)

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi kulkee niin kutsuttuna väljänä teoreettisen kehyksenä (Tuomi ja Sarajärvi 2018). Pattonin (2009, 323) mukaan ensimmäisenä vaiheena on määritellä aineisto ja etsiä sieltä ne kohdat, jotka ovat tärkeitä tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta. Tuomi & Sarajärvi (2018, 104) ovat muokanneet Timo Laineen tekemän laadullisen tutkimuksen analyysirungon seuraavalla tavalla:

Päätä, mikä tässä aineistossa kiinnostaa ja tee vahva päätös!

2.a Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi.

b. Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta!

c. Kerää merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta.

3. Luokittele, teemoita tai tyyppitele aineisto.

4. Kirjoita yhteenveto.

Myös Schreier (2012, 5-6) kuvaa sisällönanalyysin vaiheita edellä kuvattujen vaiheiden kautta. Edellä kuvatut laadullisen sisällönanalyysin vaiheet osoittavat vahvasti sen, miten tärkeä on se, että tutkija on ennen analyysin alkua rajannut tarkasti ja selvästi tutkittavan ilmiön, jotta tutkimus pysyy selvärajaisena eikä lähde rönsyilemään liikaa. Myös Tuomi & Sarajärvi (2018, 104-105) painottavat, että tutkijan on hillittävä itsensä ja laitettava jäitä hattuun, jotta tutkimustehtävä on linjassa raportoidun kiinnostuksen kohteen kanssa. Niinpä selvästi rajattu tutkimuskohde on merkittävässä roolissa tutkimuksen etenemisen kannalta. Hyvin tehty rajausta auttaa myös tutkimusaineiston pelkistämisessä, johon sisällönanalyysin avulla tähdätään (Patton 2009, 323).

Laadullisessa sisällönanalyysissä tärkeä vaihe on aineiston jäsentely. Tässä tutkimuksessa käytän analyysin tekemisen apuna teemoittelua. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on aineistossa sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105; Patton 2009, 324.) Pysin teemoittelemaan aineistossa esiintyvät merkitykset eri aihepiirien mukaan, jotta voi vertailla eri teemojen esiintymistä aineistossa. Teemoittelussa korostuu se, että tutkija pyrkii alustavan ryhmittelyn jälkeen etsimään aineistosta varsinaisia teemoja tai aiheita, jotka esittävät tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107).

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään nimenomaan aineistolähtöistä analyysiä, joka Tuomen & Sarajärven (2018, 108) mukaan pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden eli analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun pohjalta. Tutkimukseni analyysi-

siyksiköt eivät tällöin ole etukäteen sovittuja, vaan ne nousevat suoraan aineistosta. Jotta omat ennakko-oletukseni tutkittavasta ilmiöstä eivät pääse vaikuttamaan analyysin kulkuun, pyrin tekemään ontologista erittelyä eli kirjoittamaan auki omat ennakkokäsitykseni tutkittavasta ilmiöstä ja tiedostan ne analyysin teon aikana, kuten Tuomi & Sarajärvi (2018, 109) ohjeistaa tutkimuksen tekijää.

Milesin & Hubermanin (1994) mukaan analyysin tekninen vaihe lähtee liikkeelle aineiston alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistolta kysytään tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä. Ensin aineistosta etsitään ja tunnistetaan ne asiat, joista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, jonka jälkeen näitä ilmaisevia lauseita pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. Tämän jälkeen samaa asiaa koskevat ilmaisut teemoitellaan yhteen kategoriaan, jolle annetaan sen sisältöjä kuvaava nimi. Analyysi jatkuu tämän jälkeen niin, että samansisältöisiä alakategorioita yhdistellään toisiinsa ja niistä muodostuu edelleen yläkategorioita. Yläkategorioille annetaan myös niiden sisältöjä kuvaavat nimet. Jos aineisto on hyvin rikasta ja runsasta, voidaan yläkategorioista muodostaa vielä pääkategorioita. Viimeisin vaihe on yhdistää kategoriat kaikkia kategorioita kuvaavaksi kategoriaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114.)

Sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi tarkastelevat ilmiöitä inhimillisten merkitysten kautta. Ne eroavat toisistaan kuitenkin niin, että sisällönanalyysin avulla aineistosta etsitään merkityksiä ja diskurssianalyysissä puolestaan analysoidaan sitä, miten näitä merkityksiä tuotetaan. Ja juuri tästä syystä koin tärkeäksi yhdistää nämä kaksi tutkimusmenetelmää, jotta voin saada mahdollisimman syvälliset vastaukset laatimiini tutkimuskysymyksiin ja näin antaa syvällisen kuvan islamin oppikirjojen tavasta käsitellä muita uskontoja. Käytännössä sisällönanalyysi auttoi minua aineiston pelkistämisessä, teemoittelussa ja yhteenvedon laatimisessa. Tämän jälkeen pystyin etsimään diskurssianalyysin avulla aineistosta kohtia, jotka laittoivat minut pohtimaan tarkemmin sitä, miksi jokin merkitys oltiin nostettu esiin ja jokin toinen merkitys oltiin jätetty pois.

5.2.2 Diskurssianalyysista

Diskurssianalyysiä ei pidä määrittää selvärajaiseksi tutkimusmenetelmäksi, vaan ennemminkin väljäksi teoreettiseksi viitekehyyksi, sillä se sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 25). Diskurssianalyysia on mahdollista tehdä monella tavalla riippuen tutkimuskohteesta- ja aiheesta ja sen keinovalikoimaa sitoo yhteen kiinnostus teksteihin (Ilmonen 2018, 134-135). Sen avulla pyritään hahmottamaan ja erittelemään erilaisia merkityksellistämisen tapoja tutkimusaineistosta ja näin ollen otetaan lähtökohdaksi kieli ja sen seurauksia tuottava luonne (Suoninen 1999, 18).

Diskurssit muodostuvat kuitenkin aina tutkijan tulkintojen kautta eli ne eivät ole analyysimateriaalia (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 35). Kieliasultaan samanlainen väittämä, lause tai sana voidaan tulkita lukuisilla eri tavoilla riippuen siitä asiayhteydestä, missä se esiintyy. Konteksti, jossa kieltä käytetään, antaa sanoille ja lauseille oman merkityksensä eli kielen avulla tuotetut merkityssystemit ovat parhaiten ymmärrettävissä niiden asiayhteyksien ja tilanteiden kautta, jossa ne esiintyvät. (Suoninen 1999, 18.)

Niinpä merkitysten tulkinta edellyttää tutkijalta herkkyyttä erilaisten viivahteiden havaitsemiseen (Moilanen & Räihä 2018, 51) sekä herkkyyttä ympärillä olevan kontekstin hahmottamiseen. Diskurssitutkimus on siis hyvin intensiivistä vuoropuhelua tutkijan ajattelumaailman sekä aineiston välillä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 35). Tässä tutkimuksessa ymmärrän oppikirjoissa olevan kielen nimenomaan sosiaalisesti rakentuneena sekä ympäröivän yhteiskunnan kontekstiin kiinnittyneinä merkityksinä, joten lähestymistapaa kieleen voidaan pitää Luukan (2008, 142) mukaan funktionaalisenä.

Tutkimusaineiston analyysi on hyvä aloittaa etsimällä aineistosta eroja ja samankaltaisuuksia. Kutsun tässä tutkimuksessa aineistosta nousevia merkityssystemejä diskursseiksi. Mielenkiintoiset merkityssystemit rakennetaan niin, että niissä yhdistyvät erilaiset kielenkäytön alueet (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 61; 53). Diskurssianalyysi ei anna merkityssystemien jäsentämiseen tek-

niikkaa, jota tutkija voisi mekaanisesti noudattaa. Niinpä tutkijan on tärkeä tehdä koko ajan tutkimuksen edetessä näkyväksi ne logiikat, joilla hän konstruoi aineistostaan erilaisia merkityssysteemejä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 61-62.) Tämän tutkimuksen analyysiosiossa olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti merkityssysteemien rakentumisen tavat ja tutkimusprosessin vaiheet, jotta lukija pysyy tarkasti perässä siinä, miten olen muodostanut aineistosta tietyt diskurssit ja miten niitä perustelen. Lisäksi olen nostanut aineistosta esiin esimerkkejä analyysin tueksi ja kertonut, millaisista alakategorioista diskurssit muodostuvat.

Tutkijan on tärkeä muistaa, että tekstiaineistosta nousseet merkityssysteemit voivat ollaan rinnakkaisia tai keskenään kilpailevia eli toistensa vastapareja. Niinpä jotkin diskurssit voivat saada toisia merkittävämmän aseman. (Jokila, Juhila & Suoninen 2016, 36.) Dementjeff (2011, 14) tuo tärkeänä huomiona esille myös kielenkäytön merkityksen osana yhteiskunnallista toimintaa ja korostaakin diskurssintutkimuksen olevan tekstien tutkimisen ohella myös yhteiskunnan rakenteiden, valtasuhteiden sekä instituutioiden ja toimijoiden tutkimista.

Niinpä menetelmä sopii hyvin oppikirjojen tutkimiseen, sillä oppikirjat ovat väistämättä osa sitä kulttuurikontekstia, jossa ne on laadittu ja niissä heijastuu yhteiskunnassa kulloinkin vallalla olevat arvot ja asenteet. Diskurssianalyysin kiinnostuksen kohteena on ennen kaikkea se, miksi tietynlaiset merkitykset ovat marginaalissa, saavat suuren huomion tai puuttuvat kokonaan tekstistä. (Dementjeff 2011, 14). Tutkimalla islamin oppikirjoista löytyviä diskursseja minun on siis mahdollista päästä käsiksi myös niiden takana olevaan yhteiskuntakontekstin luomaan käsitykseen monikulttuurisuudesta ja sen rakentamasta valtasuhteista uskontoihin liittyen ja tarkastella sitä, millaiset teemat ja aihealueet nousevat vahvemmin esiin oppikirjoissa muihin uskontoihin liittyen ja mistä asioista taas puhutaan vähän tai ei ollenkaan. Suonisen (1999) mukaan konteksti voi olla esimerkiksi sanojen yhteys lauseeseen tai tapahtumatilanne, jossa huomioidaan analyysinkohteen aika ja paikka. Myös oppikirja luo kon-

tekstin ja sillä on vaikutusta siihen, miten niissä esiintyviä rakenteita tulkitaan. (Suoninen 1999, 19.)

Diskurssi on hyvin monimerkityksen käsite, mutta tässä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan nimenomaan kielenkäyttöä oppikirjakontekstissa osana ympärillä vaikuttavaa yhteiskunnallista ja kulttuurista kontekstia. Pietikäisen ja Mäntynen (2009, 49) mukaan diskurssitutkimuksen keskeinen ajatus onkin se, että kielenkäyttö on osa sosiaalista toimintaa. Diskurssianalyysin voi peruslähtökohdiltaan liittää sosiaalisen konstruktivismin viitekehykseen, sillä siinä tarkastellaan sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista. Kummassakin tutkimusperinteessä ajatellaan, että todellisuus rakentuu nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli ja muut semioottiset tekijät nousevat merkittävään asemaan. Ja juuri tästä syystä kieltä ja sen rakentaa merkitystä on tärkeä tutkia.

Diskurssianalyysin tehtävänä on tarkastella nimenomaan, miten eri todellisuuksista ja tapahtumia merkityksellistetään, millä ehdoilla niitä voidaan merkityksellistää ja millaisia seurauksia tällä toiminnalla on. Perusajatuksena siis on, että kielenkäyttö on aina sekä kielellistä että sosiaalista toimintaa. Kieltä tutkimalla on myös mahdollista oppia ymmärtämään sen ympärillä olevaa yhteiskuntaa ja kulttuuria, sillä kieli järjestäytyy sosiaalisten ja kulttuuristen keinojen kautta. Diskurssitutkija tarkasteleekin kieltä nimenomaan siksi, jotta saisi enemmän tietoa myös yhteiskunnasta ja kulttuurista kielen ohella. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12 - 14.) Oppikirjojen teksti on tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäröivän kulttuuriin kanssa ja oppikirjojen tekstejä tutkimalla on mahdollista sanoa jotain myös islamin ja muiden uskontojen vuoropuhelusta sekä niistä merkityksistä, joita muille uskonnoille oppikirjoissa annetaan.

Diskurssitutkimuksessa yhdistyvät kielenkäytön mikrotaso sekä laajempi yhteiskunnallinen makrotaso. Diskurssianalyysiä voidaan kuvata kuminauhaksi, jota venyttämällä mikrotaso ja makrotaso saadaan vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Tästä johtuen tutkija voi kuvata yksittäisiä tarkastelukohteitaan ja liittää ne osaksi laajempaan teoriaan diskurssista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28.) Diskurssianalyysissä kielenkäytön ilmentymä, kuten tässä tutkimuk-

sessä oppikirja, nähdään siis osana laajempaa aika- ja tilannejatkumoa ja sitä peilataan siihen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 20). Näin ollen tutkijan tulee sijoittaa oppikirja tiettyyn aikaan ja tutkimuksessani tarkastelen nimenomaan uuden opetussuunnitelman (2014) voimaan tulon jälkeen painettuja islamin oppikirjoja. Niinpä oppikirjat ja niissä käytetty kieli nähdään osana laajempaa yhteiskunnallista kehityskulkua, jota vasten oppikirjoissa olevaa kielenkäyttöä ja merkityksien rakentamista tutkitaan.

Diskurssitutkimuksessa sanan tai ilmauksen merkitystä ei ole mahdollista saavuttaa ilman tietoa kontekstista (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29). Niinpä oman graduni kannalta on tärkeää, että olen perehtynyt laajasti ja syvällisesti tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, kuten teoriapohja osoittaa. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen esimerkiksi uskonnonopetuksen kehitystä yhtenäiskulttuurista kohti monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita, uskonnon opettamisen tapaa ja luonnetta, monikulttuurisuutta ja katsomusaineiden opetusta, pienryhmäisten uskontojen opetuksen erityispiirteitä, monikulttuurista osaamista ja uskonnollista kompetenssia uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sekä oppikirjan merkitystä opetuksessa. Tutkimuksen konteksti on siis hyvin monikerroksinen ja tutkimuksen kontekstin lisäksi on oleellista tunnistaa myös tutkittavan aineiston konteksti (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31). Islamin uskonnon oppikirjoja tutkittaessa on siis tärkeä tuoda ilmi esimerkiksi se, ketkä ovat laatineet oppikirjat, millaisia muokkausprosesseja oppikirjat ovat käyneet läpi sekä mitä niistä on kenties rajattu pois. Edellä mainittu kontekstien hahmottaminen on oleellista tutkimuksen mikro- ja makrotason tavoittamisen kannalta (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31). Tätä kielenkäytön risteymäkohtaa kutsutaankin diskurssitutkimuksen piirissä neksukseksi (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 49).

Diskurssitutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna pystyy myös tutki-
maan sitä, millä tavalla oppikirjoista ilmenevä identiteettien moninaisuus näyt-
täytyy eli millaisia kielellisiä yhdistelmiä hyödyntämällä oppikirjan teksteihin
on luotu kuvaa meistä ja muista sekä omasta ja ulkopuolisesta. Pietikäinen ja
Mäntynen (2009, 59) käsittelevät hyvänä esimerkkinä monikielisyysden käsitettä,

jossa diskurssiiviset jatkumot tulevat mielenkiintoisella tavalla esiin. Tällä he tarkoittavat sitä, että Suomen kansaa on välillä kuvattu hyvinkin yksikieliseksi kansaksi kansallisvaltion hengen mukaan ja toisaalta taas modernistiseksi kansaksi, johon liittyy ajatus siitä, että samankaltaisuuden tunnetta luodaan moninaisuuden kustannuksella. Oman tutkimukseni keskeisen käsite ja laajempi tarkastelunäkökulma on monikulttuurisuus, jonka voidaan yhtä lailla katsoa olevan historiallisiin valtasuhteisiin, jatkumoihin sekä yhteiskunnallisiin muutoksiin liittyvä käsite. Esimerkiksi uskonnonopetuksen kehitystä kuvattaessa se voidaan hahmottaa niin, että uskonnonopetus on syntynyt kirkon helmassa ja muovautunut yhtenäiskulttuuriin pohjautuvasta uskonnonopetuksesta kohti monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita. Niin monikielisyuden kuin monikulttuurisuuden diskursseilla on mahdollista representoida hyvin monia asioita eri yhteyksissä, jolloin edellä mainitut diskurssit saavat useita eri merkityksiä kontekstista riippuen.

Kuten edellä kuvasin, diskurssitutkimuksessa tutkitaan sosiaalista toimintaa eri konteksteissa, joten sen tulokset ovat hyvin sovellettavissa vastaavaan ilmiöön myös toisessa kontekstissa sekä näin ollen hyödynnettävissä myös opetus- ja kehitystyössä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 171). Niinpä tässä tutkimuksessa diskurssitutkimuksen avulla saadut tulokset auttavat kehittämään monikulttuurisuuteen ja muihin uskontoihin liittyviä sisältöjä laajemmin opetuksen kentällä.

5.3 Aineiston analyysin kuvaus

Aineiston analysointi alkoi perusteellisella tutustumisella tutkimuksen aineistona oleviin oppikirjoihin, jotka luin kokonaisuudessaan lävitse useamman kerran. Tämän jälkeen ryhdyin etsimään muihin uskontoihin liittyviä tekstikohtia tai ajatuskokonaisuuksia, jotka merkitsin oppikirjoihin alleviivaten ja keräsin samalla tekstikohdat ylös. Koska kuvat ovat tärkeä osa oppikirjoja (Karvonen 1995, 11; 20), niin otin aineiston analyysiin mukaan myös kuvia selventävät ja

tarkentavat kuvatekstit. Otin analyysiin mukaan oppikirjan leipätekstiin lisäksi myös tietolaatikot ja kuvatekstit, sillä tutkimuksissa on todettu, että oppikirjoissa moninaisuutta käsitellään usein leipätekstissä erillään olevilla sivuilla tai tietolaatikoissa (Shin ym. 2013; Lampinen 2013).

Kaikissa tutkimuksen kohteina olevissa oppikirjoissa ei kuitenkaan ole tietolaatikoita, vaan teksti on kirjoitettu kokonaan tarinamuotoon. Näin on tehty esimerkiksi oppikirjoissa Salam - islamin polku 1 - 2 ja Salam - islamin polku 3 - 4. Kiinnitin huomiota ainoastaan sellaisiin ilmaisuihin ja tekstikohtiin, joissa puhuttiin selvästi muista uskonnoista. Jätin siis ulkopuolelle sellaiset kohdat, joissa viitattiin esimerkiksi Koraanissa esiintyviin heimoihin. Ennen analyysin aloittamista on tärkeä määritellä analyysiyksikkö (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122) ja tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö oli pisimmillään kahden virkkeen pituinen, mutta pääsääntöisesti löytämäni ajatuskokonaisuudet koostuivat yhdestä virkkeestä. Kahden virkkeen ajatuskokonaisuuksia otin mukaan kokonaisuutena silloin, kun niissä olevia tietoja ei pystynyt jakamaan kahteen virkkeeseen, koska muuten niiden tuottama tieto uskontoihin liittyen olisi ollut irrallista.

Analyysiyksikön määrittämisen jälkeen olen pyrkinyt karsimaan aineistosta tutkimustehtävän kannalta epäolennaisen tiedon pois niin, että etsin aineistosta ainoastaan tutkimustehtävän kannalta merkittäviä ilmaisuja. Olen alleviivannut samaan asiaan tai aihepiiriin liittyvät ilmaisut samalla värillä ja näin erotellut eri ilmiöitä toisistaan, kuten Tuomi & Sarajärvi (2018, 123) kehoittavat tutkijaa tekemään. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaisut listataan allekkain eri konseptille tutkimusaineistosta, mutta samalla pidetään mielessä se, että samasta lausumasta voi löytyä useita pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124), kuten myös tässä tutkimuksessa löytyi.

Alustavan perehtymisen ja tarkastelun jälkeen keräsin oppikirjoissa esiintyneet ilmaisut yhteen ja ryhdyin tarkastelemaan niitä oppikirja kerrallaan. Sisällönanalyysin avulla pystyin muodostamaan aineistosta teemoja, jotka liittyivät monikulttuurisuuteen ja muihin uskontoihin islamin oppikirjoissa. Luokittelu teemoihin tapahtui sen mukaan, miten ja millaisilla käsitteillä edellä kuvattuihin asioihin viitattiin. Tein luokittelun aineiston pohjalta, mutta siihen vai-

kutti myös lukemani aiheeseen liittyvä tutkimuskirjallisuus ja sieltä nousevat käsitteet. Aineistosta nousseiden teemojen kautta pystyin tarkastelemaan tutkimuskohdetta syvällisesti sekä näkemään siinä olevia eroja ja yhtäläisyyksiä monikulttuurisuuden kuvaamisessa. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin sitä, miten muodostin teemat sekä ylä- ja alakategoriat oppikirjassa Salam - islamin polku 1-2, joten lukija pääsee selville siitä, millaisen prosessin myötä tutkimuksen diskurssit ovat rakentuneet.

Oppikirjassa Salam - islamin polku 1-2 oli nähtävillä seuraavat teemat: profeettojen asema, profeettojen merkitys, pyhät kirjat, kirjojen kansat, profeettojen kertomukset, uskonyhteisö jumalaan eli monoteismi, kristityt auttajina, uskontojen juhlat, yhteinen kantaisä, islamin aseman vahvistaminen, kunnioitus kirjojen kansojen uskontoja kohtaan, uskominen eri tavalla kuin muslimi, ruokailutavat ja kristityt. Teemat olivat joiltain osin päällekkäisiä toistensa kanssa. Kokosin jokaiseen teemaan kuuluvat monikulttuurisuuteen liittyvät asiat yhteen, jotta pystyin näkemään paremmin sen, miten eri teemoja alla käsitellään monikulttuurisuutta, keiden ääni pääsee kuuluviin, mistä näkökulmasta aikaa tarkastellaan sekä millaisia yhteyksiä ja eroja asioiden välillä oli havaittavissa.

Diskurssianalyysin kautta oppikirjasta Salam - islamin polku 1-2 löytyneistä teemoista muodostui 10 aladiskurssia, jotka olivat kristityt auttajina diskurssi, pyhien kirjojen ja kertomusten diskurssi, profeettojen diskurssi, islamille kiellettyjen asioiden diskurssi, suomalaisen uskonnollisuuden diskurssi, monoteistisyyden diskurssi, erilaisten juhlien diskurssi, ruokasäädösten diskurssi, suvaitsevaisuuden diskurssi sekä dialogisuuden diskurssi. Kristityt auttajina diskurssissa tuotiin esiin kristinuskon ja islamin historiaan pohjautuvia hyviä suhteita sekä sitä, miten kristityt ovat auttaneet muslimeja silloin, kun he ovat apua tarvinneet. Pyhien kirjojen ja kertomusten diskurssissa käsiteltiin Koraaenin ja Raamatun yhteisiä sekä erilaisia kertomuksia sekä niihin liittyviä profeettoja. Profeettojen diskurssissa tuotiin esille ne profeetat, joilla on merkittävä asema niin kristinuskossa, juutalaisuudessa kuin islamissa sekä korostettiin Muhammadin merkitystä viimeisimpänä profeettana profeettojen ketjussa.

Islamille kiellettyjen asioiden -diskurssissa tuotiin esille se, miten muissa uskonnoissa tehdään islamille kiellettyjä asioita. Suomalaisen uskonnon diskurssissa painottui suomalaiseen kulttuuriin liittyvien tapojen ja juhlien esille tuominen kristinuskon kautta ja suomalainen kulttuuri sekä kristinusko liitettiin vahvasti yhteen. Monoteistisyyden diskurssi sisälsi viittauksia yksijumalaisuuteen ja yhteen jumalaan uskomiseen. Erilaisten juhlien diskurssissa tuotiin esiin uskontojen juhlia etenkin kristinuskon kautta sekä esiteltiin sellaisia juhlia, joita sekä kristityt että muslimit viettävät. Lisäksi diskurssissa tuotiin esille, että kristityt voivat osallistua muslimien juhliin. Ruokasäädösten diskurssissa tuotiin ensimmäistä kertaa esiin myös muita uskontoja, eli hindulaisuus, kristinuskon ja juutalaisuuden lisäksi. Samalla korostettiin sitä, että vaikka eri uskonnoilla on erilaisia säädöksiä ja tapoja, niin voi kuitenkin tulla toimeen toisten kanssa eri tavoista huolimatta. Suvaitsevaisuuden diskurssi sisälsi puhetta siitä, että muslimien tulee suvaita erilaisia ihmisiä ja tulla muilla tavoilla uskovien kanssa toimeen. Dialogisuuden diskurssissa tuotiin esiin uskontojen erilaisuus rakentavassa hengessä ja dialogitaitojen merkitystä korostettiin muun muassa työntekoon liittyen.

TAULUKKO 1: Päädiskurssien muodostuminen kirjassa Salam - islamin polku 1-2

Aladiskurssit	Päädiskurssit
Ruokasäädösten diskurssi	Rituaalien ja tapojen diskurssi
Erilaisten juhlien diskurssi	
Muiden uskontojen kunnioittamisen diskurssi	Dialogisuuden diskurssi
Suvaitsevaisuuden diskurssi	
Kristityt auttajina -diskurssi	Kirjojen kansojen diskurssi
Pyhien kirjojen ja kertomusten diskurssi	
Profeettojen merkityksen diskurssi	
Islamille kiellettyjen asioiden diskurssi	Erojen tekemisen diskurssi
Suomalaisen uskonnollisuuden diskurssi	
Yhtäläisyyksien diskurssi	Yhtäläisyyksien diskurssi

Yllä olevaan taulukkoon on kuvattu päädiskurssien muodostumisen oppikirjasta Salam - islamin polku 1-2. Aladiskurssien hahmottamisen jälkeen ryhdyin tutkimaan jokaista muodostamaani alakategoriaa erikseen ja pyrin luomaan yläkäsitteen niissä ilmeneville asioille. Tätä vaihetta voidaan kutsua aineiston abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi, jonka tarkoituksena on erotella tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja pyrkiä muodostamaan erottelun jälkeen teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnin voidaankin ajatella olevan analyysin vaihe, jossa tutkija rakentaa muodostamisensa käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteestaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-125.) Näin teoria ja johtopäätökset käyvät vuoropuhelua keskenään ja empiirinen aineisto saa näin elävän kosketuspinnan. Yläkäsitteistä muodostuivat tutkimuksen diskurssit.

Näitä diskursseja tutkiessa kiinnitin huomiota niihin valintoihin, joita oppikirjoissa on tehty muita uskontoja kuvattaessa. Kiinnitin huomiota niihin asioita, joita on tuotu esille tekstissä sekä myös niihin, joita on mahdollisesti jätetty ulkopuolelle. Tarkoitukseni on siis kuvata muodostettua kategoriaa ja

siihen sisältyviä merkityksiä eikä esimerkiksi tekstin ymmärrettävyyttä tai luettavuutta. Oppikirjassa Salam - islamin polku 1 - 2 päädiskurssit ovat kirjojen kansojen diskurssi, rituaalien ja tapojen diskurssi, dialogisuuden diskurssi, erojen tekemisen diskurssi ja yhtäläisyyksien diskurssi. Myös muissa oppikirjoissa diskurssit rakentuivat tässä kappaleessa kuvatulla tavalla, mutta monikulttuurisuuteen liittyvät merkitykset poikkesivat toisistaan kussakin oppikirjasta, jonka vuoksi kuvaan tulokset kukin oppikirja kerrallaan.

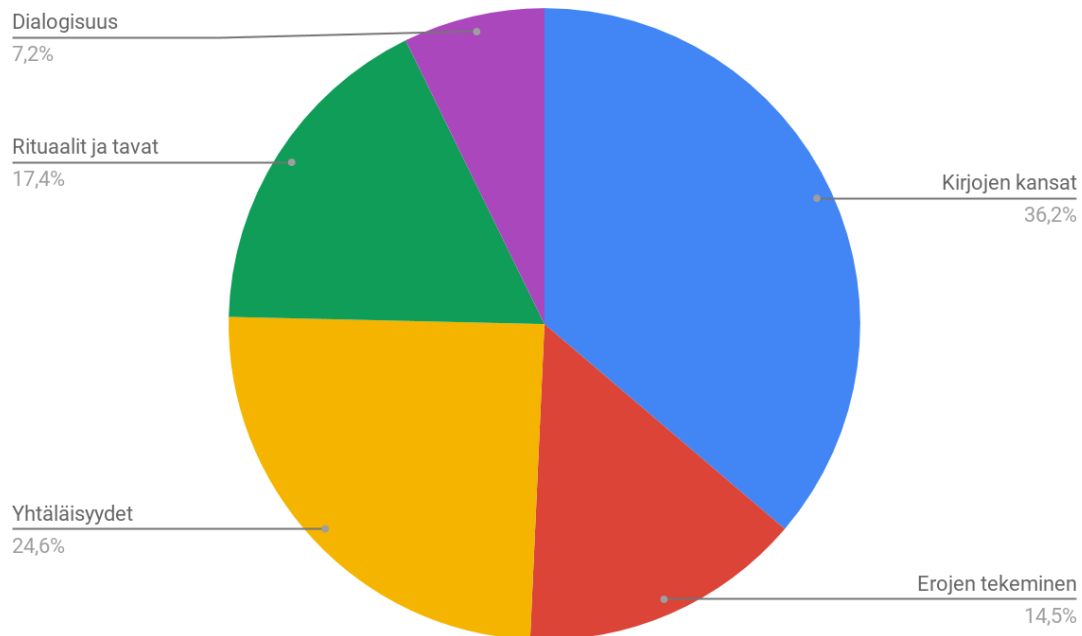
6 MONIKULTTUURISUUDEN MERKITYKSET OPPIKIRJOISSA

Tarkastelen tässä luvussa sitä, millä tavalla monikulttuurisuutta kuvataan islamin oppikirjoissa ja miten oppikirjojen monikulttuurisuuteen liittyvät sisällöt korreloivat perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) muihin uskontoihin liittyvien sisältöalueiden kanssa. Lisäksi kuvaan sitä, millaisia monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksia oppikirjoissa oli nähtävillä. Koska eri luokka-asteiden oppikirjoista muodostuneet diskurssit poikkesivat jonkin verran toisistaan, niin esitän tulokset kukin oppikirja kerrallaan. Lisäksi esitystapaan vaikutti se, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa uskontojen maailmaan liittyvät sisältöalueet on jaettu vuosiluokille 1-2 ja 3-6. Oppikirjoista muodostuneet diskurssit kuvastavat hyvin kulttuuri-käsitteen moninaista luonnetta merkitysten tuottamisen tiivistä vuorovaikutusta siihen kontekstiin, johon oppikirja on luotu.

6.1 Monikulttuurisuus oppikirjassa Salam -islamin polku 1-2

Oppikirjassa tarkasteltiin monikulttuurisuutta viiden eri diskurssin kautta, jotka ovat (1) erojen tekemisen diskurssi, (2) yhtäläisyyksien diskurssi, (3) rituaalien ja tapojen diskurssi, (4) dialogisuuden diskurssi sekä (5) kirjojen kansojen diskurssi. Kuten kaaviosta on havaittavissa, niin oppikirjassa muita uskontoja tarkasteltiin ennen kaikkea kirjojen kansojen uskontojen sekä uskontojen yhtäläisyyksien kautta. Hieman alle viidesosa muihin uskontoihin liittyvistä tekstikohdista liittyi uskontojen rituaaleihin ja tapoihin sekä erojen kuvaamiseen. Selvästi vähiten muita uskontoja lähestyttiin kunnioittamisen diskurssin kautta. Oppikirjoissa muihin uskontoihin liittyvät tekstikohdat olivat luonteeltaan sellaisia, jossa muita uskontoja esiteltiin pintapuolisesti eikä niiden eri uskonnollisen ulottuvuuksien takana olevia merkityksiä tuotu esille. Allemann-Ghionda

(2015, 128) korostaakin, ettei monikulttuurisuusopetus saisi muodostua ainoastaan kulttuurien esittelystä.



KUVIO 3: Monikulttuurisuus oppikirjassa Salam – islamin polku 1-2.

Oppikirjan painotus kirjojen kansojen uskontojen esittämisessä on perusteltavissa opetussuunnitelman pohjalta, sillä siinä keskeisenä sisältönä korostetaan juuri juutalaisuutta, kristinuskoa ja islamia sekä kyseisten uskontojen yhdistävien tekijöiden käsittelyä (POPS 2014, 252), joka myös painottuu oppikirjassa selvästi. Oppikirjassa ei kuitenkaan ole suoraa mainintaa juutalaisuudesta, vaan ainoastaan kristinuskko ja kristityt mainitaan nimeltä. Juutalaisuuteen liittyvät tekstikohdat tulee siis opiskelijan osata itse liittää juuri juutalaisuuteen, joka voi kuitenkin olla alkuopetuksen oppilaille haastava tehtävä ilman, että opettaja avaa ja tarkentaa tekstikohtia oppilaille. Tämänkaltainen esitystapa ei tue myöskään kriittistä lapsilähtöistä pedagogiikkaa, sillä aidon lapsilähtöisen pedagogiikan tulee muodostua niistä asioista, joita lapsen on mahdollista käsitellä hermeneuttisen prosessin myötä eli hänellä tulee olla jonkinlainen esiyymmärrys asiasta (Kallioniemi 2017, 31-32). Toisaalta perusopetuksen opetussuunnitelmassa nostetaan vahvasti esille ajatus tiedon konstruktivisesta luonteesta, joka

Kallioniemen (2017, 31-32) mukaan tarkoittaa sitä, oppilaat laitetaan itse perehtymään asioihin ja tekemään itsenäisesti johtopäätöksiä, mutta tällaista konstruktivistista oppimista on haastava toteuttaa 1 - 2 -luokilla, jolloin asioiden opiskelu tulee vastaan ensimmäistä kertaa.

Oppikirjan monikulttuurisuuskonteksti jää kokonaisuutena kapeaksi, sillä muista uskonnoista käsitteenä mainitaan ainoastaan kristinusko ja hindulaisuus. Edellä mainittuja uskontoja käsitellään rituaalien käsittelyn yhteydessä sekä kirjojen kansojen yhteisiä juuria korostavissa tekstikohdissa. Kuitenkin esimerkiksi muiden uskontojen pyhiin rakennuksiin tutustuminen jää muutama mainitaan kristittyjen kirkosta lukuun ottamatta laihaksi, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjataan tutustumaan lähiympäristössä olevien uskontojen tapoihin, pyhiin rakennuksiin ja juhlaperinteisiin (POPS 2014, 138). Opetussuunnitelma (2014, 138) ohjaa lähestymään muita uskontoja nimenomaan kouluyhteisössä ja lähiympäristössä esiintyvien uskontojen kautta ja oppikirjassa muiden uskontojen käsittely onkin liitetty koulussa näkyvään eri tapojen rinnakkaiseloon, kuten esimerkiksi uskonnosta johtuvat erilaiset ruokailutavat. Toisaalta oppilaan lähiympäristöön kuuluvat uskonnot voivat vaihdella laajastikin asuinpaikasta riippuen, joten olisi odottanut, että oppikirjassa olisi käsitelty monipuolisemmin muitakin uskontoja kristinuskon ja hindulaisuuden lisäksi.

6.1.1 Monikulttuurisuus yhteisten juurien korostajana

Pauha, Onniselkä & Bahmanpour (2017, 108) toivat esille, miten islamissa on suhtauduttu aina erityisellä tavalla kristinuskoon ja juutalaisuuteen, sillä islam näkee itsensä abrahamilaisena uskontona ja näin ollen juutalaisuuden ja kristinuskon jatkeena. Tähän tietoon peilaten tuntui luonnolliselta löytää oppikirjasta kyseistä merkitystä korostava monikulttuurisuuden aspekti. Kirjojen kansojen uskontoja lähestytään tässä diskurssissa profeettojen, pyhien kirjojen ja kertomuksien kautta. Seuraavassa esimerkissä tulee esille islamin yhtäläisyydet

kristinuskon ja juutalaisuuden kanssa, sillä aihetta lähestytään kirjojen kansojen uskontojen yhteisistä alkujuurista käsin.

Ensimmäinen ihminen ja profeetta oli Adam. Profeettojen ketju jatkuu Adamista aina profeetta Muhammadin asti. (Salam 1-2, 36.)

Kirjojen kansojen diskurssi muodostuu sellaisista merkityksistä, joita on nähtävissä kaikissa niin kutsutuissa kirjojen kansojen uskonnoissa eli islamissa, kristinuskossa ja juutalaisuudessa. Tässä diskurssissa korostuu ennen kaikkea kyseisten uskontojen yhtenevät näkemykset opillisesta ulottuvuudesta sekä kertomusten ja myyttien ulottuvuudesta. Kirjojen kansojen yhteneviä piirteitä korostetaan vahvasti Smartin (2005) hahmotelman kertomusten ja myyttien ulottuvuuden kautta, sillä viittaukset kyseisten uskontojen profeettoihin ja profeettojen ketjuun muodostavat suuren osan tämän kategorian analyysiyksiköistä. Profeettoihin viitataan muun muassa seuraavien tekstikohtien kautta:

Uskomme, että Allah on lähettänyt osalle profeetoista pyhän kirjan. Profeetta Muhammadille Hän antoi Koraanin. (Salam 1-2, 18.)

Koraanissa on kerrottu muun muassa Adamin, Ibrahimin, Musan, Isan ja Nuh-profeetan kertomukset. (Salam 1-2, 137.)

Koraaniin viitataan oppikirjassa usein, mikä johtuu siitä, että Koraanilla on tärkeä merkitys sekä kirjana että tekstiä islamilaisessa uskonnollisuudessa, sillä se Jumalan ja ihmisen vuorovaikutuksen lisäksi myös arvokas esineenä (Sakaranaho 2018, 232). Kirjojen kansojen diskurssissa uskontojen yhteneviä piirteitä rakennetaan paljon Koraanissa olevien tietojen varaan kristinuskosta ja juutalaisuudesta, mutta esimerkiksi Raamattua pyhänä kirjana ei tuoda käsitteen tasolla esiin. Sen sijaan siihen viitataan ”pyhän kirjan” -käsitteen kautta, jolloin sen liitetään ikään kuin Koraanin alaisuuteen.

Toiseksi eniten tässä kategoriassa on viittauksia yksijumaluuteen eli monoteismiin, joka yhdistää kaikkia kirjan kansojen uskontoja. Tosin huomionar-

voista on, että yhteen jumalaan viitataan käyttämällä jumalasta nimitystä Allah, vaikka kyseistä nimitystä jumalasta käyttävät ainoastaan muslimit. Tätä ei kuitenkaan tuoda esille oppikirjassa, vaan tekstin sisään on rakennettua ajatus siitä, että Allah on jumalasta käytettävä nimitys myös muissa kirjojen kansojen uskonnoista. Jokisen (2009, 131) mukaan tämänkaltaisella tekstillä pyritään faktojen konstruoimiseen. Tässä esimerkki tällaisesta tekstikohdasta:

Kaikkien kirjojen sanoma on ollut alunperin sama. Ei ole kuin yksi Jumala, Allah, jota ihmisten tulee totella ja palvoa, sillä kaikki mitä meillä on, tulee Allahilta. Viimeisenä päivänä Allah palkitsee ihmiset heidän hyvistä teoistaan. (Salam 1-2, 18.)

Lisäksi kirjojen kansojen diskurssiin lukeutuvat myös sellaiset alakategoriat, joihin kuuluvissa analyysiyksiköissä viitataan kirjojen kansojen uskontoihin pyhien kirjojen, yksijumalaisuuden kautta ja juhlien kautta. Edellä kuvatut kategoriat esiintyivät analyysiyksiköissä myös samanaikaisesti. Lisäksi tässä diskurssissa oli nähtävissä kristittyjen aseman esille tuominen muslimien auttajina:

"Tiesittekö, että kun muslimeita vainottiin heidän omassa maassaan, he saivat suojapaikan ja uuden kodin kristittyjen luota, Abessiniasta?" (Salam 1-2, 78.)

Vaikka kirjojen kansojen uskontoihin viittaavia tekstikohtia on oppikirjassa useita, niin ainoastaan kristityt tuodaan esille myös nimityksen tasolla, kun taas juutalaisuuteen ei viitata juutalaisuus-nimityksen kautta kertaakaan. Lisäksi kristityt tuodaan esiin suhteessa islamiin historian kautta, jolloin kristityt kuvataan auttajina ja näin heille annetaan tärkeä merkitys islamin alkuhistorian vaiheisiin nojaten. Tämä on huomionarvoinen tieto siinä mielessä, että islamin opetussuunnitelmassa korostetaan kirjojen kansojen yhteisten juurien korostamista, mutta oppikirjassa kuitenkin yhtäläisiä juuri ja merkityksiä kuvataan ainoastaan kristinuskon kautta. Toki juutalaisuus on nähtävillä profeettoihin sekä pyhiin kirjoihin viittaamisen kautta, mutta sitä ei kuitenkaan tuoda käsitteen tasolla esille. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) uskontojen maailmaan liittyvän sisältöalueen kuvaamisessa tuodaan tässä diskurssissa esille

lähiympäristön uskontojen keskeisiä piirteitä etenkin kirjojen kansoja yhdistävien pyhien kirjojen sekä profeettojen kautta. Muihin uskontoihin liittyviä asioita ei oteta tässä diskurssissa esiin.

6.1.2 Monikulttuurisuus erojen tekemisenä

Tässä diskurssissa korostuu ennen muuta islamin oman kulttuuritaustan vahvistaminen suhteessa muihin uskontoihin. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa tärkeäksi teemaksi on nostettu erojen tekeminen uskontoihin ja katsomuksiin liittyen (Malik 2016, 4), mutta erojen tekemistä ei nosteta esiin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Kallioniemi 2017, 26-27). Muiden uskontojen kautta rakentuva monikulttuurisuus esitetään uskontojen erilaisten tapojen ja juhlien sekä islamille kiellettyjen asioiden kautta, mutta uskontojen eroja tuodaan esiin ainoastaan kristinuskon ja islamin välillä ja tekstissä mainitut ”muut uskonnot” jätetään tarkemmin määrittelemättä. Monikulttuurisuuden merkityksiä rakennetaan koulun ympäristöön sisältyvien uskontoon liittyvien erojen, suomalaisuuden ja ihmisten erilaisten käsitysten kautta.

Vastakohtien asettelu tulee ilmi tekstikohdissa, joissa eroja tehdään näkyviksi muslimien ja muiden uskovien välillä negaation kautta, jolloin muiden uskontojen edustajat kuvataan ryhmänä, jotka tekevät islamille kiellettyjä asioita. Kiellettyjen asioiden tekeminen tuodaan esiin voimakkaasti, joten muiden uskontojen ja islamin väliset erot korostuvat, kuten seuraavista aineistosta nousseista lainauksista käy ilmi:

On paljon ihmisiä, jotka eivät usko Allahiin ja tekevät asioita, joita Allah on kieltänyt. (Salam 1-2, 61.)

Opettaja sanoi, että Allah on lähettänyt ihmisille aina uuden profeetan, kun ihmiset ovat unohtaneet edellisen profeetan opetukset ja alkaneet tehdä kiellettyjä asioita. (Salam 1-2, 61.)

Edellä kuvatussa aineistoesimerkissä luodaan muulla tavoin uskovista kuva, että heitä on paljon suhteessa islamiin. Näin lukija pyritään vaikuttamaan ei-

numereenisen määrällistämisen kautta, jolloin luodaan mielikuvaa ristiriidattomasta tiedosta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2018, 358). Samalla vahvistetaan myös käsitystä siitä, että muut kuin islamin ulkoiset tekevät paljon asioita, joita Allah on kieltänyt. Koska oppikirja on luotu suomalaista kulttuurikontekstia silmällä pitäen niin nämä kuvatut ”muut” kuvataan tekstissä Suomessa asuviksi ihmisiksi. Aineistoesimerkissä 7 käytetään puolestaan termiä ”aina” puhuttaessa kirjojen kansojen uskontojen profeetoista, joka on Jokisen ym. (2018, 359) mukaan hyvin vahva ääri-ilmaisu, jonka kautta pyritään vahvistamaan islamin asemaa suhteessa muihin uskontoihin. Aina-sanana käyttäminen korostaa asian vakavasti otettavista ja asettaa islamin uskonnon muita uskontoja ylemmäs. Näin halutaan korostaa islamin profeettaa viimeisimpinä profeettana.

Edellä kuvatut tekstikohdat kyllä tunnistavat uskonnollisen monimuotoisuuden, johon uudessa opetussuunnitelmassa (2014) velvoitetaan, mutta muiden uskontojen ymmärtäminen ja dialogin rakentuminen ei tällaisten erottelujen kautta helpotu. Muut uskonnot nähdään selvästi vastakohtana islamille, joten me ja muut -asetelma on vahva. Esimerkeissä korostuu dikotomian luominen ja alisteisen suhteen rakentaminen islamin ja muiden uskontojen välille. Muihin uskontoihin viitataan yllä olevissa esimerkeissä myös negaation kautta, sillä muiden kuin muslimien katsotaan tekevän asioita, joita Allah on kieltänyt. Toisaalta esimerkkien kautta muodostuu myös vahva viesti siitä, että profeetta Muhammed on ainoa oikea profeetta. Tällaisen tiedon antaminen asettaa haasteita uskontojen dialogin muodostumiselle sekä uskonnollisten erojen käsitteilylle, vaikka uskonnollisen kompetenssi rakentumisessa tulisi huomioida myös muiden, oman uskonnon näkökulmasta katsottuna, poikkeavien käsitysten arvostaminen uskontoon ja katsomuksiin liittyen (Poulter & Kallioniemi 2014, 38).

Esimerkkien valossa islamin vastaiset käytöstavat tai arvot nähdään negatiivisessa valossa ja näin ollen muihin uskontoihin liittyvä kulttuurinen osaaminen kuvataan negatiivisesti arvottavana asiana. Eroja islamin ja muiden uskontojen välille rakennetaan myös vertaamalla islamia suomalaiseen evankelis-luterilaiseen uskontoon. Suomalaista uskonnollisuutta tuodaan oppikirjassa esiin ainoastaan kristinuskuon liittyvien esimerkkien kautta, joihin liittyy osit-

tain myös stereotyyppisiä kuvauksia siitä, mitä kristityt tekevät. Näin ollen suomalainen uskonnollisuus kategorisoidaan kristinuskoon liittyväksi asiaksi ja muiden uskontojen kuvaus puuttuu kokonaan. Aineistoesimerkeissä tehdään myös selvä ero suomalaisen kulttuurin ja uskonnon välille, jonka kautta islam erotetaan valtakulttuurista. Suomalainen uskonnollisuus määritetään oppikirjassa kristinuskon kautta ja sitä lähestytään pyhien rakennusten, islamista eroavien juhlien sekä eri jumalaan uskomisen kautta seuraavilla tavoilla:

Kaikki eivät usko Allahiin. Osa ihmisistä uskoo eri tavalla kuin me, kuten kristityt, joita suurin osa suomalaisista on. (Salam 1-2, 12.)

”Mummi on kristitty”, Zainab tiesi: ”Mummi menee jouluna kirkkoon.” (Salam 1-2, 106.)

Aineistoesimerkeissä puhutaan myös muslimeista me-muodossa ja niiden kautta luodaan eroja islamin ja muiden uskontojen välille. Lisäksi esimerkissä korostuu muslimien asema Suomessa vähemmistöuskontona ja siinä tehdään selvä ero muslimien ja suomalaisen valtaväestön välille. Esimerkissä tuodaan myös ei-numereenisen määrällistämisen kautta ilmi, että kaikki eivät usko Allahiin. Muslimit halutaan selvästi erottaa suomalaisesta valtaväestöstä ja heidät kuvataan ryhmänä, joka on tullut Suomeen ulkopuolelta ja ovat marginaalisessa asemassa suomalaisessa yhteiskunnassa.

Juhlien käsittelyn yhteydessä ainut esimerkki otetaan kristinuskosta. Siinä kerrotaan stereotyyppisesti, että kristityt viettävät juhlapäiviä, kuten joulua ja pääsiäistä. Kristityt ilmaistaan kuitenkin yhtenä suurena joukkona eikä eri suuntauksien välisiä korostuksia kyseisten juhlien viettotapoihin tuoda esille lainkaan. Kaikkien kristittyjen oletetaan siis viettävän joulua samalla tavalla. Toisaalta suomalaisille tyypillisen juhlien käsittely voi kuitenkin auttaa maahanmuuttajia ja muiden uskontojen edustajia lisäämään tietouttaan omien juurien lisäksi myös suomalaisesta kulttuurista, joka nähdään tärkeänä osana peruskoulujen monikulttuurisuuskasvatuksessa (Forsman & Piironen 2008, 8).

Islamin oppikirjassa itsessään ei myöskään ole erotettu islamin eri suuntauksia, kuten sunnalaisia tai shiialaisia, joten voi olla, että tästä syystä kirjassa

ei ole katsottu tarpeelliseksi tuoda esiin myöskään muiden uskontojen sisällä vaikuttavia eri suuntauksia. Smartin (2005, 12-23) uskonnollisiin ulottuvuuksiin peilaten tässä diskurssissa muita uskontoja lähestytään materiaalisen ulottuvuuden, käytännön ja rituaalien sekä opin ja filosofian ulottuvuuden kautta. Tähän kategoriaan liittyvissä tekstikohdissa on vahva etnosentrinen ote, sillä oman uskonnon ajatusmalli nähdään muiden uskontojen ajatusmallia parempana. Liebkindin (1994, 42) mukaan etnosentiryydestä on kysymys esimerkiksi silloin, kun oma kulttuuri asetetaan muiden kulttuurien yläpuolelle ja sillä on todettu olevan oppilaiden kannalta epätoivottuja seurausvaikutuksia.

Tässä diskurssissa huomioidaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvatut vuosiluokkien 1-2 uskontojen maailmaan liittyvät sisällöt liittyen koulun ja lähiympäristön uskonnollisen tapoihin, juhliin ja rakennuksiin sekä uskontoon liittyvien perustietojen antamiseen, mutta uskonottomuutta tai uskontojen pyhiä rakennuksia ei tuoda erojen kautta esille. Lähiympäristön uskonnollisten tapojen tarkastelu painottuu kuitenkin ainoastaan kristinuskon tarkasteluun ja muut uskonnot kuvataan yhtenä joukkona ilman yksityiskohtaisempaa erittelyä.

6.1.3 Monikulttuurisuus yhtäläisyyksien kuvastajana

Tämä diskurssi rakentaa monikulttuurisuudesta kirjojen kansojen uskontojen yhteneviä piirteitä korostavaa kuvaa. Yhtäläisyyksien tarkastelu ei kuitenkaan ylety muiden uskontojen tai uskontojen sisäisen moninaisuuden tarkasteluun saakka, vaikka uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostuu uskontojen ulkoisen ja sisäisen moninaisuuden esiintuominen (Kallioniemi ym. 2017, 26-27). Yhtäläisyyksien diskurssin kautta monikulttuurisuutta tarkastellaan monoteistisyyden eli yhteen jumalaan uskomisen sekä pyhien kirjojen näkökulmista, jotka liittyvät uskonnon kertomusten ja myyttien ulottuvuuteen sekä opin ja filosofian ulottuvuuteen (Smart 2005, 12-23). Lisäksi yhtäläisyyksiä kuvataan uskonnollisten rituaalien ja tapojen ulottuvuuden kautta esimerkiksi eri uskontojen juhliin liittyen.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä kirjojen kansojen uskontojen yhtäläisyyksiä kuvataan pyhien kirjojen ja niissä olevien opillisten yhtäläisyyksien kautta:

Kaikkien kirjojen sanoma on ollut alunperin sama. Ei ole kuin yksi Jumala, Allah, jota ihmisten tulee totella ja palvoa, sillä kaikki mitä meillä on, tulee Allahilta. Viimeisenä päivänä Allah palkitsee ihmiset heidän hyvistä teoistaan. (Salam 1-2, 18.)

Uskomme, että Allah on lähettänyt osalle profeetoista pyhän kirjan Profeetta Muhammadille Hän antoi Koraanin. (Salam 5-6, 18.)

Uskontojen yhtäläisyyksien esittämisessä kumpikin ulottuvuus esitetään tasapainoisessa suhteessa toisiinsa. Yhtäläisyyksien korostamisessa näkökulma on kuitenkin etnosentrinen. Oppikirjassa korostuu näin ollen pyrkimys nostaa esiin sellaiset uskonnot, joiden jumalakäsitys on linjassa islamin uskonnon käsityksen kanssa. Toisaalta oppikirjassa mainitaan, että jumalaan voi uskoa, vaikka ei olisikaan muslimi, mutta se, millainen tämä jumala voi olla, jätetään tarkemmin määrittelemättä ja myös se, mitä ne uskonnot ovat, joissa uskotaan islamiin verrattuna eri tavalla, jätetään käsittelemättä.

Seuraavassa esimerkissä kuvataan, että on olemassa myös muita monotheistisia uskontoja islamin lisäksi, joissa uskotaan yhteen Jumalaan. Kuitenkin esimerkissä mainitun henkilön eli Jannen uskonto jää tekstissä kokonaan mainitsematta, mutta tekstistä nousee esiin se, että Jannella viitataan kappaleen aiempaan tekstikohtaan liittyen kantasuomalaiseen kristittyyn lapseen. Kantasuomalainen puolestaan rinnastetaan evankelisluterilaiseen lapseen. Lukijalle annetaan hyvin vähän tietoa Jannen uskonnosta ja ikään kuin sivuutetaan muista uskonnoista puhuminen jatkamalla keskustelua siitä, mihin muslimi usko. Oppilaita ohjataan ajattelemaan, että myös muut kuin muslimit voivat uskoa Jumalaan, mutta se mihin tai millaiseen Jumalaan muut voivat uskoa, jätetään kokonaan avaamatta.

Tänään kun olimme menossa uskontotunnille, Janne kysyi, millainen uskonto meidän uskontomme on”, Adam sanoi. ”Vastasin, että muslimit us-

kovat Allahiin eli Jumalaan. Silloin Janne sanoi, että myös hän uskoo Jumalaan, mutta ei ole muslimi.” (Salam 1-2, 14.)

Uskomme, että Allah on lähettänyt osalle profeetoista pyhän kirjan. Profeetta Muhammadille Hän antoi Koraanin. (Salam 1-2, 18.)

Edellä kuvatuissa esimerkeissä on nähtävissä, että tekstissä viitataan epäsuorasti kristinuskoon ja juutalaisuuteen, sillä siinä puhutaan aiemmista profeetoista ja muista pyhistä kirjoista, mutta kyseiset uskonnot jätetään kuitenkin mainitsematta. Kristittyjen ja juutalaisten erityisasema on tunnistettu myös Koraanissa (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour 2017, 108), joten heidän käsittely Koraaniin liittyen onnistuu sitä kautta. Miksi kyseisiä uskontoja ei kuitenkaan mainita nimeltä vaan heihin viitataan kirjojen kautta? Muut uskonnot ja niiden olemassaolo siis tunnistetaan yleisellä tasolla, mutta syvällisempi tunnistamisen taso oppilaiden näkökulmasta jää puuttumaan. Niinpä esimerkiksi kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ymmärtämiseen ja uskontojen yhtäläisyyksien korostamiseen hyvin soveltuva tekstikohta jää tarkemmin avaamatta. Tekstikohdassa muiden uskontojen pyhiä kirjoja ei myöskään mainita nimeltä, mutta painoteetaan, että kyseisten kirjojen sanoma on ollut alun perin sama kuin islamissa. Niinpä Banksin (2002) muotoilema sisällön integraatio muodostuu merkittäväksi osaksi oppikirjan tekstin hahmottamista monikulttuurisuuden näkökulmasta ja vaatii näin tuekseen opettajan havainnollistavia ja tarkentavia esimerkkejä eri uskontojen keskeisimmistä käsitteistä, sillä eri uskontoihin liittyvien perustietojen antaminen on sisältöalue, joka vuosiluokilla 1 – 2 tulisi ottaa huomioon.

Yhtäläisyyksien kuvaamisessa huomioidaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvatut vuosiluokkien 1 – 2 uskontojen maailmaan liittyvät sisällöt lähiympäristön uskontojen kuvaamisen sekä niihin liittyvien juhlien ja tapojen kautta. Pyhiin rakennuksiin tutustumista tai uskonnottoman tapakulttuurin huomioimista ei ole nähtävillä tässä diskurssissa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa uskontojen maailmaan liittyvässä sisältöalueessa korostuu myös uskontojen yhteisten juurien sekä opillisten yhteyksien kuvaaminen erojen koros-

tamisen sijasta, mutta vasta vuosiluokkien 3-6 sisältöalueessa, joten oppikirjassa näiden yhtäläisyyksien tarkastelu on otettu esiin jo aiemmin.

6.1.4 Monikulttuurisuus dialogisuuden vahvistajana

Kunnioittamisen diskurssin kautta muihin uskontoihin viitattiin selvästi vähiten. Muiden uskontojen kunnioittaminen näkyy oppikirjan tekstissä niin, että islamiin uskovia kannustetaan oman pyhän rinnalla kunnioittamaan myös toisten pyhää ja tämän kautta kohtelevaan myös muiden uskontojen edustajia hyvin, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

Profeetta Muhammed on opettanut meitä kohtelevaan hyvin myös eri ta voim uskovia ja antamaan helle rauhan elää ja noudattaa omaa uskontoansa. (Salam 1-2, 78.)

Emme me kaikki uskoa tai ajattele samalla tavalla, mutta silti meidän on osattava tehdä työtä ja opiskella yhdessä. (Salam 1-2, 78.)

Edellä kuvattujen tekstikohtien kautta moninaisuus tunnustetaan ja sen tunnustaminen nähdään edellytyksenä rakentavalle yhteistyölle esimerkiksi työelämässä ja opiskelussa. Niinpä moninaisuuden tunnustaminen ja hyväksyminen liitetään osaksi oppilaiden arjen toimintaympäristöä ja siinä rakentuvaa vuorovaikutusta ja näin myös sisältöalue oppilaan lähiympäristöön liittyviin uskontoihin tulee huomioiduksi.

Ja silti te kaikki istutte samassa pöydässä ja olette kavereita keskenänne. Olen hyvin iloinen siitä”, puuttui islamin opettaja puheeseen. (Salam 1-2, 78.)

Monikulttuurisuuskasvatukseen liittyy olennaisesti kulttuurien kohtaaminen, jota tässä diskurssissa tuodaan esille suvaitsevaisuuden ja toisten kunnioittamisen kautta. Kuusiston, Kallioniemen & Ubanin (2017, 41-42) mukaan uuden opetussuunnitelman yhtenä painopistealueena on korostaa katsomuksellista dialogia sekä moninaisuuden tunnustamista ja arvostamista. Tässä diskurssissa

kuitenkin dialogia pyritään rakentamaan ennen muuta islamin ja kristinuskon välille, vaikka dialogin rakentamisen mahdollisuudet olisivat olemassa myös islamin ja juutalaisuuden välille.

6.1.5 Monikulttuurisuus rituaaleissa ja tavoissa

Tässä kategoriassa muita uskontoja lähestytään uskontojen erilaisten tapojen ja rituaalien kautta, joten merkityksiä rakennetaan käytännön ja rituaalien uskonnollisen ulottuvuuden avulla sekä opin ja filosofian ulottuvuuden kautta (Smart 2005, 14-15). Vertailun kohteena on usein se, miten muiden uskontojen tavat eroavat muslimien tavoista eli asetelma me ja muut ovat vahvasti läsnä myös tässä diskurssissa. Monikulttuurisuutta tarkasteltaessa kulttuuri on tässä diskurssissa määritelty käytänteistä ja tavoista käsin, jotka kuvaavat tietyn yhteisön aineellisten saavutusten kokonaisuutta (Ubani 2013, 89). Yleisesti ottaen oppikirjan tekstissä uskontojen rituaaleja lähestytään vertailemalla muiden uskontojen erilaisia tapoja islamin tapoihin. Muutamassa kohdassa rituaaleja tarkastellaan myös niiden yhteisten piirteiden kautta.

Ei vaan hän ei syö naudanlihaa, sillä lehmä on hinduille pyhä eläin”, Ali tiesi. (Salam 1-2, 78.)

”Praval taas ei syö naudanlihaa, koska hän on hindu”, Adam sanoi. (Salam 1-2, 78.)

Oppikirjassa muihin kuin kirjan kansan uskontoihin viitataan ensi kertaa ruokailuun liittyvien tapojen yhteydessä. Tällöin kirjassa verrataan muslimien ja hindujen erilaisia ruokailutapoja ja valotetaan hieman hindujen ruokailutapojen taustaa eli sitä, että lehmä on hinduille pyhä eläin ja siitä syystä he eivät syö lainkaan naudanlihaa. Kulttuuri tulee kuitenkin ymmärtää muuttuvaksi kokonaisuudeksi ja näin ollen edeltävissä aineistoesimerkeissä kuvatut muuttumatomat ja stereotyyppiset ilmaukset ruokailutapoihin liittyen antavat väärän kuvan kyseisistä uskonnoista. Niedon (2002, 20-21) mukaan kulttuurien näkemi-

nen samanlaisena jokaisessa kulttuuriin kuuluvassa yksilössä vähentää mahdollisuuksia nähdä ihmisten erilaiset ja yksilölliset tarpeet ja ymmärtää niitä.

Edellä kuvatussa aineistoesimerkissä hindulaisuus tuodaan oppikirjassa esille ensimmäistä kertaa, joten tällaiset irralliset tiedot voivat rakentaa hindulaisuudesta hyvin kapeaa ja yksipuolista kuvaa oppilaille. Lisäksi tarkastelussa ei mainita muita uskontoja hindulaisten lisäksi, vaikka olettaa saattaa, että koulun ruokalassa olisi varmasti ollut paikalla myös muiden uskontojen edustajia, joiden erilaisia tapoja olisi ollut hyvä tarkastella myös tässä yhteydessä. Kirjassa opettajan kommentti siitä, että erilaisista tavoista huolimatta voi olla kavereita keskenään tuo tekstiin etiikan ja moraalin ulottuvuuden, sillä ilman eettisyyden huomioimista vieraiden tapojen hyväksyminen ei onnistu.

Oppikirjassa kerrotaan myös kristinuskoon liittyvistä tavoista hyvin stereotyyppisesti ja yleistävästi, kuten seuraavasti esimerkistä käy ilmi. Siinä kerrotaan hyvin toteavasti, että kristitty menee jouluna kirkkoon.

Mummi on kristitty”, Zainab tiesi: ”Mummi menee jouluna kirkkoon.” (Salam 1-2, 106.)

Oppikirjossa nostetaan esille, että eri uskonnot poikkeavat toisistaan esimerkkien juhlien ja niiden viettotapojen kautta:

Juhlatavat vain ovat erilaisia. (Salam 1-2, 107.)

”Juhlivatko muut kuin muslimit vauvan syntymää?” Zainab kysyi. (Salam 1-2, 107.)

”Kyllä, äiti vastasi: ”Vauvoilla on useimmiten joko kastejuhla tai nimenant juhla. (Salam 1-2, 107.)

Tekstissä kerrotaan siis, että myös muissa uskonnoissa juhlitaan vauvan syntymää, mutta ei tarkemmin eritellä sitä, missä uskonnoissa. Näin tarkastelu jää hyvin pintapuoliseksi ja tavallaan vaille pohjaa, jota vasten oppilaat voisivat peilata muiden uskontojen erilaisia tapoja ja vertailla niitä keskenään. Tässäkin diskurssissa tulee selvästi esiin kristinuskon ja islamin yhtenevien piirteiden

sekä toisen uskonnon kunnioittaminen, kuten seuraavista esimerkeistä voi päätellä:

Tottakai, Kyllä kristityt voivat osallistua juhliimme. (Salam 1-2 107.)

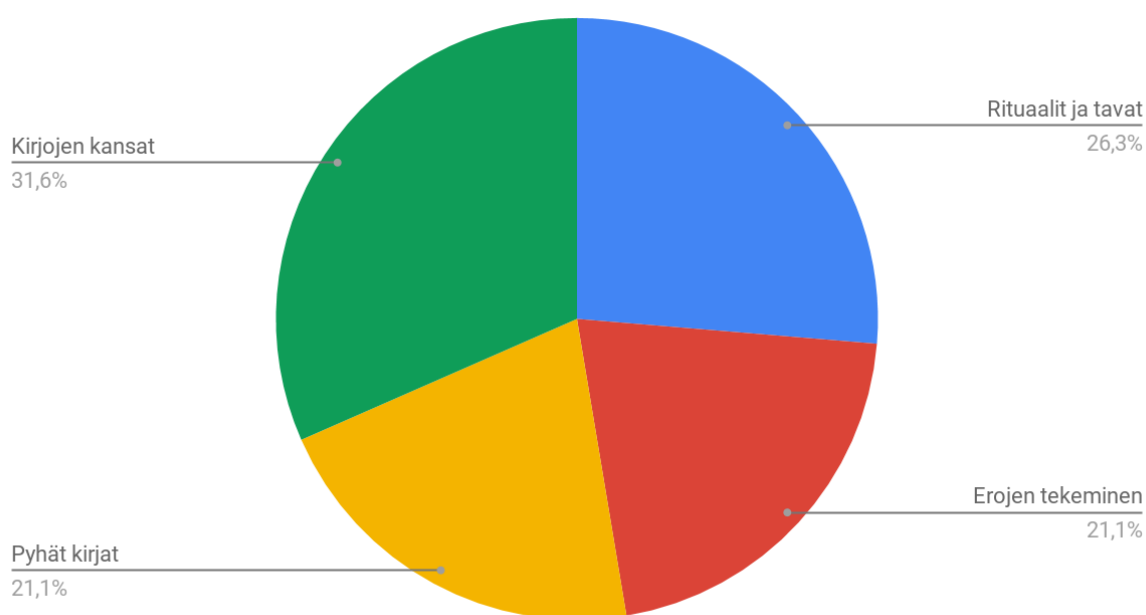
Häät ovat juhla, jota juhlivat sekä muslimit että kristityt. (Salam 1-2, 107.)

Tässä diskurssissa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) olevia muihin uskontoihin liittyviä sisältöjä tarkasteltiin tapojen ja juhlien kautta, mutta tarkastelu on painottunut ainoastaan kirjojen kansojen uskontojen ja hindulaisuuden ympärille. Rituaalien ja tapojen diskurssissa nostetaan kuitenkin ensimmäistä kertaa esille opetussuunnitelman sisältö muiden uskontojen pyhiin rakennuksiin liittyen, mutta tässäkin esimerkissä tuodaan esille ainoastaan kristinusko. Myöskään tässä diskurssissa ei käsitellä uskonottomuutta, joten sen käsittelyn voidaan katsoa puuttuvan koko oppikirjasta.

6.2 Monikulttuurisuus oppikirjassa Salam – islamin polku 3-4

Tässä oppikirjassa muihin uskontoihin liittyvää monikulttuurisuutta tuodaan esiin neljän eri diskurssin kautta, jotka esiintyvät oppikirjassa tasapainoisessa suhteessa toisiinsa nähden. Monikulttuurisuuden diskurssit ovat kirjojen kansojen diskurssi, rituaalien ja tapojen diskurssi, erojen tekemisen diskurssi sekä pyhien kirjojen diskurssi. Kuitenkin kyseisessä oppikirjassa monikulttuurisuuden liittyviä tekstikohtia on selvästi aiempaa oppikirjaa vähemmän, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) olevan painotuksen kautta olisi luullut asian olleen juuri toisinpäin kuin edellä käsitellyn oppikirjan kanssa. Oppikirjan monikulttuurisuusdiskurssien määrä on myös muita oppikirjoja pienempi, joka kuvastaa myös siltä osin muiden uskontojen esiintymisen niukkuutta suhteessa kahteen muuhun tutkimusaineistona olevaan oppikirjaan.

Oppikirjassa muista uskonnoista mainitaan ainoastaan kristinusko ja juutalaisuus ja uskontojen käsittely liittyy kirjojen kansojen uskontoihin. Kristinuskoon kuuluvia tapoja, kuten paastoa ja kastejuhlaa, profeettoja ja pyhää kirjaa käsitellään vertailemalla kristinuskoa ja islamia keskenään. Vertailussa tuodaan esille uskontojen samankaltaisia piirteitä edellä mainituista asioista, mutta erojen tarkastelun yhteydessä keskitytään syvemmin islamissa tärkeinä pidettyihin asioihin. Islamin historiallisen tarkastelun yhteydessä muihin uskontoihin viitataan epäjumalien palvonnan kautta.



KUVIO 4: Monikulttuurisuus oppikirjassa Salam - islamin polku 3-4

Kristinuskon ja juutalaisuuden lisäksi oppikirjan tiedot muista uskonnoista jäävät puuttumaan kokonaan. Oppikirjassa puhutaan kuitenkin muiden kunnioittamisesta, mutta nämä muut jätetään tarkemmin määrittelemättä eikä esimerkiksi käytetty sanoja muut uskonnot tai kulttuurit. Oppikirjojen luoma kuva muista uskonnoista näyttääkin vahvistavan islamin asemaa muiden uskontojen joukossa, sillä monet oppilaiden lähiympäristöön kuuluvat uskonnot, jotka opetussuunnitelman mukaan tulisi tuoda esiin (POPS 2014), jätetään kokonaan tarkastelun ulkopuolelle. Lisäksi kristityt ja juutalaiset kuvataan yhtenä suurena joukkona, joten sen sisäinen moninaisuus jätetään tunnistamatta. Tämä voi to-

sin johtua siitä, että islamin opetusta ei ole eritelty uskonnossa vaikuttavien suuntausten mukaan (Sakaranaho 2018, 235), joten myös muiden uskontojen sisäisen moninaisuuden hahmottamista ei ole pidetty tärkeänä.

6.2.1 Monikulttuurisuus yhteisten juurien korostajana

Tässä diskurssissa uskontojen yhteisiä piirteitä tuodaan esille kirjojen kansojen uskontojen näkökulmasta eli islamin, juutalaisuuden ja kristinuskon yhteisten juurien tarkastelu nähdään myös tässä kirjassa merkittävänä osana monikulttuurisuuden hahmottamista ja kulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Kyseisten uskontojen yhteisiä piirteitä tuodaan esiin kuitenkin islamin näkökulmasta katsottuna ja osittain vertailevalla otteella, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä voi havaita:

Profeetta Muhammed oli tehnyt sopimuksen medinalaisten heimojen välillä, myös niiden, joilla oli omat uskontonsa. Näitä olivat esimerkiksi Medinan juutalaiset. (Salam 3-4, 73.)

Äiti, onko nämä kaikki profeetat mainittu myös Raamatussa?" (Salam 3-4, 140.)

Äiti kertoi, että ennen Koraania lähetetyissä kirjoissa on mainittu osa profeetoista. (Salam 3-4, 140.)

Lisäksi kristittyjä kuvataan ihmisinä, joilla on hyvät välit islamiin uskovien kanssa, kuten aineistoesimerkeistä voi päätellä. Tekstissä kuvataan sitä, että kyseiset uskonnot ovat olleet myös historian valossa tarkasteltuna sopusoinnussa keskenään ja historiallisen tarkastelukulman kautta halutaan korostaa kyseisten uskontojen läheisiä välejä myös nykypäivän kulttuurikontekstissa. Tämänkaltaisen käsittelyn avulla tuetaan perusopetuksen opetussuunnitelmas-
ta nousevaa tavoitetta, jossa tulee tarkastella Suomen ja Euroopan uskonnollista taustaa erityisesti kirjojen kansojen uskontojen näkökulmasta (POPS 2014, 246),

mutta muiden uskontojen ja katsomuksien käsittely jää kuitenkin puuttumaan. Kulttuurisen kompetenssin rakentumisessa olisi kuitenkin tärkeää pystyä arvostamaan muiden uskontojen poikkeavia käsityksiä (Poulter & Kallioniemi 2014, 38), joten oppikirjassa uskontojen käsittelyn tulisi ulottua kristinuskon ja juutalaisuuden lisäksi myös muiden koulun lähiympäristössä vaikuttavien uskontojen käsittelyyn.

Siellä oli hyväsydäminen krisitty kuningas. (Salam 3-4-, 51.)

Profeetta Muhammed oli tehnyt sopimuksen medinalaisten heimojen välillä, myös niiden, joilla oli omat uskontonsa. Näitä olivat esimerkiksi Medinan juutalaiset. (Salam 3-4, 73.)

Lisäksi tekstissä on maininta Medinan juutalaisista, mutta ei kuitenkaan tarkemmin selitetä, keitä he ovat ja mihin he uskovat. Kuitenkin tekstissä tuodaan esille se, miten muslimit ja juutalaiset ovat tulleet kautta historian toimeen keskenään ja tukeneet toisiaan.

“Äiti, onko nämä kaikki profeetat mainittu myös Raamatussa?” (Salam 3-4, 140.)

Äiti kertoi, että ennen Koraania lähetetyissä kirjoissa on mainittu osa profeetoista. (Salam 3-4, 140.)

Koraanissa on kuitenkin mainittu myös profeetta Salihin tarina, jota ei Raamatussa kerrota. (Salam 3-4, 140.)

Kirjojen kansojen yhteisiä juuria tuodaan esiin myös kertomusten ja myyttien ulottuvuuden kautta (Smart 2005), jolloin kuvataan Raamatun ja Koraanin yhtäläisyyksiä profeettojen kertomusten tasolla. Raamatun ja Koraanin tarkastelu tukee uskonnon opetussuunnitelman sisältöä, jonka mukaan opetuksessa tulee tarkastella kristinuskon, juutalaisuuden ja islamin perussisältöjä ja tutustuttaa oppilaat kyseisten uskontojen pyhiin kirjoituksiin ja niitä yhdistäviin profeettoihin (POPS 2014, 247; 252).

6.2.2 Monikulttuurisuus rituaaleissa ja tavoissa

Tässä diskurssissa kuvataan eri uskontojen rituaaleja ja tapoja. Kyseisen uskonnollisen ulottuvuuden tarkastelu keskittyy ainoastaan kristinuskon ympärille. Muiden uskontojen tapoja kuvataan suomalaisille perinteisen juhlan eli joulun kautta, mutta tekstissä ei kuitenkaan tarkemmin määritellä, missä uskonnossa joulua vietetään tai miksi sitä vietetään, vaikka joululla on tärkeä merkitys monessa uskonnossa. Asia jätetään siis hyvin tulkinnanvaraiseksi, sillä joulusta puhutaan henkilön nimeltä "Sami" kautta, jolloin luodaan kuva siitä, että kyseessä on suomalainen henkilö ja näin ollen myös kristitty. Samalla tavalla käsitellään myös kastejuhlaa, jolloin lukijalta oletetaan sen itsenäistä hahmottamista ja yhdistämistä tiettyyn uskuntoon kuuluvaksi. Toisaalta esimerkkinä joulu ja kaste sopivat hyvin siihen kulttuurikontekstiin, jota oppikirjaa ympäröivä valtakulttuuri edustaa. Lisäksi joulun tarkastelu tukee opetussuunnitelmasta (2014, 247) nousevaa sisältöä, jossa painotetaan kristinuskon näkymistä suomalaisesta kulttuurissa ja arjessa. Näin ollen kulttuuri ja uskonto liitetään vahvasti yhteen eikä niitä eroteta toisistaan. Tekstissä halutaan tuoda esiin erityisesti valtakulttuurissa vallitsevien rituaalien ja tapojen tuntemusta osana kulttuurisen lukutaidon hahmottamista.

Sami kertoi, että he valmistelevat kotona joulun viettoa. (Salam 3-4, 85.)

Kun minun pikkuveljeni syntyi, meillä pidettiin kastejuhla. Sinne tuli pappi ja sukulaisia. Vauva sai myös kaksi kummiä. (Salam 3-4, 110.)

Aineistossa esitellään kastejuhlan rinnalla myös nimenantojuhla, mutta myös tämä juhla ja siihen liittyvät katsomusperinne jätetään tunnistamatta ja käsittelemättä. Oppikirjassa oppilaille siis kerrotaan erilaisia tapoja muihin uskontoihin liittyen, mutta ei tarkemmin kerrota sitä, mihin uskuntoon ja juhlat kuuluvat ja mitä asioita juhlaperinteen takaa löytyy. Rituaalien ja tapojen ulottuvuus

esitellään siis yleisellä tasolla, mutta niiden yhdistäminen uskontoihin ja katsomuksiin jätetään tekemättä. Niinpä syvälinen ymmärryksen taso ja puuttumaan ja rituaalit tuodaan esiin ainoastaan kuvaamisen tasolla, vaikka opetussuunnitelmassa (2014, 247) ohjataan tarkastelemaan myös muita uskontoja ja uskonottomuutta kristinuskon lisäksi.

Me emme järjestä kastejuhlaa vaan nimenantojuhlan. Sinne kutsutaan sukulaisia ja ystäviä. Silloin vauvan nimi kerrotaan kaikille. (Salam 3-4, 110.)

Oletko paastonnut mummi? En tänään, sillä minä paastoan eri vuodenaikaan. Minä paastoan 40 päivää ennen pääsiäistä. (Salam 3-4, 200.)

Myös kristityt paastoavat joka vuosi ennen pääsiäistä, ja me muslimit paastamme vuosittain ramadan-kuukauden ajan. (Salam 3-4, 201.)

Muiden uskontojen tapoja lähestytään myös paaston viettämisen kautta ja esimerkki otetaan kristinuskosta. Tekstissä tuodaan myös esille, miten kristittyjen ja muslimien paaston ajankohta ja kesto poikkeavat toisistaan eli samaan aikaan halutaan kuvata sekä kristittyjä että muslimeita erottavia että yhtäläisiä tekijöitä. Kuitenkin tässä diskurssissa esille nousseet asiat, kuten joulun ja kastejuhlan, liittyvät olennaisesti myös suomalaiseen kulttuuriin ja on Forsmanin ja Piiraisen (2008, 8) mukaan onkin tärkeää, että muiden uskontojen opetuksessa annetaan tietoa myös suomalaisesta kulttuurista.

6.2.3 Monikulttuurisuus erojen tekemisellä

Tässäkin oppikirjassa nousee esiin erojen tekemisen diskurssi, jossa muita uskontoja tuodaan esiin islamin ja kristinuskoon liittyvien erojen kautta sekä islamin ja ”muihin uskontoihin” liittyvien erojen kautta. Huomionarvoista on, että ainoastaan kristinuskon tuodaan esiin nimityksen tasolla, mutta muihin uskontoihin viitataan ainoastaan suurena joukkona, jolloin korostuu taas asetelma me ja muut suhteessa islamiin. Erojen tekemiseen diskurssissa erojen tekeminen rakentuu kristinuskon ja islamin uskonnon välille. Eroja tuodaan esiin juhlien,

pyhien kirjojen kertomusten ja tapojen kautta eli erojen tekemisessä korostuu käytännön ja rituaalien ulottuvuus, kertomusten ja pyhien kirjojen ulottuvuus sekä etiikan ja säädösten ulottuvuus.

Seuraavien aineistoesimerkkien kautta on nähtävissä, miten eroja kuvataan rituaalien, tapojen ja pyhien kirjojen sekä niissä olevien kertomusten kautta eli käytännön ja rituaalien sekä kertomusten ja myyttien ulottuvuuksien kautta. Erojen tekemisen kautta muiden uskontojen rituaaleja ja tapoja verrataan islamin asetelman me ja muut -kautta, mikä korostaa etnosentrista lähestymistapaa muihin uskontoihin.

Me emme järjestä kastejuhlaa vaan nimenant juhlan. Sinne kutsutaan sukulaisia ja ystäviä. Silloin vauvan nimi kerrotaan kaikille. (Salam 3-4, 110.)

Koraanissa on kuitenkin mainittu myös profeetta Salihin tarina, jota ei Raamatussa kerrota. (Salam 3-4, 140.)

Oletko paastonnut mummi? En tänään, sillä minä paastoan eri vuodenaikaan. Minä paastoan 40 päivää ennen pääsiäistä. (Salam 3-4, 200.)

Myös kristityt paastoavat joka vuosi ennen pääsiäistä, ja me muslimit paastamme vuosittain ramadan-kuukauden ajan. (Salam 3-4, 201.)

Aineistoesimerkeistä on nähtävillä, miten eroja rakennetaan stereotyyppisten ilmaisujen kautta eli kaikkien kristittyjen kerrotaan paastoavan joka vuosi ennen pääsiäistä, sillä toteava ilmaisua vahvistaa oletusta siitä, että näin tekevät kaikki kristityt joka vuosi. Lisäksi myös juhlien kuvaamisen yhteydessä uskontojen eroja tuodaan esiin. Keskittyminen kulttuurin yksittäisiin vivahteisiin, kuten tässä tapauksessa ruokaan tai vaatetukseen, voi kuitenkin johtaa eksootiseen ja erilaisuutta korostavaan ”kulttuuriturismiin”, joka jättää taakseen kulttuurin peruselementit, kuten arvot, perinteet, uskomukset ja tavat (Erickson 2010, 43-44). Kuitenkin arvojen, perinteiden ja uskomuksien ymmärtämisen kautta on mahdollista ymmärtää myös syväkulttuurin aluetta, joka on tärkeä asia ristiriitojen syntymisen ehkäisyssä.

6.2.4 Monikulttuurisuuden kuvaaminen pyhien kirjojen kautta

Pyhien kirjojen diskurssissa käsitellään kristinuskon, juutalaisuuden ja islamin kertomusten ja myyttien ulottuvuutta (Smart 2005). Pyhiä kirjoja lähestytään kuitenkin islamin näkökulmasta käsin ja Raamattua verrataan Koraaniin profeettojen kertomusten lukumäärän kautta. Pyhien kirjojen tarkastelussa huomioidaan sekä Raamatusta että Koraanissa olevia yhtäläisyyksiä ja eroja profeettojen kertomuksiin liittyen.

“Äiti, onko nämä kaikki profeetat mainittu myös Raamatusta?” (Salam 3-4, 140.)

Äiti kertoi, että ennen Koraania lähetetyissä kirjoissa on mainittu osa profeetoista. (Salam 3-4, 140.)

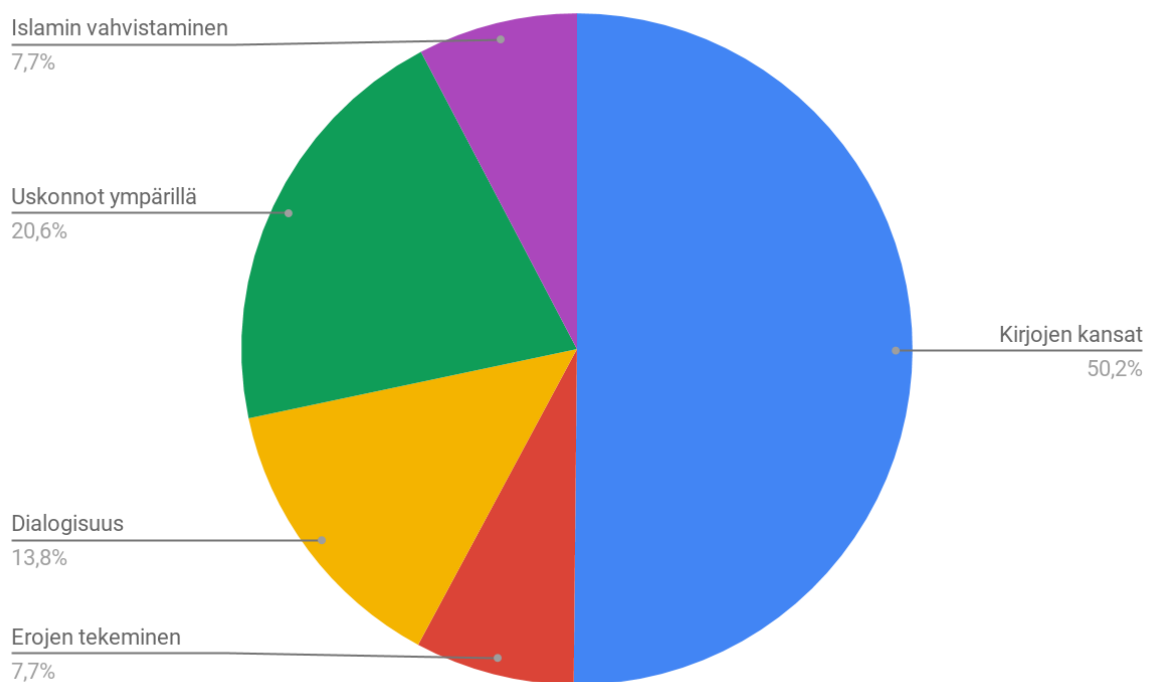
Koraanissa on kuitenkin mainittu myös profeetta Salihin tarina, jota ei Raamatusta kerrota. (Salam 3-4, 140.)

Se, että pyhien kirjojen kohdalla tarkastellaan nimenomaan profeettoja, liittyy olennaisesti siihen, mikä myös erottaa juutalaiset, kristityt ja muslimit toisistaan, sillä profeettojen ketju ja eri profeettojen saamat merkitykset poikkeavat kyseisissä uskonnoissa toisistaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 247) kuvattujen uskontojen maailman sisältöalueeseen kuuluvissa sisällöissä tuodaan esiin kristinuskon ja juutalaisuuden perussisältöjen esille tuominen, joihin tässä diskurssissa kuvatut pyhien kirjojen kuvaukset profeetoista liittyvät.

6.3 Monikulttuurisuus oppikirjassa Salam – islamin polku 5-6

Tässä oppikirjassa monikulttuurisuus saa merkityksen viiden diskurssin kautta, jotka ovat kirjojen kansojen diskurssi, erojen tekemisen diskurssit, uskonnot ympärillä -diskurssi, islamin vahvistamisen diskurssi sekä dialogisuuden dis-

kurssi, kuten kuviosta 4 voidaan havaita. Aiempien vuosiluokkien oppikirjoihin verrattuna tässä oppikirjassa tarkastellaan muita uskontoja sekä Suomen että Euroopan kontekstissa uskonnot ympärillä -diskurssin kautta ja samalla islamin asemaa vahvistetaan suhteessa muihin uskontoihin aiemmin käsiteltyjä oppikirjoja enemmän. Islamin oppikirjoista rakentuneet monikulttuurisuuden diskurssit ovat toisistaan poikkeavia, mikä selittyy esimerkiksi sillä, että oppikirjoissa on huomioitu oppilaiden kehitystaso ja esimerkiksi kognitiivinen kehitys. Näin ollen mitä ylemmän luokka-asteen oppikirjoja tarkastellaan, sitä abstraktimpi ja käsitteellisempi on myös se tapa, joka kautta monikulttuurisuutta kuvataan. Vallitsevana monikulttuurisuuden ulottuvuutena ja merkityksen rakentajana oppikirjassa on kuitenkin kirjojen kansojen diskurssi, joka on tullut vahvasti esiin myös aiempien vuosiluokkien oppikirjoissa ja se muodostuu näin merkittäväksi monikulttuurisuuden aspektiksi oppikirjoissa. Lisäksi erojen tekemisen diskurssi on läsnä kaikissa islamin alakoulun oppikirjoissa.



KUVIO 4: Monikulttuurisuus oppikirjassa Salam -islamin polku 5-6.

Oppikirja eroaa siis alempien luokkien oppikirjoista sekä rakenteensa että sisällönsä puolesta, sillä edellä käsiteltyihin oppikirjoihin verrattuna tämä oppikirja ei edennyt tarinamuodossa eteenpäin ja sisälsi leipätekstin lisäksi myös useita tietolaatikoita. Oppikirja poikkeaa myös monikulttuurisuuden valossa alempien luokkien oppikirjoista siinä, että muita uskontoja tuodaan esille jo sisällysluettelossa, sillä muissa oppikirjoissa muihin uskontoihin liittyvät tekstikohdat ovat ripoteltuna pitkin oppikirjan tekstiä. Muita uskontoja tuodaan esiin ennen kaikkea suhteessa islamiin, johon viittaa muita uskontoja käsittelevän kappaleen otsikko ”Islam ja muut uskonnot”. Muista uskonnoista tuodaan otsikkotasolla esiin ibrahimin lapset, juutalaisuus, kristinusko sekä islam ja kirjan kansat. Näin ollen muihin uskontoihin liittyvä sisällöllinen painotus näkyy vahvasti jo oppikirjan ensilehdillä. Muita kuin edellä mainittuja uskontoja käsitellään muuta tapoja katsoa maailmaa -otsikon alla.

6.3.1 Monikulttuurisuus yhteisten juurien korostajana

Tässä diskurssissa kirjojen kansojen uskontoja eli kristinuskoa ja juutalaisuutta sekä islamia lähestyttiin niissä ilmenevien opillisten, kunnioitettujen profeettojen, enkeleiden, yhteisten tapojen, pyhien kertomusten ja kirjojen sekä monoiteismiin liittyvien yhtäläisyyksien kautta. Tekstissä korostui vahvasti se, miten kirjan kansojen yhteiset juuret pohjautuvat profeettojen kautta saatuihin kirjoihin ja niissä oleviin jumalallisiin opetuksiin. Kirjan kansan uskontojen erityisasetmaa perustellaan Koraanissa olevilla Jumalan antamilla ohjeilla. Kirjassa tuodaan esiin myös se, että kyseisiä uskontoja onkin helpompi tarkastella nimenomaan niissä ilmenevien yhtäläisyyksien valossa, sillä kaikissa kolmessa uskonnossa on paljon yhteisiä piirteitä. Tämä tulee hyvin ilmi seuraavien aineistosta nousseiden esimerkkien kautta:

Rauha mummi sanoi, että on helpompi kertoa, mitä yhteistä niillä on, sillä kaikissa kolmessa kirjan kansojen uskonnossa, juutalaisuudessa, kristinuskossa ja islamissa, on paljon yhteistä. (Salam 5-6, 90.)

Kaikilla kirjan kansojen uskonnoilla on tapana kokoontua ainakin kerran viikossa yhteiseen rukoukseen: juutalaiset synagogassa rabbin johdolla, kristityt kirkkoon papin johdolla ja muslimit moskeijaan imaamin johtamana. (Salam 5-6, 91.)

Koraanissa Jumala antaa muslimeille luvan ystäväystyä muiden kirjan kansan uskontojen kanssa. (Salam 5-6, 103.)

Toisaalta kirjojen kansojen yhteisiä juuria ja piirteitä tarkastellaan kuitenkin joissakin kohdissa selvästi islamin näkökulman kautta, jolloin jumalasta käytetään nimeä Allah niin, että lukijalle tulee tunne siitä, että myös juutalaisuudessa ja kristinuskossa jumalaa kutsutaan nimellä Allah.

Allah lähetti pyhiä kirjoja myös muille profeetoille ennen profeetta Muhammania. (Salam 5-6, 38.)

Vaikka osa Allahin pyhistä kirjoista on muuttunut aikojen saatossa, ne ovat edelleen osoitus siitä, miten Jumala on opettanut ihmisiä läpi aikojen. (Salam 5-6, 38.)

Kirjan kansat uskovat Allahiin ja ovat sukulaisia muslimeille uskossa. (Salam 5-6, 102.)

Kirjojen kansojen uskontojen eroja tuodaan ilmi Jeesuksen aseman, profeettojen ketjun päättymisen sekä erilaisten uskonnollisen lakien tulkintojen kautta. Vaikuttavimpana erona kirjojen kansojen uskontojen välillä nähdään Jeesuksen asema ja kristinuskon ja islamin välillä suurimmaksi opillisiksi eroksi mainitaan kristinuskossa oleva kolminaisuusoppi, mikä ei vastaa islamin käsitystä yhdestä ainoasta jumalasta.

Suurimpana erona taitaakin olla Jeesuksen eli Isan asema. (Salam 5-6, 91.)

Kolminaisuusoppi on suurin opillinen ero verrattuna islamin käsitykseen yhdestä Jumalasta. (Salam 5-6, 99).

Edellä kuvattujen esimerkkien lisäksi tässä diskurssissa juutalaisuutta ja kristinuskoa lähestyttiin myös neutraalilla otteella, jolloin lukijalle kuvattiin ja esi-

tettiin kyseisiin uskontoihin liittyviä tapoja ja rituaaleja, esineitä, suuntauksia, syntyhistoriaa, symboleita, pyhiä paikkoja, pyhäpäiviä, juhlia, sääntöjä ja siirtymäriittejä. Kristinuskon käsittelyn yhteydessä tuodaan esille myös kyseisen kirkkokunnan sisäinen moninaisuus, jonka kerrotaan vaikuttavan ja tekevät eroja esimerkiksi sakramenttien lukumäärään.

Seitsenhaarainen kynttilänjalka menora ja Daavidin tähti ovat juutalaisuuden tärkeimmät symbolit. (Salam 5-6, 93.)

Tämä kuva on minun bar mitsva -juhlastani. Kun poika täyttää 13 vuotta, hänestä tulee uskonnollisessa mielessä täysi-ikäinen. (Salam 5-6, 93.)

Konfirmaatiota eli ripille pääsyä edeltää seurakunnan järjestämä rippikoulu, jonka aikana nuorelle opetetaan kristinuskon perusteita. (Salam 5-6, 97.)

Sakramenttien määrä vaihtelee eri kirkkokunnissa kahdesta seitsemään. (Salam 5-6, 97.)

Lisäksi oppikirjan tekstissä mainitaan useamman kerran sellaisista juutalaisuuden ja kristinuskon tavoista ja asioista, joihin myös muslimit saavat osallistua ja ottaa osaa Allahin nimissä. Tekstissä ei kuitenkaan tuoda ilmi sitä, että myös juutalaisuudessa ja kristinuskossa sallitaan esimerkiksi se, että muslimit voivat osallistua heidän juhliinsa, vieraila heidän luonaan ja ottaa osaa toisten suruun. Tekstissä nostetaan myös esiin, että muslimit saavat avioitua hurskaiden kirjan kansan naisten kanssa, mutta ei kerrota, että asia on mahdollista myös käänteisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) kuuluvia uskontojen maailmaan liittyviä sisältöjä on tässä diskurssissa juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin juurien sekä perussisältöjen tarkastelu etenkin profeettojen, pyhien paikkojen sekä pyhien kirjoitusten näkökulmasta. Lisäksi kirjassa kuvataan, miten kirjojen kansojen uskontojen tavat näkyvät arjessa esimerkiksi juhlien kautta.

6.3.2 Monikulttuurisuus ja ympärillä vaikuttavat uskonnot

Tässä diskurssissa monikulttuurisuutta rakennetaan suomalaisen uskonnollisuuden ja muualla maailmassa, erityisesti Euroopassa, vaikuttavien uskontojen näkökulmasta käsin ja uskonnollinen moninaisuus liitetään kiinteäksi osaksi monikulttuurisuutta. Tässä monikulttuurisuuden aspektissa painottuu uskonnon yhteiskunnallisen aseman tiedostaminen ja globaalisuuden tason huomiointi. Uskonnollisen moninaisuuden käsittely on näin ollen inklusiivista, muut uskonnot hyväksyvää käsittelyä, johon myös Suomen monikulttuurisuuspolitiikka vahvasti nojaa (Ubani 2013, 85-86). Tässä diskurssissa uskontoon liittyvät historialliset muutokset tuodaan esille maahanmuuton kautta.

Uskontojen moninaisuus Suomessa tuodaan esiin maahanmuuttoon liittyvän uskonnollisen kirjjon lisääntymisenä eli monikulttuurisuus kuvataan oppikirjassa ulkoisten tekijöiden kautta eikä esimerkiksi suomalaisen kulttuurin sisäistä moninaisuutta tai jo pitkään Suomessa olleita kulttuurivähemmistöjä, kuten saamelaisia tai tataareja ei tuoda esiin. Tämä voi osittain selittyä sillä, että suurin osa suomalaismuslimista on ensimmäisen polven maahanmuuttajia (Pauha, Onniselkä & Bahmanpour 2017, 105).

Oppikirjassa uskonnollista moninaisuutta kuvataan kuitenkin hyvin pääkaupunkiseutupainotteisesti, sillä muihin uskontoihin liittyvät esimerkit on sijoitettu sinne. Islamin oppilasmäärien kasvu on kuitenkin ollut voimakkainta juuri pääkaupunkiseudulla (Sakaranaho 2007b, 20), joten esimerkkien liittäminen oppilaita ympäröivään kulttuurikontekstiin on tätä kautta ymmärrettävissä.

Pääkaupunkiseudulla yhdessä koulussa saattaa opiskella lähes viidenkymmenen eri kulttuurin ja kielen edustajia. (Salam 5-6, 106.)

Erilaisten uskontojen ja katsomuksien lisääntymisen seuraukset tuodaan esiin kouluissa annettavan uskonnonopetuksen näkökulmaan peilaten ja ensimmäistä kertaa koko oppikirjasarjassa mainitaan nimeltä adventikirkko, bahai, jehovan todistajat, krishna-uskonto, kristiyhteisö sekä myöhempien aikojen pyhien

Jeesuksen Kristuksen kirkko. Lisäksi oppikirjassa tuodaan esille myös luonnonuskonnot ja uskonottomuus sekä uskonnonopetuksen rinnalla opetettava oppiaine elämäkatsomustieto. Näin ollen monikulttuurisuudelle annetaan oppikirjassa normatiivinen ulottuvuus.

Kun erilaisia ihmisiä on muuttanut Suomeen, tänne on tullut uusia uskontoja ja katsomuksia. (Salam 5-6, 106.)

Suomen kouluissa annetaan oman uskonnon opetusta monien uskontojen tai uskonnollisen yhdyskuntien jäsenille: adventtikirkko, bahai, buddhalaisuus, islam, jehovan todistajat, juutalaisuus, katolinen kirkko, krishnauskonto, kristiyhteisö, luterilaisuus, myöhempien aikojen pyhien Jeesuksen Kristuksen kirkko, ortodoksinen kirkko ja vapaakirkko. (Salam 5-6, 107.)

Suomalaista evankelisluterilaista uskonnollisuutta tuodaan esille useassa kohdassa ja näissä tekstikohdissa painottuu etenkin se, että suurin osa suomalaisista kristityistä kuuluu evankelisluterilaiseen kirkkoon. Oppikirjassa huomioidaan myös toinen Suomen kansalliskirkoista eli ortodoksinen kirkko. Tekstissä tosin luodaan stereotyyppistä kuvaa suomalaisten uskonnollisuudesta, sillä tekstissä kerrotaan esimerkiksi se, että uskonnon merkitys on suomalaisille hyvin pieni eivätkä suomalaiset noudata paastoa. Tämä tulee ilmi seuraavista tekstikohdista:

Monille suomalaisille uskonnon ja kirkon merkitys tavallisessa arjessa on hyvin pieni, eikä monikaan käy kirkossa muulloin kuin suurimpina juhlapyhinä. (Salam 5-6, 97.)

Monella on silti tärkeä kuulua kirkkoon, jotta voi osallistua kirkollisiin toimituksiin, kuten mennä naimisiin kirkossa, järjestää lapsen kasteen ja päästä konfirmaatioon. (Salam 5-6, 97.)

Suomessa on vanhastaan myös ortodoksinen vähemmistö, ja ortodoksinen kirkko onkin toinen Suomessa niin kutsutuista kansalliskirkoista, joilla on oikeus kantaa kirkollisveroa jäseniltään. (Salam 5-6, 99.)

Harva suomalainen kuitenkin noudattaa paastoa. (Salam 5-6, 100.)

Edellä kuvattujen esimerkkien kautta suomalainen kulttuuri ja suomalainen uskonto liitetään yhteen tavalla, joka ei tee eroja suomalaisen kulttuurin ja evankelisluterilaisen uskonnollisuuden välille. Näin tekstistä saa sen käsityksen, että suomalaisuus on sama asia kuin suomalainen evankelisluterilainen uskonto. Evankelisluterilaisen uskonnon vaikutuksia muilla tavoin uskovien arkeen tuodaan esiin kevätkirkkoon liittyvä esimerkin valossa, jonka muulla tavoin uskovat kokevat jollakin tavalla epäreiluna ja tylsänä asiana. Toisaalta oppikirjassa kerrotaan myös, että voi olla suomalainen, vaikka uskookin eri tavalla kuin enemmistö. Niinpä oman uskonnon säilyttämisestä uudessa kulttuurikontekstissa tehdään normaali asia ja kuvataan, että on mahdollista säilyttää oma uskonto sopeutuessaan uuteen, suomalaiseen, kulttuuriin.

Kirkkopäivät ovat ihan tyhmiä. (Salam 5-6, 106.)

On tylsää istua luokassa tekemässä tehtäviä kauniina kevätpäivänä sillä aikaa, kun muut kävelevät kirkkoon ja takaisin. (Salam 5-6, 106.)

Mutta ehkä voimme ehdottaa seuraavaksi kirkkopäiväksi jotain erikoisohjelmaa. (Salam 5-6, 106.)

Tämän diskurssin yhteydessä muihin uskontoihin ja uskonottomuuteen liittyviä tapoja esitetään myös neutraalilla tavalla ja esimerkeissä kuvataan venäjän ortodoksisuutta ja buddhalaisuutta islamin, kristinuskon ja islamin lisäksi. Niinpä oppikirjojen antama kuva maailmanuskonnoista jää hyvin kapeaksi ja muihin uskontoihin liittyvät tiedot hyvin irrallisiksi. Oppikirjan tekstissä kerrotaan, että oppilaat muun muassa oppivat buddhalaisuuden perustaa ja askartelivat kahdeksanosaisen Dharman-pyörän, mutta ei tarkemmin kerrota buddhalaisuuden perustasta tai siitä, mikä Dharman-pyörän merkitys on. Maailmanuskonnot kuvattiin siis pelkistetyllä käsitteellistämisen tasolla, jonka kautta syvällinen ymmärrys ja konstruktivisen tietokäsityksen muodostuminen on mahdotonta ja monikulttuurisuus yltää vain kuvailevalle tasolle.

Uskonnon vaikutuksia eurooppalaiseen kulttuuriin kuvataan oppikirjassa länsimaalaisen ajanlaskun, yhteiskunnan maallistumisen sekä uskontoihin liit-

tyvien sotien ja huivin käyttöön liittyvän keskustelun kautta. Näin ollen uskonnon kulttuurivaikutuksia tarkastellaan ajan tasalla olevien mediatietojen varassa, mutta kuitenkin islamin näkökulmasta katsottuna. Islamiin niin kansallisessa kuin kansainvälisessäkin mediassa liittyviä asioita, kuten huivin käyttöä ja uskonnollisia sotia, kuvataan selvästi puolustavasta näkökulmasta käsin ja kontekstista irrallisina asioina, kuten seuraavien esimerkkien kautta voi havaita:

Joidenkin ihmisten mielestä huivi ei kuulu eurooppalaisuuteen, vaikka esimerkiksi ortodoksikirkossa monet naiset peittävät päänsä. (Salam 5-6, 21.)

Silti uskontojen nimissä on käyty sotia kautta historian, niin islamin kuin muiden uskontojen, ja ihmisten käsitys uskonnosta on vääristynyt. (Salam 5-6, 55.)

Muiden uskontojen käsittelyn kautta oppilaat ohjataan myös tarkastelemaan ja pohtimaan eettisiä ja ihmisen olemassaoloon liittyviä kysymyksiä, identiteetin rakentumista sekä elämän tarkoitusta. Samalla kuitenkin vahvistetaan islamin oppilaiden oman uskonnon merkitystä identiteetin rakentamisessa ja sitä, että uskonnon kautta on mahdollista pitää siteitä yllä myös entiseen kotimaahan. Näin ollen näkökulma muihin uskontoihin on hyvin etnosentrinen ja nimenomaan maahanmuuttajan lähtökohdista kumpuava tarkastelutapa, kuten seuraavissa tekstikohdissa ilmenee:

Kun ihminen muuttaa uuteen maahan ja vieraaseen ympäristöön, omasta uskonnosta tulee usein entistä tärkeämpi. (Salam 5-6, 107.)

Uskonto tarjoaa ihmiselle tärkeän siteen entiseen kotimaahan, sen kulttuuriin ja sinne jääneisiin sukulaisiin. (Salam 5-6, 107.)

Uskontojen maailman sisältöalueeseen peilaten tässä diskurssissa tutustutaan Suomen ja Euroopan uskonnollisiin ja katsomukselliseen elämään ja juuriin. Eri uskontojen kuvaamisen rinnalla huomioidaan myös uskonottomuus. Diskurssissa kuvataan myös Suomessa vaikuttavia uskonnollisia yhteisöjä. Lisäksi dis-

kurssissa huomioidaan juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin vaikutukset eurooppalaiseen kulttuuriin.

6.3.3 Monikulttuurisuus dialogisuuden vahvistajana

Tässä diskurssissa korostuu suvaitsevaisuuteen ja tasa-arvoon perustuva näkökulma muihin uskontoihin liittyen ja monikulttuurisuuskasvatukseen kuuluvan kulttuurisen kohtaamisen pohjan rakentaminen. Tekstissä halutaan vahvistaa ja rakentaa uskontojen välistä dialogia sekä antaa myös esimerkkejä dialogin rakentamisen tavoista eri konteksteissa, kuten koulussa ja kirkossa. Uskontojen välisen kohtaamisen harjoittaminen ja kulttuurien välissä oleminen kehittää suotuisalla tavalla myös kulttuurisen kompetenssin rakentumista (Kallioniemi 2008, 28).

Lisäksi oppikirjassa uskontojen välisen dialogin käyminen halutaan tehdä näkyväksi myös paikassa, joka ulottuu toisen uskonnon vaikutuspiiriin eli tässä tapauksessa kirkko liittyy kristinuskoon. Tällainen on ymmärrettävää suhteessa siihen kulttuurikontekstiin, johon oppikirja on suhteutettu. Tällä tavoin huomioidaan siis valtaväestön uskonto sekä tehdään hyvin selväksi se, että uskontojen välinen dialogi ei katso aikaa tai paikkaa.

Mariam-äiti osallistui säännöllisesti tilaisuuksiin, joissa eri uskontojen edustajat keskustelivat. (Salam 5-6, 139.)

Tällä kertaa kokous oli itähelsinkiläisessä kirkossa, jonka kirkkoherra Maija Virtanen järjesti keskustelun. (Salam 5-6, 139.)

Kuitenkin uskontojen välisen dialogin lähtökohtana on ajatus siitä, että uskonnoilla tulee olla samankaltaiset arvot ja lähtökohdat, jotta dialogin rakentuminen on mahdollista. Lisäksi uskontojen välistä dialogia halutaan rakentaa etenkin islamin ja kristinuskon välille. Nämä asiat tulevat hyvin esille seuraavien esimerkkien kautta:

Allah ohjeisti Profeettaa keskustelemaan uskonnosta kirjan kansojen kanssa. (Salam 5-6, 91.)

Koraanissa on useita esimerkkejä siitä, kuinka muslimien tulee keskustella kirjan kansojen kanssa ystävällisesti ja sovinnollisesti. (Salam 5-6, 102.)

Koraanissa Jumala antaa muslimeille luvan ystäväystyä muiden kirjan kansan uskontojen kanssa. (Salam 5-6, 103.)

Dialogisuuden kautta tuodaan esille se, että koulussa opiskelee oppilaita hyvin kirjavista kulttuurisista ja uskonnollisista lähtökohdista käsin, jolloin on tärkeä myös tutustua muiden uskontojen tapoihin ja taustoihin. Tämän lähtökohdan huomioiminen on tärkeää, sillä kulttuurisen kompetenssin kehittymiseen liittyy myös kyky muiden uskontojen poikkeavien käsitysten arvostamiseen sekä uskontodialogiin tarvittavien valmiuksien kehittyminen (Poulter & Kallioniemi 2014, 38). Tärkeäksi asiaksi tekstissä nousee ennakkoluulojen vähentäminen, mutta muiden uskontojen ymmärtämisestä ei puhuta mitään.

Oppilaita tuli hyvin monesta kulttuurista ja uskonnosta. (Salam 5-6, 109.)

Teemapäivän ajatus oli, että eri uskontoja ja kulttuureita esittelemällä voitaisiin tutustua toinen toisensa taustaan. (Salam 5-6, 109.)

Samalla huomattiin, miten monet asiat eri kulttuureissa ja uskonnoissa olivat hyvin samankaltaisia. (Salam 5-6, 109.)

Huomionarvoista on myös se, että islamin ja kirjojen kansojen uskonnollisen dialogin välille haetaan toistuvasti perusteluita Koraanista ja siellä olevista esimerkeistä, muun muassa Jumalan antamista ohjeista, mutta muihin uskontoihin liittyvän dialogin rakentaminen jätetään perustelematta ja tätä kautta myös hyvin näkyvällä tavalla siitä tehdään toisarvoinen eikä myöskään tavoiteltua asia. Toisaalta kuitenkin tekstissä tuodaan ilmi, että jokaisella on oikeus omaan uskontoonsa eikä muiden uskontojen edustajia saa pitää eriarvoisina. Uskontojen välisen dialogin rakentamisessa oppikirjassa on tässä suhteessa olemassa ristiriita. Muihin uskontoihin uskomisen tehdään kyllä oikeutetuksi, mutta ei

anneta esimerkkejä näistä muista uskonnoista tai uskonnollisen dialogin muodostamisen tavoista. Aineistoesimerkeissä tuodaan kuitenkin esiin se, että uskonnoista on löydettävissä useita samankaltaisia asioita, jonka kautta uskontojen erojen etsimisen sijaan halutaan kiinnittää huomiota niitä yhdistäviin tekijöihin, kuten uskonnon opetussuunnitelmassa (2014) ohjataan tekemään.

Koraanissa on useita esimerkkejä siitä, kuinka muslimien tulee keskustella kirjan kansojen kanssa ystävällisesti ja sovinnollisesti. (Salam 5-6, 102.)

Koraanissa Jumala antaa muslimeille luvan ystäväystyä muiden kirjan kansan uskontojen kanssa. (Salam 5-6, 103.)

Tässä diskurssissa huomioidaan vuosiluokkien 3 – 6 uskontojen maailmaan liittyvistä sisällöistä kristinusko ja muut uskonnot suomalaisessa arjessa sekä tutustutetaan koulun lähialueilla vaikuttaviin uskonnollisiin yhteisöihin. Lisäksi uskontojen maailman sisältöihin peilaten uskontodialogin merkitys kuvataan ja nostetaan esiin.

6.3.4 Monikulttuurisuus islamin vahvistamisena

Tässä diskurssissa muita uskontoja tarkastellaan alisteisessa suhteessa islamiin ja samalla vahvistetaan islamin asemaa muihin uskontoihin nähden. Vahvistaminen tulee esille esimerkiksi vertailevan asetelman eli me ja muut kautta, jossa korostuu islamin merkitys viimeisimpinä ja aidoimpana uskontona. Islam representoidaan näin muita uskontoja ylemmäs ja siitä välittyvä kuva saa uusia mittasuhteita. Muut uskonnot kuvataan islamin edeltäjinä ja tekstissä sanotaan, että myös muiden uskontojen edustajat uskovat Allahiin ja että kaikki Jumalan lähettämät profeetat ovat olleet muslimeja. Tällaisten asioiden esittäminen ainoana totuutena liittyy tähänhetkiseen suomalaiseen kulttuurikontekstiin, jossa islam on vähemmistönä. Tällaisten asioiden kautta pyritään vahvistamaan ja korostamaan islamin asemaa muiden uskontojen ja katsomusten joukossa sekä samalla liitetään muut kirjojen kansojen uskonnot osaksi islamin kontekstia.

Seuraavissa aineistolainauksissa kuvataan sitä, miten islamin kulttuuri-taustaa vahvistetaan suhteessa kirjojen kansojen uskontoihin:

Ihmiset ovat uskoneet ja sitten unohtaneet uskontonsa, kunnes taas seuraava profeetta on tuonut uutta sanomaa. (Salam 5-6, 10.)

Heidän uskontonsa on siis samaa alkuperää, kuin muslimien usko. (Salam 5-6, 91.)

Kirjan kansat uskovat Allahiin ja ovat sukulaisia muslimeille uskossa. (Salam 5-6, 102.)

Yläpuolella olevassa aineistoesimerkissä kuvataan myös epärealistisella tavalla sitä, miten kaikki kirjan kansat uskovat Allahiin ja rakennetaan näin kuvaa kirjan kansojen yhteisestä jumalasta, vaikka tosiasiassa kirjojen kansojen jumaläkäsityksissä on olemassa eroja eivätkä muut kirjan kansat käytä jumalastaan nimitystä Allah. Allah-nimen käyttäminen myös juutalaisten ja kristinuskon jumalasta rakentaa uskontojen välille myös sellaisia yhtäläisyyksiä, joita ei ole todellisuudessa olemassa. Tekstissä siis jätetään tarkentamatta muiden uskontojen ymmärtämisen kannalta olennaisia lähtökohtia ja korostetaan omaa kulttuuria suhteessa muihin. Toisaalta alapuolella olevassa aineistoesimerkissä todetaan, että kristinuskon jumaläkäsitys ei ole samanlainen islamin kanssa, mutta kristittyjen katsotaan olevan muslimien uskonserkkuja. Uskonnot asetetaan ikään kuin paremmuusjärjestykseen ja kristinuskon nostetaan muihin uskontoihin nähden lähemmäs islamia, sillä muista uskonnoista ei mainita mitään. Tämä kuvastaa sitä, että muihin uskontoihin suhtaudutaan hyvin laimeasti. Niinpä kielenkäytössä on tässä esimerkissä paljon kyse myös vallankäytöstä.

Vaikka islamissa ei hyväksytä kristinuskon käsitystä Isasta Jumalan poikana, kristittyjen katsotaan olevan muslimien uskonserkkuja, koska Isa on yksi islamin profeetoista. (Salam 5-6, 185.)

Seuraavissa aineistolainauksissa islamin asemaa vahvistetaan liittämällä islam koko ihmiskunnalle kuuluvaksi ja tarkoitetuksi uskonnoksi. Lisäksi islamin asemaa muiden uskontojen joukossa vahvistetaan sillä, että kirjojen kansojen

profeettojen kerrotaan välittäneen islamin uskontoa. Tämä asia kerrotaan lukijalle ainoana totuutena eikä tekstistä tule ilmi, että kyse on nimenomaan muslimien omasta tulkinnasta. Muiden uskontojen roolia ja merkitystä aliarvioidaan suhteessa islamiin ja korostetaan islamin uskontoa kirjan kansojen uskonnollisten ulottuvuuksien yhdistävänä ja viimeisimpänä totuutena. Talibin (2007) mukaan tämänkaltainen tarkastelutapa voi johtua epävarmuudesta, joka liittyy islamin oppikirjojen kontekstissa siihen asemaan, joka islamilla on Suomessa vähemmistöuskontona.

Viimeinen profeetoista oli profeetta Muhammed, joka lähetettiin koko ihmiskunnalle. (Salam 5-6, 169.)

Viimeinen pyhistä kirjoista, Koraani, on myös tarkoitettu koko ihmiskunnalle. (Salam 5-6, 169.)

Jokainen kautta aikojen lähetetyistä Jumalan profeetoista välitti islamia. (Salam 5-6, 181.)

Tässä diskurssissa huomioitiin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kuvatuista uskontojen maailmaan liittyvistä sisällöistä kirjojen kansojen uskonnot ja niihin liittyvät profeetat ja pyhät kirjat. Uskonnon seitsemästä ulottuvuudesta (Smart 2008) esille nousi myyttien ja kertomusten ulottuvuus.

6.3.5 Monikulttuurisuus erojen tekemisenä

Tässä diskurssissa monikulttuurisuutta kuvataan eri uskontojen ulottuvuuksiin liittyvien erojen kautta. Erojen tekemisen -diskurssissa muita uskontoja ja niiden ulottuvuuksia tarkastellaan nimenomaan suhteessa islamiin, jolloin omaa kulttuuritaustaa pyritään vahvistamaan suhteessa muihin. Erojen tekemistä rakennetaan erityisesti asetelman me ja muut kautta. Tekstissä tuodaan esiin oppikirjassa esiintyvien oppilaiden halu käsitellä ja hahmottaa etenkin islamin ja kristinuskon eroavaisuuksia. Uskontojen eroja islamiin tehdään näkyväksi

kirjojen kansojen uskontojen sekä monijumalaisuuden eli polyteismin sekä uskonnottomien näkökulmista. Lisäksi tekstissä kuvataan kristinuskon eri kirkkokuntien välisiä eroja muun muassa sakramenttien osalta. Näin ollen kristinuskon sisäinen moninaisuus huomioidaan erojen tekemisen kautta.

Hän halusi tietää, mitä eroa on islamilla ja kristinuskolla. (Salam 5-6, 90.)

Sakramenttien määrä vaihtelee eri kirkkokunnissa kahdesta seitsemään. (Salam 5-6, 97.)

Diskurssissa tuodaan esiin se, että islamin tapa uskoa ja samalla islamin uskontoon liittyvä elämäntapa ovat erilaisia muihin uskontoihin verrattuna ja sen kuvataan olevan välillä rankkaa. Lisäksi korostetaan, että Allah tekee selvän eron islamin ja epäuskon välille. Epäusko rinnastetaan oppikirjassa polyteismiin eikä sitä pidetä hyväksyttävänä oppikirjassa. Monoteistiset uskonnot, kuten esimerkiksi hindulaisuus tai buddhalaisuus, eivät olekaan saanut kovin paljon jalansijaa oppikirjassa, vaan ne ovat mainittu vain nimeltä ja yhdessä kohtaa tekstissä tuotiin esiin myös kahdeksanosainen dharman pyörä.

Se oli välillä rankkaa, sillä monen muulla tavalla uskovan elämä oli aivan erilaista kuin muslimin. (Salam 5-6, 128.)

Tässä suurassa Allah tekee eron islamin uskon ja epäuskon välille. (Salam 5-6, 130.)

Epäjumalanpalvelijat palvoivat useita jumalia yhtä aikaa tai Allahin rinnalla. Se on epäuskoa. (Salam 5-6, 130.)

Oppikirjan tekstissä korostuu myös käsitys siitä, että on olemassa jokin sisältäpäin ohjautuva tarve erotella uskontoja ja nimenomaan muita uskontoja suhteessa islamiin. Islamiin uskomisen kuvataan syntyneen tarpeesta erottaa islamin usko muista uskonnoista seuraavalla tavalla:

Islam on nimi, jonka Jumala antoi uskonnolleen, jotta se erotettaisiin muista maailman ajan mittaan syntyneistä uskonnoista ja katsomuksista. (Salam 5-6, 181.)

Tässä diskurssissa muita uskontoja kuvataan pääosin kristinuskon ja muiden uskontojen, joita ei tarkemmin määritellä, kautta sekä kuvataan eroja kyseisten uskontojen ja islamin välille. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) lähtökohtana tulisi kuitenkin olla nimenomaan uskontojen yhtäläisten piirteiden kuvaaminen.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä monikulttuurisuudelle rakennetaan muiden uskontojen kautta alakoulun islamin oppikirjoissa ja miten perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) nousevat uskontojen maailmaan liittyvät sisällöt näkyvät ja toteutuvat islamin oppikirjoissa. Lisäksi tutkimuksen kautta etsittiin vastauksia kysymyksiin, millä tavoin oppikirjoista nousevat monikulttuurisuuden diskurssit tukevat kulttuurisen kompetenssin kehittymistä ja millaisia pedagogisia uskonnonopetuksen malleja oppikirjoista oli löydettävissä monikulttuurisuuden käsittelyssä. Seuraavaksi tarkastelen ja pohdin tämän tutkimuksen tuloksia sekä tutkimuksen merkitystä liittyen edellä kuvattuihin tutkimuskysymyksiin ja peilaan niitä aiemmista tutkimuksista esille nouseviin tutkimustuloksiin. Lisäksi käsittelen tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä ja esitän jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Useiden tutkimuksien mukaan oppikirja on keskeinen työkalu opetuksessa ja opettajat ovat hyvin sidoksissa oppikirjassa oleviin sisältöihin (Hiidenmaa, Löytynen & Ruuska 2017, 12; Ruuska 2015, 17; Elomaa 2009; Atjonen 2005, 166). Oppikirjoilla on merkittävä tehtävä siinä, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) olevat monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteet toteutuisivat opetuksen kontekstissa. Uskontoihin liittyvä monikulttuurisuus on näkyvillä kaikissa tähän tutkimukseen kuuluvissa islamin oppikirjoissa. Oppikirjojen välillä on kuitenkin eroja siinä, millä tavalla monikulttuurisuuden merkityksiä rakennetaan ja mitkä diskurssit oppikirjoissa painottuvat. Myös monikulttuurisuuteen liittyvien tekstikohtien määrissä on eroja oppikirjojen välillä. Monikulttuurisuuden tarkastelu painottui kristinuskon käsittelyyn, johon liittyviä tekstikohtia oli jokaisen oppikirjan kaikissa monikulttuurisuuden diskursseissa. Op-

pikirjoissa kristinusko yhdistetään vahvasti osaksi suomalaista kulttuuria ja osittain kristinuskon tapoja tarkasteltiin stereotyyppisesti. Kristinusko liitetään osaksi suomalaisuutta tavalla, josta muodostuu käsitys yhdestä ja yhtenäistä kulttuurista, joka yhdistää suomalaisia. Niinpä oppikirjoissa ei kuvattu Suomen monikulttuurista kenttää realistisesti ja samansuuntaiseen tutkimustuloksen ovat päätyneet myös Weninger & Williams (2005), joiden tutkimuksen mukaan oppikirjoissa valtioiden sisäistä monikulttuurisuutta ei aina kuvata totuudenmukaisesti. Lisäksi oppikirjoissa oli nähtävillä Eurooppa-keskeinen ote muiden uskontojen tarkastelussa, sillä monikulttuurisuutta tehtiin näkyväksi suureksi osaksi Euroopassa vaikuttavien uskontojen, erityisesti kristinuskon, kautta ja esimerkiksi Keski-Aasian uskontoihin eli hindulaisuuteen ja buddhalaisuuteen liittyvät tekstikohdat olivat marginaalisessa asemassa oppikirjoissa. Myös Mikander (2016, 68) ja Gruber & Rabo (2014, 62) ovat tutkimuksissaan todenneet oppikirjojen suosivan Eurooppa-keskeistä otetta uskontojen käsittelyssä.

Toisaalta myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) muihin uskontoihin liittyvien sisältöjen kautta ohjataan Eurooppa-keskeiseen tarkasteluun, sillä opetuksessa tulee painottua kirjojen kansojen uskontojen käsittely, joten tältä osin Eurooppa-keskeinen sisältö on perusteltavissa. Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 134) ohjataan siihen, että jo vuosiluokilta 1 - 2 lähtien oppilaat ohjataan arvostamaan katsomuksellista moninaisuutta koulussa ja lähiympäristössä, joka ainakin pääkaupunkiseudulla tarkoittaa tänä päivänä myös muiden kuin Euroopassa vaikuttavien uskontojen tarkastelua, joten tältä osin monikulttuurisuuteen liittyvät ajatukset eivät toteudu kattavasti oppikirjoissa.

Monikulttuurisuutta rakennetaan jokaisessa oppikirjassa kirjojen kansojen diskurssin ja erojen tekemisen diskurssin kautta, joten aloitan tulosten tarkastelun näistä monikulttuurisuuden saamista merkityksistä. Kirjojen kansojen diskurssi on korostetusti esillä jokaisessa oppikirjassa ja erojen tekemisen diskurssiin kuuluvien tekstikohtien määrä vaihtelee enemmän eri vuosiluokkien oppikirjoissa. Kirjojen kansojen eli islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden käsittely on tärkeässä roolissa uskonnon opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 138;

252), joten sen näkyminen jokaisessa oppikirjassa tukee opetussuunnitelman sisältöjen mukaista painopistealuetta. Kuitenkin kirjojen kansojen uskonnoista kristinuskon tarkastelu on laajempaa ja syvällisempää juutalaisuuteen nähden ja juutalaisuus mainitaan käsitteen tasolla vasta vuosiluokkien 3 – 4 oppikirjassa. Vaikka islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden yhteisiä juuria painotetaan opetussuunnitelman tasolla vasta 3 – 6 luokkien uskontojen maailmaan kuuluvassa sisältöalueessa (POPS 2014, 252), niin kyseisten “kirjojen kansojen uskontojen” yhtäläisyyksien tarkastelulle luodaan vankkaa pohjaa jo 1-2 vuosiluokille tarkoitettussa oppikirjassa, joten yhtenevien juurien merkitystä pidetään oppikirjoissa tärkeänä.

Kirjojen kansojen diskurssissa kristinuskoa ja juutalaisuutta kuvataan pääosin kunnioittavasti, mikä vahvistaa myös aiempien kirjojen kansojen uskontojen vertailevien tutkimuksien tuloksia siitä, että kyseisiä uskontoja kuvataan kunnioittavasti ja uskonnollisia käytänteitä esittäen (Gruber & Rabo 2014, 62; Mikander 2016, 68). Islamin oppikirjoissa esimerkiksi kristityt nähdään auttajan roolissa suhteessa islamiin ja uskonnollisia käytänteitä tuodaan useasti esiin eri monikulttuurisuuden diskurssien kautta. Toisaalta kristinuskon ja juutalaisuus kuvataan myös jossain kohdissa vastakohtana islamille, jolloin kristinuskon ja juutalaisuus ilmaistaan negaation kautta. Tällaisen asetelman on todettu vahvistavan kielteistä näkökulmaa muihin uskontoihin liittyen (Larsson 2015; Paavola 2015), joka ei myöskään tue kulttuurisen kompetenssin kehittymistä vaan ennen muuta rakentaa kuilua islamin ja muiden uskontojen välille.

Erojen tekemisen diskurssin näkyminen on huomionarvoista siksi, koska se ei nouse esiin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Kallioniemi 2017, 26-27). Erojen tekemisen diskurssissa muut uskonnot kuvataan joko marginaalisina ryhminä tai stereotyyppisesti. Stereotyyppien käyttäminen vähentää kuitenkin mahdollisuuksia ymmärtää ihmisten yksilöllisiä taitoja ja tarpeita (Rauhala 2006, 112). Myös aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että suomalaiset uskonnon oppikirjat sisältävät usein stereotyyppisiä kuvauksia muista uskonnoista (Schatz & Niemi 2015; Paavola 2015). On selvää, että jokainen kulttuuri on erilainen ja eroja löytyy, mutta erot muuttuvat ongelmaksi silloin, kun ne

johtavat kulttuureiden rajoituksiin, etuoikeuksiin tai marginalisointiin (Erickson 2019, 30-40). Islamin oppikirjossa muut uskonnot kuvataan osittain marginalisoinnin kautta ja näin vahvistetaan uskontojen erilaisten piirteiden esille tuomista.

Vuosiluokkien 5 - 6 oppikirjassa oli nähtävillä myös islamin vahvistamisen diskurssi, jolloin muita uskontoja tarkastellaan vertailevan asetelman me ja muut kautta. Uskontojen välille rakennetaan diskurssissa sellaisia yhteyksiä, joita ei todellisuudessa ole olemassa. Lisäksi muita uskontoja vähätellään suhteessa islamiin ja muiden uskontojen opillisia piirteitä tarkastellaan islamin tulokunnan kautta, mutta tätä tulkintaa ei tehdä selväksi lukijalle vaan asiat kuvataan ainoana totuutena. Niinpä oppikirjasta välittyy epävarmuus liittyen islamin uskonnon asemaan suomalaisessa kulttuurikontekstissa, sillä Talibin (2007) mukaan epävarmuus kulttuurien kohtaamisessa näkyy toisten kulttuurien vähättelynä ja oman kulttuurin korostamisena.

Kussakin oppikirjassa uskontojen välisiä eroja kuvataan kulttuurin näkyvien ilmenemismuotojen kautta ja syväkulttuurin alueelle kuuluvia piirteitä tarkastellaan ainoastaan islamin ja kirjojen kansojen uskontojen, erityisesti kristinuskon, näkökulmasta. Kristinuskon tarkastelussa liikutaan sekä näkyvän kulttuurin että syväkulttuurin alueella. Banksin (2010, 22) mukaan kulttuurien väliset ristiriidat ja konfliktit johtuvat usein syväkulttuuriin liittyvistä uskonnon ulottuvuuksista, kuten opin ja filosofian sekä kokemuksen ja tunteen ulottuvuuksista, joten kyseisiin ulottuvuuksiin liittyvän tiedon antaminen ja rakentaminen on tärkeää, jotta kulttuurien välisiltä ristiriidoilta ja konflikteilta voitaisiin välttyä entistä paremmin. Niinpä oppikirjojen tapa kuvata muita uskontoja erojen diskurssin kautta on peruslähtökohdiltaan ongelmallinen eikä sen voida katsoa tukevan myöskään perusopetuksen uskonnon opetussuunnitelman (2014) sisältöjen mukaista tapaa muiden uskontojen kuvaamiseen, sillä muiden uskontojen marginalisointi viittaa ennen muuta Hullin (2002) kuvaamaan uskonnon opetustapaan "oppia uskonto", jossa opetus rakentuu vahvasti yhden uskontotradition ympärille eikä näin tue perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista tapaa oman uskonnon opettamisen.

Erojen tekeminen muihin on kuitenkin välillä tarpeellista, mutta niiden tekemisessä huomiota tulee kiinnittää siihen, millä tavalla eroja rakennetaan. Malikin (2016, 4) mukaan monikulttuurisuudesta puhuttaessa on alettu korostaa aiempaa enemmän erojen tekemistä eri kulttuurien, uskontojen ja etnisten taustojen välillä. Erojen tekeminen muihin uskontoihin korostui myös monikulttuurisuutta rakentavien diskurssien kautta kaikissa kolmessa islamin oppikirjassa. Sakaranaho (2007, 4) korostaa, että monikulttuurisuudessa on aina kyse myös vallan käytöstä. Oppikirjoissa islamin ainutlaatuista asemaa tuotiin esiin juuri erojen tekemisen kautta, jolloin islam nostettiin ikään kuin jalustalle muihin uskontoihin nähden.

Toisaalta kuitenkin uskontoihin liittyvien rajojen näkyminen oppikirjoissa on luonnollista, sillä Ericksonin (2010,39-40) mukaan kaikissa kulttuureissa on eroja ja nämä erot ovat myös näkyvillä yhteiskunnassa. Näin ollen voidaankin todeta, että oppikirjat noudattavat inklusiivisen monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteita (Uvani 2013, 85-86), sillä ne rakentuvat ajatukselle, että yhteiskunnassa esiintyy enemmän kuin yksi hyväksyttävä kulttuuri. Muiden uskontojen käsittely antaa myös aineksia kulttuurisen kompetenssin kehittymiselle. Muiden uskontojen käsittelyssä pääpaino on kuitenkin vahvasti islamiin, kristinuskoon ja juutalaisuuteen liittyvissä uskonnon ulottuvuuksista, joista painottuu ennen muuta kertomusten ja myyttien ulottuvuus sekä siihen liittyvien yhtenevien sekä eroja tekevien piirteiden käsittely. Islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden käsittely painottuu myös islamin uskonnon opetussuunnitelman uskontojen maailman sisältöalueessa ja siinä veloitetaan perehtymään myös kyseisiä uskontoja yhdistäviin profeettoihin, pyhiin paikkoihin ja pyhiin kirjoituksiin (POPS 2014, 252).

Muiden uskontojen kautta rakentuvaa monikulttuurisuutta käsitellään oppikirjoissa myös eksklusiivisesti eli muiden uskontojen totuusväittämät nähdään luonteeltaan epäpäteviä. Tällainen tarkastelu tulee esille esimerkiksi siinä, miten Muhammedia kuvataan ainoana oikeana profeettana. Eksklusiivinen näkökulma on esille etenkin erojen tekemisen diskurssissa. Uvanin (2013, 103) mukaan eksklusiivinen tarkastelu johtaa siihen, että muita uskontoja käsitellään

ikään kuin lokerossa ja tämän kautta uskonnonopetuksen lähestymistapa on tällöin yksiuskontoinen.

Vaikka monikulttuurisuus ei tarkoita sitä, että oman uskonnon totuusväitämät tulisi sivuuttaa, on niiden rinnalla kuitenkin tärkeä pyrkiä ja rakentaa siltaa uskontojen väliselle dialogille (Kasanen & Innanen 2009, 149). Uskontojen välisen dialogin rakentaminen korostuu perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja sen merkitys nähdään tärkeänä kansalaistaitona nykypäivän monikulttuurisessa Suomessa. Monikulttuurisuuteen liittyvä dialogisuuden diskurssi tulee oppikirjoissa esiin vuosiluokkien 5-6 oppikirjassa ja diskurssissa annetaan esimerkkejä dialogin rakentamisen tavoista ja uskontojen välisen kohtaamisen harjoittelemisesta. Lisäksi uskontojen välisen dialogin käyminen tehdään näkyväksi kirkon kontekstissa, joka ulottuu siis kristinuskon vaikutuspiiriin.

Kallioniemi (2008, 28) painottaa, että uskontojen välistä kompetenssia on mahdollisuus harjoitella kouluissa etenkin uskontojen välisen kohtaamisen ja kulttuurien tuntemuksen kautta. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta katsottuna monikulttuurisuutta pyritään oppikirjassa rakentamaan uskontojen yhtäläisten piirteiden, kunnioituksen sekä kirjojen kansojen diskurssien kautta, mutta uskonnollisen kompetenssin moniulotteinen vahvistaminen toteutuu oppikirjassa ainoastaan islamin ja kristinuskon välillä, sillä ainoastaan kristinuskoa tuodaan vahvasti esiin oppikirjassa muita uskontoja kuvattaessa. Näin ollen uskontojen kohtaaminen ja dialogisuus rakennetaan oppikirjassa islamin ja kristinuskon varaan.

Monikulttuurisuuteen liittyvät diskurssit eivät aina esiinny sopusoinnussa keskenään, vaan ne voivat olla myös toisilleen vastakkaisia ja näin myös ristiriidassa keskenään. Diskurssitutkimuksen valossa tarkasteltuna merkityssysteemi ei ole yksi yhtenäinen kokonaisuus, vaan sosiaalisesta kontekstista muodostunut moniulotteinen, kirjava ja usein myös ristiriitainen kokonaisuus, jota kuvastaa hyvin myös tässä tutkimuksessa rakentuneet monikulttuurisuuden diskurssit. Esimerkiksi kirjojen kansojen diskurssissa muita uskontoja käsitellään sekä erilaisten että samankaltaisten tapojen kautta ja sekä tasavertaisessa että alisteisessa suhteessa islamiin. Tutkimuksien mukaan edellä kuvattu isla-

mille alisteinen tarkastelu ja erojen tekeminen vahvistavat etnosentristä tarkastelua, jossa oma kulttuuri asetetaan muiden yläpuolelle. Etnosentrisen tiedon välittäminen on myös muiden tutkimuksien mukaan havaittu ongelmalliseksi tekijäksi etenkin uskonnon, historian ja kielten oppiaineissa (Räsänen 2002, 99-100).

Toisilleen vastakkaisia diskursseja oppikirjoissa ovat etenkin yhtäläisyyksien ja erojen tekemisen diskurssit sekä yhtäläisyyksien ja islamin vahvistamisen diskurssit. Islamin oppikirjoissa muita uskontoja käsitellään usein islamin näkökulmasta ja niissä ilmenevät tavat, rituaalit ja esimerkiksi juhlat kuvataan erojen tekemisen ja islamille alisteisen näkökulman kautta. Tällaisen tarkastelun voidaan katsoa pitävän yllä kulttuurien välisiä valtasuhteita ja näin edesauttaa epätasa-arvon rakentumista, kuten Ihmisoikeusliiton selvityksessä (2013) käy ilmi.

Monikulttuurisuuden käsittely monipuolistuu ja saa uusia ulottuvuuksia, mitä vanhemman luokka-asteen oppikirjoja tarkastellaan. Oppikirjoissa muille uskonnoille annettiin kuitenkin tilaa vaihtelevasti ja uskonnollisen monimuotoisuuden laajempi hahmottaminen ei toteutunut oppikirjoissa täydellisesti opetussuunnitelman sisältöjen pohjalta. Luokka-asteen 5-6 oppikirjassa nousi vahvaan asemaan uskontojen kohtaaminen ja uskontojen välisen dialogin rakentuminen ja nämä tekijät nähdään hyvin merkittävänä tekijänä kulttuurisen kompetenssin rakentumisessa. Toisaalta kuitenkin dialogia korostetaan ja siihen kannustetaan pääsääntöisesti vain islamin ja kristinuskon välillä eli muita uskontoja ei oppikirjassa huomioitu kattavasti dialogisuuden rakentumisen mahdollistamisen kautta.

Oppikirjoissa monikulttuurisuutta tuodaan esille myös kuvailevan näkökulman kautta, jolloin Paavolan & Talibin (2010, 26) mukaan ainoastaan kerrotaan muista maista ja niissä vaikuttavista kulttuureista. Kuvailevan monikulttuurisuuden määritelmän mukaan oppikirjoja voidaan pitää monikulttuurisuutta ilmentävinä artefakteina, mutta kuvaileva näkökulma ei yksin riitä tukemaan perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tavoitteita ja sisältöjä mui-

hin uskontoihin liittyen, sillä tavoitteena on oppia tunnistamaan, arvioimaan sekä kunnioittamaan muita uskontoja (POPS 2014, 247).

Monikulttuurisuuden näkymistä oppikirjoissa voi havainnoida myös uskonnon ulottuvuuksien näkymisen kautta. Banksin (2002, 1) mukaan monikulttuurisen koulutuksen tavoitteena on pyrkiä mahdollistamaan oppilaiden tiedollisen ulottuvuuden rakentuminen ja lisääminen erilaisia kulttuureita kohtaan, jotta heillä olisi tarpeeksi taitoja, asenteita ja tietoa monipuoliseen kulttuurien ymmärtämiseen. Smartin (2005, 23) mukaan kaikkien uskontojen ulottuvuuksien huomioiminen on tärkeää, jotta voi ymmärtää uskontoa kokonaisvaltaisesti ja vertailla uskontoja keskenään. Kokonaisvaltainen ymmärrys tukee myös kulttuurisen kompetenssin kehittymistä ja monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita. Islamin oppikirjoissa uskontojen ulottuvuuksien tarkastelu ei kuitenkaan ulotu kaikille seitsemälle uskontojen ulottuvuuden tasolle kuin ainoastaan kristinuskon osalta ja siinäkin painottuvat kertomusten ja myyttien sekä käytännön ja rituaalien ulottuvuus. Niinpä islamin oppikirjoista nousevien monikulttuurisuusdiskurssien kautta voidaan todeta, ettei perusopetuksen opetus suunnitelmasta (2014) nousevat uskontojen maailmaan liittyvät sisällöt toteudu täysin oppikirjoissa, sillä esimerkiksi perustietojen antaminen lähiympäristön uskonnoista jää puutteelliseksi ja osittain myös kovin irrallisiksi ilmaisuiksi.

Tutkimuksissa on osoitettu, että etenkin pääkaupunkiseudulla 2020-luvulla joka neljäs oppilas tulee olemaan ulkomaalainen tai ulkomaalaistaustainen. Ja tutkimuksiin vedoten voi olettaa, että uskonnollinen moninaisuus tulee lisääntymään myös muualla Suomessa. Näin ollen on tärkeää, että uskonnon oppiaine antaa oppilaille riittävän pohjan muiden uskontojen väliseen dialogin rakentamiseen sekä tarpeeksi tietoa muista uskonnoista, jotta erilaisten tapojen ja toimintamallien kohtaaminen sujuisi mahdollisimman hyvin. Tämän tutkimuksen mukaan muiden uskontojen käsittely ja uskonnollisen dialogin vahvistaminen jäivät kuitenkin melko kapealaisiksi islamin oppikirjoissa, joten oppilaat eivät saa tarpeeksi yleissivistävää ja dialogin rakentamisen kannalta olennaista tietoa muista uskonnoista pelkästään oppikirjasta.

Yksilön uskonnollisissa käsityksissä voi tapahtua suuria muutoksia peruskoulun aikana (Kääriäinen, Niemelä & Ketola, 2003), joten uskonnon opetuksella ja sen painopistealueilla on tärkeä merkitys yksilön uskonnollisen kokemuksen ja maailmankuvan hahmottamisessa. Oppiaineen sisällöt ovat tärkeässä roolissa oppiaineen pedagogiikkaa hahmotettaessa. Uskonnon oppiaineen sisällöt ovat hyvin kirjavia globaalilla tasolla tarkasteltuna ja myös Euroopan maiden välillä on eroja siinä, mitkä sisällöt nostetaan tärkeiksi. Kulttuurisen kompetenssin rakentumisen kannalta on olennaista, miten uskonnonopetuksen sisältöjä lähestytään. Perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöt ohjaavat tarkastelemaan uskonnon oppiainetta Hullin (2001) hahmottamien lähestymistapojen *oppia uskontoa* ja *oppia uskonnosta* kautta (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 38). Islamin oppikirjojen monikulttuurisuuteen liittyvissä sisällöissä on edellä mainittujen lähestymistapojen lisäksi löydettävissä myös lähestymistapa *oppia uskonto*, jolloin opetus rakennetaan vahvasti islamiin liittyvän uskontotradition ympärille ja sellaisten uskontojen käsittely jätetään vähäiseen asemaan, jotka eroavat etenkin opillisesti islamista.

Islamin oppikirjojen voidaankin sanoa noudattavan enemmän yksiuskontoista kuin moniuskontoista uskonnonopetusmallia, jossa uskonnonopetuksen lähtökohtana on pluralismi ja eri uskontojen tasa-arvoinen käsittely. Islamin oppikirjoissa uskonnot ovat ikään kuin asetettu paremmuusjärjestykseen, jossa ylimpänä on islamin, sitten tulevat kristinusko ja juutalaisuus ja lopussa muut oppikirjoissa kuvatut uskonnot, kuten hindulaisuus ja buddhalaisuus. Vähemmistöuskontojen opetukseen liittyvissä tutkimuksissa on myös havaittu, että moninaisuuteen liittyviä kysymyksiä käsitellään usein oman uskonnon näkökulmasta käsin, jolloin opetus ei tue lain velvoittamaan tunnustuksetonta oman uskonnon opettamisen linjaa (Kavonius, Kuusisto & Kallioniemi 2015).

Vaikka tänä päivänä yksi käytetyimpiä perusteluita kouluissa annettavalle uskonnonopetukselle on nimenomaan monikulttuurisuusperustelu eli se, että uskonnonopetuksessa nähdään tärkeä monipuolisen tiedon rakentuminen muihin uskontoihin ja kulttuureihin liittyen ja tätä kautta myös aidon ja vastavuoroisen uskontodialogin vahvistuminen, niin islamin oppikirjoista monikult-

tuurisuuden huomioiminen rakentuu vahvasti vain kirjojen kansojen yhtäläisyyksien ja erojen sekä dialogisen luomiseen varaan ja kirjojen kansojen tarkastelussa painottuu kristinuskoon liittyvien uskonnollisen ulottuvuuksien tarkastelu.

Banks (2002, 13) pitää tärkeänä, että monikulttuurisuuskasvatuksessa muut uskonnot huomioidaan viiden eri ulottuvuuden kautta, jotka ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Vaikka Banksin luoma teoria on muotoiltu nimenomaan opettajan lähtökohdista käsin, niin katson, että se on sovellettavissa myös oppikirjojen tarjoamaan monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuteen, sillä tutkimustiedon pohjalta opettajat käyttäytyvät usein oppikirjojen runkoa opetuksen suunnittelemisen ja toteuttamisen pohjana. Banksin (2002) luoman teorian pohjalta on tämän tutkimuksen kautta todettavissa, että oppikirjoissa sisällöllinen integraatio huomioidaan eri uskontojen keskeisimpien käsitteiden, yleistyksien ja periaatteiden kautta, mitta tietämyksen rakentumisen ulottuvuus eli se, miten muita uskontoja pyritään ymmärtämään ja tutkimaan, jää kapeaksi.

Uskonnonopetuksen on tutkimuksen mukaan todettu olevan monikulttuurisuuden myrskynsilmissä, sillä tehtävänä on sekä säilyttää että sopeuttaa. Islamin oppikirjojen tarkastelu osoittaa, että ne on laadittu ennen muuta säilyttämistä eli islamin omia juuria vahvistaen ja silmällä pitäen. Toki oppikirjat pyrkivät myös sopeuttamaan oppilaita suomalaiseen kulttuuriin, sillä siinä olevat henkilöt ja heidän ympärilleen rakennetut tarinat on sijoitettu Suomeen ja kertovat suomalaisille tärkeistä arvoista, tavoista ja paikoista. Sen sijaan sopeuttaminen tai dialogin vahvistaminen muiden uskontojen osalta jää puuttumaan. Forsman ja Piironen (2008, 8) kuitenkin painottavat, että maahanmuuttajien opetuksessa on tärkeää huomioida heidän omat juurensa, mutta sen lisäksi tulee tarjota ja antaa tietoutta myös suomalaisesta kulttuurista. Monikulttuurisuusopetus ei kuitenkaan saa painottua ainoastaan kulttuurien esittelyyn (Allemann-Ghionda 2015, 128).

Kulttuurien välinen oppiminen on tärkeää kulttuurisen kompetenssin rakentumisessa ja se tulee nähdä ennen muuta prosessina, jossa tarkastellaan monipuolisesti eri ulottuvuuksia aina toiminnasta, asenteista, sosiaalisesta ulottu-

vuudesta ja kognitiivisesta kehityksestä katsottuna (Jokikokko 2010, 24), jolloin kulttuurien välisen kompetenssin kehittyminen mahdollistuu. Kulttuurien välisen oppimisen prosessinomainen oppiminen on nähtävillä myös islamin uskonnon oppikirjoissa, joissa 5 – 6 -luokilla monikulttuurisuus saa merkityksensä dialogisuuden diskurssissa. Tässä diskurssissa korostetaan muiden uskontojen kunnioittamista sekä moninaisuuden tunnistamista ja ymmärtämistä oppilaiden arjen toimintaympäristöön ja siihen liittyvään vuorovaikutukseen liittyen. Vuosiluokkien 5 – 6 oppikirjassa kulttuurisen kompetenssin kehittymistä laajennetaan liittämällä monikulttuurisuus osaksi sekä kansallista että kansainvälistä uskonnollista kenttää. Lisäksi monikulttuurinen osaaminen yhdistetään osaksi laajempaa kenttää, jossa huomioidaan myös monikulttuurisuuteen vaikuttavat historialliset muutokset ja yhteiskunnallisen aseman hahmottaminen. Toisaalta maailmanuskontojen kuvaaminen jää pelkistetylle käsitteellistämisen ja kuvaamisen tasolle, joten moniulotteisen kulttuurisen kompetenssin tietojen rakentaminen oppikirjojen tietojen varassa ei ole mahdollista.

Suurin osa muihin kuin kristinuskoon ja juutalaisuuteen liittyvistä oppikirjasta nousseista analyysiyksiköistä olivat yksittäisiä ja irrallisia ilmaisuja muista uskonnoista, joiden pohjalta on mahdotonta rakentaa kokonaiskuvaa muista uskonnoista. Lisäksi kulttuurisen kompetenssin kehittäminen kyseisiin uskontoihin liittyen ja dialoginen vuorovaikutus jäävät vain opetussuunnitelmassa kuvatuiksi sisällöiksi. Sen sijaan kulttuurisen kompetenssin kehittyminen ja dialoginen rakentaminen onnistuvat kirjojen kansojen uskontojen eli islamin, juutalaisuuden ja kristinuskon välillä oppikirjan antamien monikulttuurisuuteen liittyvien diskurssianalyysin valossa.

Tuoreessa tutkimuksessa on todettu, että oppilaat pitävät tärkeänä kulttuurisen kompetenssin kehittymistä ja sitä, että he pystyvät ymmärtämään ja käsittelemään eri kulttuureista ja uskonnoista johtuvaa maailmankuvien eroavaisuuksia (Kavonius, Kuusisto & Kallioniemi 2015). Muista uskonnoista rakentuva tieto nähdään siis merkityksellisenä ja oppilaiden yleistietoon kuuluvana asiana. Vähemmistöuskontojen tarkastelussa on kuitenkin todettu, että moninaisuuteen liittyvä kysymyksiä tarkastellaan usein ainoastaan oman kulttuurin

näkökulmasta (Kavonius, Kuusisto & Kallioniemi, 2015) ja myös tämä tutkimus vahvasti edeltävien tutkimusten tuloksia, sillä monikulttuurisuuden käsittely rakentui pitkälti islamiin näkökulman varaan.

Kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu (Atjonen ym. 2008, Lampinen 2008; Larsson 2015; Pudas 2015) opetussuunnitelmassa kuvatut tavoitteet ja sisällöt eivät aina heijastaa opetussuunnitelmassa kuvattua arvomaailmaa. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että kaikkia muihin uskontoihin liittyviä opetussuunnitelman sisältöjä ei ole huomioitu islamin oppikirjoissa. Esimerkiksi katsomuksellisen moninaisuuden tarkastelu keskittyy vuosiluokkien 1 - 2 oppikirjoissa ainoastaan kristinuskon ja juutalaisuudessa käsittelyyn lukuun ottamatta yhtä mainintaa hindulaisuuden ruokailutapoihin liittyen, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 135) sisällöt ohjaavat tutustumaan koulu- ja lähiympäristön uskontoihin ja uskonottomuuteen. Uskonottomuuden tarkastelua ei myöskään ole käsittely kyseisissä oppikirjoissa. Vuosiluokilla 3 - 6 uskonnonopetuksessa opetussuunnitelman (2014, 246) tulisi tutustua Suomen ja Euroopan uskonnollisen juuriin ja elämään, mutta tarkastelu on rajoittunut pääosin Suomen uskonnollisen kentän tarkasteluun kristinuskon pohjalta.

Moniuskontoisessa koulussa on olemassa jo itsessään erinomaiset edellytykset monikulttuurisuuskasvatuksen kannalta keskeisen asian eli kulttuurisen kompetenssin kehittämiseen, sillä kouluissa voidaan harjoitella uskontojen välistä kohtaamista arjen eri tilanteissa. Uskontojen välisen kompetenssin rakentuminen tulee kuitenkin nähdä prosessina, jossa uskontoihin liittyvän tiedollisen puolen lisäksi tulee tarkastella myös yksilöiden toimintaa, kognitiivista kehittymistä, asenteita sekä emotionaalisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia (Jokikokko 2014, 24). Kulttuurien välisen oppimisen prosessinomainen tiedon syventyminen ja moniulotteisuus ovat nähtävillä myös islamin uskonnon oppikirjoissa, joissa 1 - 2 luokan sekä 5 - 6 luokan oppikirjassa monikulttuurisuus saa merkityksensä myös dialogisuuden diskurssissa. Tässä diskurssissa korostetaan muiden uskontojen kunnioittamista sekä moninaisuuden tunnistamista ja ymmärtämistä oppilaiden arjen toimintaympäristöön ja siihen liittyvään vuorovaikutukseen liittyen. Vuosiluokkien 5 - 6 oppikirjassa kulttuurisen kompetenssin

kehittymistä laajennetaan liittämällä monikulttuurisuus osaksi sekä kansallista että kansainvälistä uskonnollista kenttää. Lisäksi monikulttuurinen osaaminen yhdistetään osaksi laajempaa kenttää, jossa huomioidaan myös monikulttuurisuuteen vaikuttavat historialliset muutokset ja yhteiskunnallisen aseman hahmottaminen. Toisaalta maailmanuskontojen kuvaaminen jää pelkistetylle käsitteellistämisen ja kuvaamisen tasolle, joten moniulotteisen kulttuurisen kompetenssin rakentaminen oppikirjojen tietojen varassa ei ole mahdollista.

Koska kulttuurisen kompetenssin kehittyminen liittyy olennaisesti myös monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteisiin ja ulottuvuuksiin (Banks 2002; Bennett 1993; 2003), niin oppikirjoissa on esillä sekä etnosentristä että etnorelatiivista tarkastelutapaa muihin uskontoihin liittyen. Kuitenkin suurimmaksi osaksi oppikirjoissa muita uskontoja tarkastellaan etnosentrisestä näkökulmasta, jolloin islamia korostetaan suhteessa muihin uskontoihin ja se nähdään kaiken keskiössä. Etnorelatiivisessa tarkastelussa kulttuurisen kompetenssin kehittymistä tuetaan ennen muuta kirjojen kansojen uskontojen välillä, jolloin kyseisiä uskontoja korostetaan muita uskontoja enemmän ja uskontojen ymmärtämistä tuetaan peilaamalla esimerkiksi Raamatun ja Koraanin sisältöjä sekä uskontojen historian piirteitä toisiinsa. Niinpä pluralismia rakennetaan islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden kesken.

Kulttuurisen kompetenssin kehittymisen painottuminen islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden välillä nousee uskonnon opetussuunnitelman (2014, 252) muihin uskontoihin liittyvistä sisällöllisistä painotuksista, joissa korostetaan islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden yhtenevien piirteiden esille tuomista. Opetuksen lähtökohtana tulisi kuitenkin olla myös oppilaan kouluyhteisön ja lähiympäristön uskonnot (POPS 2014, 135; 247), joiden tarkastelu jää marginaaliin oppikirjoissa. Tietämyksen rakentaminen muista uskonnoista on myös tärkeä ulottuvuus Banksin (2002) luomassa monikulttuurisuuskasvatuksen mallissa. Sen mukaan oppilaita tulee auttaa ymmärtämään se, miten tieto rakentuu eri kulttuureissa eri lähtökohdista käsin. Myös tämän näkökulman kautta tarkasteltuna monikulttuurisuuskasvatuksen myötä rakentuva monipuolinen ymmärrys muista kulttuureista kohtaan ja tätä kautta myös kulttuurisen kompe-

tenssin kehittyminen on oppikirjoissa mahdollista ainoastaan islamin, kristinuskon ja juutalaisuuden välillä. Tutkimuksien mukaan monikulttuurisuuden tarkastelu oppikirjoissa ei usein yllä kattavaan ja monipuoliseen uskontojen tarkasteluun (Opoku-Amankwaa ym. 2011) ja tähän tutkimustulokseen peilaten alakoulun islamin oppikirjat eivät tee poikkeusta.

7.2 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia sekä jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tärkeä osa tieteellistä tutkimusta. Epistemologisessa keskustelussa voidaan erottaa neljä toisistaan poikkeavaa totuusteoriaa: totuuden korrespondenssiteoria, totuuden koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria sekä konsensuseseen perusteoria. Laadullista tutkimusta voidaan pitää totena konsensuseseen sekä pragmaattisen totuusteoriaan perustuvista näkökulmista käsin, eikä se myöskään tule toimeen ilman totuuden koherenssiteoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158-159.) Laadulliseen tutkimukseen ei ole olemassa yleisesti hyväksytyjä arviointikriteereitä, vaan laadullisessa tutkimuksessa on arvioitava tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu tutkia. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta eli sitä, että tutkimus on pystyttävä toistamaan samoja tutkimusmenetelmiä käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Schreier (2012, 6) peräänkuuluttaa tutkimuksen johdonmukaisuutta osana luotettavuuden arviointia. Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä on kuitenkin arvosteltu laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereinä, sillä ne ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen vaikutuspiirissä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Walcottin (1995) mukaan validiteetin käsite on melko epätarkka.

Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa tärkeiksi asioiksi nousevat etenkin henkilöiden, paikkojen sekä tapahtumien kuvaukset (Janesickin 2000, 393).

Niinpä tutkimuksen tekijän tuleekin kuvata tarkasti sekä analyysiprosessin eteneminen, että myös aineisto, jotta lukija voi saada selkeän ja ymmärrettävän käsityksen tutkittavasta aiheesta. Tämän asian olen huomionnut tutkimusta tehdessäni ja pyrkinyt muistamaan sen jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa. Patton (2009, 387) painottaa myös tiedon syntymisen selittämistä niin, että se on mahdollista tarkistaa. Tätä asiaa olen pyrkinyt tukemaan aineistoesimerkkien kautta sekä kirjoittamalla auki sen, mihin tekstikohtaan tulkintani liittyvät.

Sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin avulla tekemäni aineistolukittelu ovat myös tärkeässä osassa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Hirsjärven ym. (2016, 222) mukaan lukijalle tulee kertoa tarkasti luokittelujen syntymiseen vaikuttavat tekijät ja perusteet, jotka olen kuvannut aineistoesimerkkien ja niihin liittyvien tulkintojen sekä selkeyttävien kaavioiden avulla. Tutkimuksessa tehdyt tulkinnat, päättelyt ja johtopäätökset tulee myös olla raportoituna kattavasti ja selkeästi, jotta ne saavat lukijan vakuuttuneeksi toiminnan ja tulosten perusteista (Eskola & Suoranta 2001, 222-223). Tutkijana ymmärrän, että oppikirjoista nousseet monikulttuurisuusdiskurssit ovat omaa tulkintani siitä, millaisia ulottuvuuksia ja painotuksia oppikirjoista oli nähtävillä tutkimuskysymyksiini liittyen. Kiviniemi (2018, 86) korostaakin, että tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa olennaista on se, miten johdonmukainen käsitys tutkijalla on omista tulkinnoistaan sekä niistä perusteista, joiden kautta tulkintoihin on päädytty. Niinpä olen pyrkinyt saattamaan tutkimuksessani näkyville sen, millaisten aineistosta nousseiden tutkimuksen analyysiyksiköiden kautta olen tulkintaani tehnyt. Lisäksi olen Kiviniemen (2018, 86) ohjeen mukaan pyrkinyt tutkimuksen avoimuudella ja raportoinnin tarkkuudella antamaan myös lukijalle välineitä arvioida sitä, onko muodostamani käsitys tutkittavasta ilmiöstä uskottava.

Niin laadullisessa kuin määrällisessä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa käyttämällä hyväksi tieteellistä triangulaatiota. Hirsjärven ym. (2016, 233) mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa käytetään useita menetelmiä. Denzin (1970) puolestaan jaotteli triangulaation neljään eri kategoriaan, jotka ovat metodologinen triangulaatio, tutkijatri-

angulaatio, teorettinen triangulaatio sekä aineistotriangulaatio (Hirsjärvi ym. 2016, 233; Patton 2009, 444-445). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta on parannettu käyttämällä hyväksi metodologista triangulaatiolla eli olen tutkinut aineistoa sekä sisällönanalyysin että diskurssianalyysin keinoin. Katson, että tutkimuksessani näkyy myös teorettinen triangulaatio, sillä tarkastelen tutkimuskohdetta laajan teoreettisen viitekehyksen valossa, vaikka tutkimusaineistoon perehtymistä ei ohjaa teoria, vaan aineistosta itsestään nousevat merkitykset.

Kehittyneistä menetelmistä huolimatta laadullisen tutkimuksen kantava voima on luotettavuuden näkökulmasta se, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Onneksi aloitin tutkimuksen tekemisen teoriapohjan rakentamisen kautta jo maisteriopintojen alkuvaiheessa, jotta välttyin kiireeltä graduprosessin suhteen. Tämän tutkimuksen yksi haasteista oli monikulttuurisuus-käsitteen moninaisuus, sillä sitä on määritelty hyvin erilaisia eri tutkimuksien puitteissa. Lisäksi tutkimukseni on aineisto- eikä teorialähtöinen, joten perusteellinen tutustuminen tutkimukseen liittyvään teoriaan oli ehdottoman tärkeässä roolissa, jotta pystyin muodostamaan oppikirjoista nousseet monikulttuurisuuden diskurssit. Niinpä tutkimuskysymykseni muotoituivat lopulliseen muotoonsa vasta analyysivaiheen aikana.

Myös tutkimusprosessin arvioimisella ja läpinäkyvyydellä on suora yhteys tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Nykyään kaikessa oppimisessa arvostetaan ja annetaan suuri merkitys oppimisprosessille ja sama kehityssuunta vaikuttaa myös tieteellisen tutkimuksen piirissä. Niinpä puhutaan tieteellisen tutkimusprosessin julkisuudesta eli siitä, että tutkija raportoi tekemäänsä yksityiskohtaisesti sekä antaa työnsä kollegoille tai asiantuntijapaneeliin arvioitavaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Parantaakseeni tutkimukseni luotettavuutta olen antanut graduani luettavaksi niin opiskelutovereilleni kuin graduohjaajalleni Juha Hakalla tasaisin väliajoin. Tämä on auttanut minua tarkastelemaan tutkimusprosessin etenemistä ja tekemiäni ratkaisuja syvällisemmin sekä antanut merkkejä siitä, että olen ollut menossa tutki-

muksessani oikeaan suuntaan, sillä tekemäni ratkaisut ovat näyttäneet myös muiden silmissä uskottavilta.

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi niihin valintoihin, joita tutkija on tehnyt tutkimusprosessin aikana (Pietarinen & Launis 2002, 46). Niinpä eettisyyden tarkastelu alkaa jo aiheen sekä sopivan tai sopivien tutkimusmenetelmien valitsemisesta ja jatkuu aina tutkimuksen toteuttamisen kautta sen viimeisille lehdille saakka. Tässä tutkimuksessa aiheen valinnassa kiinnitettiin huomiota sen yhteiskunnalliseen merkittävyyteen sekä ajankohtaisuuteen eikä esimerkiksi tutkimuksen helppouteen, jonka voidaan Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 25) mukaan katsoa horjuttavan tutkimuksen eettisyyttä.

Tutkimuksen analyysivaiheessa aineistoa tuli lähestyä niin ulkopuolelta kuin se suinkin oli mahdollista ja pyrkiä samalla pitämään omat ennakkoletukset sivussa, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin tai vääristäisi niitä. Ulkopuolista ja läpinäkyvää tarkastelua auttaa se, kun tutkija tuo oman roolinsa esille sekä kuvaa omaa suhdettaan tutkittavaan ilmiöön. Olen koulutukseltani teologian maisteri, mikä on vaikuttanut tutkimusaiheen valintaan. Lisäksi minulla on uskonnon ja psykologian opettajan pätevyys ja olen työskennellyt luokanopettajan monikulttuurisessa koulussa Vantaalla, joten minulla on myös omakohtaista kokemusta siitä, millaisia kysymyksiä monikulttuurisuuden tarkastelussa nostetaan esille ja miten monikulttuurisuus näkyy koulun kontekstissa. Oma tietouteni ja kokemukseni monikulttuurisuudesta sekä uskonnonopetuksen ajankohtaisista kysymyksistä vaikuttivat siis siihen, mistä näkökulmasta lähestyn tutkimusaineistoa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen puutteet, kuten objektiivisuus, toistettavuus ja yleistettävyyden puute, voidaan tapauksesta riippuen korvata tutkimusprosessin tai tuloksen uskottavuudella, käyttökelpoisuudella, vakuuttavuudella tai siirrettävyydellä (Eskola & Suoranta 2001, 220). Tutkija ei ole eikä pystykään olemaan tutkimuksen alkaessa kuin tyhjä taulu, johon alkaisi kasaantua tietoa tutkimusprosessin edetessä. Tutkija tarkastelee tutkimuskohdetta aina oman horisontin kautta. Niinpä tutkimuksen tuloksena syntyneet uudet merkitykset ovat aina

tutkijan oman horisontin sekä tutkimusaineiston horisontin yhteen nivoutumisen tulosta. Tutkijan on kuitenkin tunnistettava tutkimukseen vaikuttavat ennako-olemuksensa mahdollisimman kattavasti, jotta ne eivät vaikuta merkitysten rakentumiseen (Eskola & Suoranta 2001, 222-223).

Kaiken kaikkiaan voin todeta, että tutkijan on kuitenkin hankala ja osittain myös mahdotonta yltää tutkimuksen tekemisessä täydelliseen objektiivisyyteen, sillä tutkija on aina jollakin tavalla vuorovaikutuksessa tutkimuskohteensa kanssa. Tutkijan on myös tiedostettava omat ennako-oletukset tutkimuskohteestaan ja sen aihepiiristä, jotta ne eivät pääse vaikuttamaan tutkimustuloksiin. Lisäksi tutkijan on tuotava ilmi oma hypoteesi myös tutkimuksessaan, joiden perusteluun tutkija voi hyödyntää aiempia tutkimuksia ja teoriaa (Hirsjärvi 2016, 148). Tässä tutkimuksessa olen tuonut esiin mahdollisimman kattavasti sellaiset teoriat ja tutkimukset, jotka ovat liittyneet islamin opetuksen ja oppimateriaalin sekä uskonnonopetuksen kehitykseen ja opetuksen monikulttuurisiin näkökulmiin sekä pyrkinyt tiedostamaan ja refleктоimaan omia ennako-oletuksia aiheeseen liittyen.

Ymmärrän, ettei pelkästään oppikirjoja ja muihin uskontoihin liittyviä perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvattuja sisältöjä tutkimalla ole mahdollista saada kattavaa ja todellista kuvaa siitä, millainen näkemys monikulttuurisuudesta islamin oppilaille rakentuu ja millaisia välineitä he saavat kulttuurisen kompetenssin rakentamiseen islamin oppitunneilla. Koska oppikirjojen käyttäminen ja niihin tukeutuminen on kuitenkin hyvin yleistä, antaa tämä tutkimus yhden näkökulman monikulttuurisuuden tutkimiseen sekä jatkotutkimushaasteita kehittää tärkeän aiheen tutkimusta eteenpäin.

Tutkimuksesta saatuja tuloksia voi hyödyntää ennen kaikkea uusia oppikirjoja kirjoitettaessa sekä uskonnonopetuksen suunnittelussa. Tutkimustulokset ottavat kantaa myös uskonnonopetuksen järjestelyitä koskeviin kysymyksiin ja kannanottoihin, sillä se kertoo oppikirjoissa olevan muihin uskontoihin liittyvien sisältöjen luomasta uskontodialogin perustasta, joka oppikirjojen myötä islamin oppilaille muodostuu. Lisäksi saaduista tuloksista on varmasti apua opetussuunnitelman laadinnassa, uskonnon oppimateriaalien kustantami-

sessä sekä opettajankoulutuksen suunnittelussa. Tutkimuksen kautta on myös mahdollista ottaa osaa uskonnonopetuksesta käytävään keskusteluun ja siihen, miten oman uskonnon opetuksen mallin sisällä toimii muiden uskontojen ja kulttuureiden huomioiminen.

Jatkotutkimuksia pohdittaessa tutkimustyötä on ehdottomasti jatkettava aiheen tiimoilta ja pyrkiä selvittämään, millainen tietopohja islamin opettajilla on muihin uskontoihin liittyen, sillä se vaikuttaa merkittävästi oppilaiden saamaan sisällölliseen opetuksen ulottuvuuteen oppikirjojen ohella. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisikin selvittää, millä tavalla muita uskontoja käsitellään islamin oppitunneilla ja millainen painoarvo oppikirjalla on osana islamin opetusta. Jos opettaja nojaa tietonsa muista uskonnoista islamin oppikirjan varaan eikä hänellä itsellään ole yleistuntemusta muista uskonnoista, voisi olettaa, että muiden uskontojen käsittely islamin tunneilla jää marginaaliin. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, millä tavalla muita uskontoja käsitellään islamin lisäksi muiden uskontojen oppikirjoissa. Tällöin olisi mahdollista rakentaa kattava kokonaiskuva siitä, miten uskonnonopetuksessa huomioidaan monikulttuurisuuden sisällöt ja rakennetaan kulttuurista kompetenssia. Myös tutkimuskoulukohtaisten uskonnon opetussuunnitelmien muita uskontoja käsittävistä osista olisi oivallinen jatkotutkimuksen aihe. Ilmiön tutkimiseen saataisiin myös lisää syvyyttä selvittämällä opettajien ja oppilaiden käsityksiä muista uskonnoista sekä siitä, miten tarpeellisena he kokevat muista uskonnoista saatavat tiedot osana kulttuurisen osaamisen kehittymistä ja uskontodialogin rakentumista. Ulkoisen monikulttuurisuuden lisäksi olisi tietysti tärkeä tutkia uskontojen sisäisen moninaisuuden rakentumista ja esimerkiksi islamin monimuotoisuuden käsittelyä islamin oppikirjoissa, sillä nyt islamin oppikirjat ovat niin kutsuttuja yleisislamin oppikirjoja eli niissä ei ole tehty jakoa islamin eri suuntauksien välille, kuten esimerkiksi kristinuskon osalta luterilainen, katolilainen, juutalainen ja ortodoksinen uskonto on jaettu omiin ryhmiinsä. Kuten jatkotutkimusaiheiden määrä osoittaa, aihe on yhteiskunnallisesti merkittävä ja tutkimuksille aiheen tiimoilta on olemassa selvä tilaus.

LÄHTEET

Oppikirjat

- Aboulfaouz, S., Onniselkä, S., Rouhe, M., Sorsa, H. & Wallin, A. 2013. Salam – islamin polku 1 – 2. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Aboulfaouz, S., Onniselkä, S., Rouhe, M., Sorsa, H. & Wallin, A. 2014. Salam – islamin polku 3 – 4. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Aboulfaouz, S., Onniselkä, S., Rouhe, M., Sorsa, H. & Wallin, A. 2017. Salam – islamin polku 5 – 6. Helsinki: Next Print Oy.

Kirjallisuus

- Agirdag, O., Merry, M.S. & Van Houtte, M. 2016 Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. Viitattu 30.3.2018.http://www.orhanagirdag.com/uploads/3/7/9/5/37953745/agirdag_merry___van_houtte__2016_.pdf
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. Somali Youth in the Context of Schooling in Metropolitan Helsinki: A framework for Assessing Variability in Educational Performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 30 (1), 81-106.
- Allemann-Ghionda, C. 2015. Dealing with diversity in education: A critical view on goals and outcomes. Teoksessa Matjeskova, T.& M. (toim.): *Governing through Diversity: Migration Societies in Post-Multiculturalist Times*, 125–144. Palgrave Macmillian, Basingstoke.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.
https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_30.pdf 21.10.2018
- Banks, J.A. 2002. *An introduction to multicultural education*. 3rd ed. Boston: Ally & Bacon.
- Banks, J.A. 2010. *Multicultural education: Characteristic and goals*. Teoksessa Banks, J.A. & Banks, C.A.G (toim.) *Multicultural education. Issues and perspectives*. New York: Wiley.
- Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8, 56–105. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf 29.10.2018
- Bennett, M. 1993. *Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. Teoksessa Paige, R.M. (toim.) *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press: Yarmouth.
- Bennett, C. I. 2003. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon
- Berglund, J. 2010. *Teaching Islam: Islam religious education in Sweden*. Munster: Waxman.
- Berglund, J. 2013. Swedish religion education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? *Temenos*, 49 (2), p. 9.
- Boutte, G. 2008. Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promote social justice. *The Social studies* 99 (4), 165-173.

- Bryan, A. 2009. The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism? *Race Ethnicity and Education* 12:3, 297-317.
- Burkitt, I. 1999. *Bodies of Thought: Embodiment, Identity and Modernity*. London: Sage.
- Crowder, G. 2013. *Theories of multiculturalism: An introduction*. Cambridge: Polity.
- Davie, G. 2000. *Religion in modern Europe. A Memory mutates*. Oxford: Oxford University Press.
- Dementjeff, N. 2011. Miten esiopetusmateriaalissa esitetään sukupuolta. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26545/mitenesi.pdf?sequence=1>
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A.-L. 2012. Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education* 14 (3).
- Edu. 2015. Kirjasarjan tekijät. Viimeksi muokattu 26.5.2015. <https://www.edu.fi/esittelyt/salam/tekijat>.
- Elomaa, E. 2009. Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. *Jyväskylän Studies in Humanities* 122. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Erickson F. 2010. Culture in society and in educational practices. Teoksessa J. A. Banks & C. A. M. Banks (toim.) *Multicultural education: Issues and perspectives*. (7th ed.) Hoboken N.J.: Wiley, 33 - 58.
- Forsman, A-K. & Piironen, L. 2008. *Kuvien kirja. Kuvataideopetuksen käsikirja perusopetukseen*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. 2007. *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Gruber, S. & Rabo, A. 2014. Multiculturalism Swedish style: Shifts and sediments in educational policies and textbooks. *Policy Futures in Education* 12 (1), 56-66.
- Harbon, L. & Moloney, R. 2015. *Making the most of intercultural education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Harwood, N. 2010. *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge university press.

- Heinonen, J. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit - Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Heimbrock, H-G., Scheilke, C. & Schneiner, P. 2001. Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Schriften AUS dem Comenius-Institut. Munster: Lit.
- Hiidenmaa, P. 2015. Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa Ruuska, H., Löytynen, M. & Rutanen, A. (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat Ry.
- Himananen, T. 2015. Miten uskonnonopetuksesta keskustellaan monikulttuuris-
tuvassa Suomessa ja Euroopassa? Teoksessa J. Kouri (toim.) Näkyvä ja näkymätön uskonto. Turku: Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holm, G. & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? Intercultural education 21:2, 107-120.
- Hull, J. 2002. The Contribution of Religious Education to Religious Freedom. Teoksessa Schreiner, P. & Spinder, H. & Taylor, J. & Westerman, W. (toim.) Committed to Europe's Future, Contributions from Education and Religious Education. Comenius-Institut, Protenetant Centre for Studies in Education, 107-110. Münster: Lit.
- Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaihteita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Ihmisoikeusliitto 2013: Vähemmistöt oppikirjoissa - erilaisuutta etäältä tarkasteltuna? Ihmisoikeusliiton selvitys 1/2013. Luettu 28.10.2017.
http://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2014/10/Oppikirjaselvitys_Ihmisoikeusliitto_2013.pdf
- Ilmonen, K. 2018. Muuan diskurssianalyysi: esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusm-
todeihin 2. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Jackson, R. 2007. Religious Diversity and Education in Europe. Waxmann Verlag GmbH: Germany.
- Jamisto, A. 2007. Pienryhmäisten uskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, T. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Kurikka: Painotalo Casper.

- Jensen, T. & Kjeldsen, K. 2013. RE in Denmark - Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present. *Temenos*, 49(2), p. 9.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' Intercultural Learning and Competence. Oulun yliopisto: kasvatustieteen laitos.
- Jokinen, A. (2016). Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Kallioniemi, A. 2007. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnonopetukseen – oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajakoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Vokke.
- Kallioniemi, A. 2008. Koulun toimintakulttuurin muutos osana yhteiskunnallista kehitystä. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kallioniemi, A. 2014. Uskontojen moninaisuus kasvatuksessa. Teoksessa M. Laine (toim.) Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8, 56–105. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. Luettu 29.10.2018. https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf
- Kallioniemi, A. 2018. Mielenpide: Uskonnollisen identiteetin vahvistaminen kuuluu uskonnollisille yhdyskunnille, ei koululaitoksille. Helsingin Sanomat 1.4.2018.
- Kallioniemi, A., Kuusisto, A. & Ubani, M. 2017. Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa Iivonen, P. & Paulanto, V. (toim.) Uudistuva uskonnon opetus. Tallinna: Raamatutrukikoda.
- Kasanen, A. & Innanen, T. Uskonto, monikulttuurisuus ja uskonnonopetus. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - monialaisten opintojen läpäisevä luonne. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kavonius, M., Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. 2015. Pupils' Perceptions of Worldview Diversity and Religious Education in the Finnish Comprehensive School. *Journal of Intercultural Studies*, 36(3), 320–337.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R., Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Keuruu: Otavan kirjapaino.

- Konttori, J. 2015. Monikulttuurisuus, koulu ja uskonto Ranskassa. Teoksessa R., Hämäläinen & H., Pesonen (toim.) Kohtaamisia. Kirjoituksia uskonnosta, arjesta ja monikulttuurisuudesta. Kurikka: Painotalo Casper.
- Korkeakoski, E. 2002. Opetuksen laatu- ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kozulin, A. 2003. Psychological tools and mediated learning. Teoksessa Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (toim.) Vygotsky's educational theory in cultural context (pp. 15-38). Albania: Suny Press.
- Kyngäs H. & Vanhanen L. 1999. Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 11, 3 - 12.
- Kärkkäinen, K. 2017. Learning, teaching and integration of adult migrants in Finland. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kääriäinen, K., Niemelä, K. & Ketola, K. 2003. Moderni kirkkokansa. Suomalaisen uskonnollisuus uudella vuosituhanella. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja, 83. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Lahti, M. 2015. Communicating interculturality in the workplace. Jyväskylä: University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies Humanities* 262.
- Lampinen, J. 2013. Vähemmistöt oppikirjoissa - erilaisuutta etäältä tarkasteltuna? Etnisten ja kansallisten vähemmistöjen sekä alkuperäiskansojen huomioiminen peruskoulun 5., 6. ja 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon, uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppikirjoissa 2000-luvulla. Ihmisoikeusliiton selvitys 1/2013. Luettu 21.10.2018.
https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2014/10/Oppikirjaselvitys_Ihmisoikeusliitto_2013.pdf
- Larsson, A. 2015. Nationella minoriteter i ett urvalhistorieläroböcker: Om anpassning till läroplan, författarresonemangoch faktorer som påverkar författarprocesser. Independent thesis Advanced level (professional degree). School of Education, Humanities and Social Science: Halmstad University.
- Luukka, M-R. 2008. Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaolelutukset. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) Kieli, diskurssi ja yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 13-49.
- Liebkind, K. 2000. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.

- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimuksen seura ry:n julkaisuja. Helsinki: Hakapaino, 9–41.
- Martikainen, T. 2011. ”Täällä Pohjantähden alla – muslimeista Suomessa. Teoksessa Tuomas Martikainen & Tuula Sakaranaho. Mitä muslimit tarkoittavat. Keskustelua islamilaisista virtauksista Suomessa ja Euroopassa. Turku: Savukeidas Kustannus: Turku, 100–114.
- Martikainen, T. 2015. Uskonto suomalaisessa maahanmuuttotutkimuksessa. Teoksessa Kohtaamisia. Kirjoituksia uskonnosta, arjesta ja monikulttuurisuudesta. R., Hämäläinen & H., Pesonen (toim.) Kurikka: Painotalo Casper.
- Matušková, A. & M. Rousová (2014). Czech–German relations in the context of shadows of the past and geographical education. *Journal of Geography*, 113(1), 10–19.
- Mikander, P. 2016. Westerners and others in Finnish school textbooks. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Mikola, M. 2012. Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. *NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 22 (1), pp. 10–28.
- Mikkola, K. 2017. Uskonnosta opettaminen. Teoksessa Uudistuva uskonnon opetus. Iivonen, P. & Paulanto, V. (toim.) Tallinna: Raamatutrukikoda.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Muhammad, Y. & Brett, P. 2015. Beyond binary discourses? Pakistan studies textbooks and representations of cultural, national, and global identity. *IARTEM e-Journal* 7 (3), 74–101.
- Nieto, S. 2002. *Language, Culture and Teaching. Critical perspectives for a New Century*. University of Massachusetts. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Onniskä, S. 2017. Pienryhmäisten uskontojen erityispiirteistä. Teoksessa Iivonen, P. & Paulanto, V. (toim.) Uudistuva uskonnon opetus. Tallinna: Raamatutrukikoda.

- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla www-muodossa:
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 26.3.2018.)
- Paavola, H. 2015. "Me" ja "muut" - Monikulttuurisuus oppikirjoissa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen. (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 103-116.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: Bookwell Oy.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 283.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Pauha, T., Onnisekä, S. & Bahmanpour A. 2017. Kaksi vuosisataa suomalaista islamia. Teoksessa R., Illman, K., Ketola, R Latvio & J. Sohlberg (toim.) Monien uskontojen ja katsomusten Suomi. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Kuopio: Grano Oy.
- Perusopetuslaki 454/2003. 13 § Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetus. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030454> .
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 42-57.
- Pietiäinen, J-P. 2015. Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa H., Ruuska, M., Löytynen & A., Rutanen (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 57-65.
- Pollari, j. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poulter, K. & Kallioniemi, A. 2014. Uskonto, kansalaisuus ja kansalaiseksi kasvaminen: Kohti katsomustietoista kansalaiskasvatusta. Kansalaisyhteiskunnan tutkimuksen seura (1), 29-48.

- Pudas, A.-K. 2013. Investigating possibilities to develop textbooks to implement global education in basic education instruction. *IARTEM e-Journal* 5 (2), 1-22.
- Pudas, A.-K. 2015. A moral responsibility or an extra burden? A study on global education as part of Finnish basic education. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 154. Oulu: University of Oulu.
- Pruuki, L. 2003a. Miten opettaa sitä mitä ei voi opettaa? Uskon ja kasvatuksen suhde Martti H. Haavion pedagogiikassa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pruuki, L. 2003b. Uskonnonopetuksen asema ja luonne suomalaisessa koulujärjestelmässä. *Lectio Praecursoria*, 10.1.2003. Teologinen tiekunta, Helsingin yliopisto.
- Pyysiäinen, M. 1998 Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa Pyysiäinen M. & Seppälä J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY.
- Pollari, j. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Helsinki: WSOY
- Rauhala, L. 2006. Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautionmaa, T., Illman, R. & Latvio, R. 2017. Uskonto- ja katsomusdialogi Suomessa. Teoksessa R., Illman, K., Ketola, R Latvio & J. Sohlberg (toim.) Monien uskontojen ja katsomusten Suomi. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Kuopio: Grano Oy
- Riitaoja, A-L, Poulter, S. & Kuusisto, A. 2010. Worldviews and multicultural education in the Finnish context: a critical philosophical approach to theory and practice. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 10 (1): 87-95.
- Rissanen, I. 2014. Negotiating identity and tradition in single-faith religious education. A case study of Islamic education in Finnish schools. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Rinne, R., Virta, A., Tuittu, A. & Kivirauma, J. 2011. Yhteenveto ja pohdintaa. Teoksessa Rinne, R., Virta, A., Tuittu, A. & Kivirauma, J. (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Painosalama Oy.
- Roy, O. 2004. Globalized islam: The Search for a New Ummah. New York: Columbia University Press.

- Ruuska, H. 2015. Opettajan ei tarvitse tehdä työvälineitään. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 17–26.
- Ruuska, H. 2016. Tarvitaanko oppikirjoja? Teoksessa Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) Juva: Bookwell Oy.
- Räsänen, R. 2002. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) *Etiikka koulun arjessa* s. 93–110. Helsinki: Otava.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki 454/2003. 13 § Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetus. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030454> .
- Pietiäinen, J-P. 2015. Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa H., Ruuska, M., Löytönen & A., Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 57-65.
- Rinne, R., Virta, A., Tuittu, A. & Kivirauma, J. 2011. Yhteenveto ja pohdintaa. Teoksessa Rinne, R., Virta, A., Tuittu, A. & Kivirauma, J. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Painosalama Oy.
- Ruuska, H. 2015. Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 17–26.
- Ruuska, H. 2015. Opettajan ei tarvitse tehdä työvälineitään. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 17–26
- Ruuska, H. 2016. Tarvitaanko oppikirjoja? Teoksessa Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) Juva: Bookwell Oy.
- Räsänen, R. 2002. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) *Etiikka koulun arjessa* s. 93–110. Helsinki: Otava.

- Saastamoinen, M. 2006. Yksilö, riskitietoisuus ja psykokulttuuri. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. *Minun ja identiteetti*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 138-169.
- Sakaranaho, T. 2006. *Religious Freedom, Multiculturalism, Islam - Cross-reading Finland and Ireland*. Lieden: Brill.
- Sakaranaho, T. 2007a *Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet*. Teoksessa Kallioniemi A. & Salmenkivi E. (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajakoulutuksen virittämää keskustelua*. Helsinki: Vokke.
- Sakaranaho, T. 2007b *Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena*. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Kurikka: Painotaloa Casper.
- Sakaranaho, T. 2008 *Islam ja muuttuva katsomusaineiden opetus kouluissa*. Teoksessa Martikainen T., Sakaranaho, T. & Juntunen M. (toim.) *Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa*. Porvoo: WS Bookwell.
- Sakaranaho, T. 2013. Religious education in Finland. *Temenos*, 49(2), p. 9.
- Sakaranaho, T. 2018. *Koraanin suojeleva voima*. Teoksessa Bergholm, A. & Hämmäläinen, R. (toim.) *Katse pyhään. Näkökulmia uskonnon aineellistumiseen*. Riika: Drukatavan kirjapaino.
- Saukkonen, P. 2012. *Monikulttuurisuus ja multikulturalismi*. Julkaisussa: *Alue ja ympäristö*. 2012; Vuosikerta 41, Nro 1. Sivut 118-224
- Saine, H. 2000. *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskouluissa 1900-luvulla*. Turku: Turun yliopisto.
- Saukkonen, P. (2017). *Monikulttuurisuus ja multikulturalismi*. *Alue Ja Ympäristö*, 41(1), 118-123. Luettu 25.8.2018.
<https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64722>
- Schatz, M. & Niemi, P-M. 2015. *Religion, Culture and Ideology. Analyzing Cultural Discourses in Finnish Religion Textbook Exercises*. Teoksessa K, Hahl., P.-M., Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (toim.). *Diversities and Interculturality in Textbooks. Finland as an Example*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 85 – 106.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Scheiner, P. 2000. Introduction. In Scheiner, P. (ed.), *Religious education in Europe. A collection of Basic Information about RE in European Countries*, 7-11. Munster: ICCS / Comenius-Institute.

- Selander, S. 1991. Pedagogic text analysis. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Research on text at school. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 35-87.
- Seppo, J. 2003. Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Sharif, M. & L. Yarmohammadi (2013). Culture, national identity, and globalization between the lines of reading comprehension texts in Iran. *Elixir Ling & Trans* 56, 13452-13455.
- Shin, J., Eslami, Z. R. & Chen, W.-C. 2011. Language Presentation of local and international culture current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum* 24 (3), 253-268.
- Sitomaniemi-San, J. 2009. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. O.-P. Moisio & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3, 41-59. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Smith, B.H. 1992. Cult-Lit: Hirsch, Literacy and "National Culture. Teoksessa Gless, D.J. & Smith, B.H. (toim.) *The Politics of Liberal Culture*, 75-94. Durham: Duke University Press.
- Suoninen, E. 1999 Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen, ss. 17-36. Teoksessa *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino
- Tani, S. 2011. Is there a place for young people in the geography curriculum? Analysis of the aims and contents of the Finnish comprehensive school curricula. *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education* 1, 26-39.
- Tilastokeskus. 2017. Ulkomaalaistaustaiset Suomessa. Saatavilla <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html> Viitattu 15.9.2018
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa ja ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista . *Kasvatusalan tutkimuksia* 21. Turku: Kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M-T. 2007. Monikulttuurinen opettajakoulutus Suomessa. Teoksessa Sakaraho, T. & Jamisto, A. (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katso- musaineiden opetus*. Helsingin yliopisto: Uskontotieteen laitos.

- Taylor, C. 2004. The politics of recognition. Teoksessa C. Taylor: Multiculturalism. Examining the politics of recognition. Guttman, A. (toim.) NJ: Princeton University.
- Tiilikainen, M. 2015. Musliminuoret ja uskonnollinen radikalisoituminen. Teoksessa Kohtaamisia. Kirjoituksia uskonnosta, arjesta ja monikulttuurisuudesta. R., Hämäläinen & H., Pesonen (toim.) Kurikka: Painotalo Casper.
- Turpeinen, E. 2007. Anna, Jaanus ja Eelis. Tammen kultainen aapinen monikulttuurisesta näkökulmasta kahdeksan ekaluokkalaisten näkemyksen sävyttämänä. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ubani, M. 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. Juva: Bookwell Oy.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2016. Tilanne päällä: näkökulmia S2-opetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Väisänen, J. 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 107.
- Weninger, C. & Williams, J. 2005. Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks. *Pedagogy, Culture and Society* 13 (2), 159-180.
- Whitehead, K., Ainsworth, A. T., Wittig, M. A. & Gadino, B. 2009. Implications of Ethnic Identity Exploration and Ethnic Identity Affirmation and Belonging for Intergroup Attitudes Among Adolescents. *Journal of research on adolescence* 19 (1), 123-135.
- Yamada, M. 2010. English as a multicultural language: Implications from a study of Japan's junior high schools' English language textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31 (5), 491-506.
- Yamada, M. 2011. Awareness of racial and ethnic diversity in Japanese junior high school's English language textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies: An international Journal* 8 (3), 289-312.

