

ISLAMIN USKONNON OPETTAJIEN KOKEMAT HAASTEET SUOMALAISSA USKONNONOPETUKSESSA

Noor Hadi
Pro gradu -tutkielma
Yleinen kasvatustiede
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Syyskuu 2015

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 USKONNONOPETUS	3
3 USKONNONOPETUS SUOMESSA TOISEN MAAILMANSODAN JÄLKEEN	6
4 OPPILAAN OMAN USKONNON OPETUS	10
5 ISLAM SUOMESSA	13
6 ISLAMIN USKONNON OPETUS SUOMEN PERUSKOULUSSA	16
6.1 Islamin opetuksen opetussuunnitelma	17
6.2 Islamin opetuksen oppimateriaalit	21
6.3 Islamin opetuksen ryhmäkoot ja ajankohdat	22
6.4 Uskonnonopetus ja yhteistyö huoltajien kanssa	22
7 ISLAMIN USKONNON OPETTAJAT	24
8 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET PIENRYHMÄISESTÄ OPETUKSESTA	28
9 TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
9.1 Tutkimuskysymykset	33
9.2 Haastattelujen suorittaminen	34
9.3 Haastateltavien valinta	35
9.4 Haastateltavien taustatiedot	35
9.5 Tutkimusaineiston analysointi	36
9.6 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset kysymykset	37
10 TUTKIMUSTULOKSET	39
10.1 Opetuksen haasteet	39
10.2 Haasteet työsuhteissa	45
10.3 Haasteena huoltajien suhtautuminen islamin opetukseen ja opettajaan	50
10.4 Haasteena islamin opetuksen opetussuunnitelman tulkinta	55
11 YHTEENVETO	63
12 POHDINTA	70
13 LÄHTEET	72

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

HADI, NOOR: Islamin uskonnon opettajien kokemat haasteet suomalaisessa peruskoulussa

Pro gradu -tutkielma, 76 s., 1 liite

Kasvatustiede

Syyskuu 2015

Tässä tutkielmassa tarkastelen islaminuskonnon opettajien kokemia haasteita. Pyrin myös löytämään mahdollisia ratkaisuja kyseisiin haasteisiin. Aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla haastatteleamalla kolmea Turussa ja kolmea Helsingissä toimivaa islaminuskonnon opettajaa. Tutkimukseen haastateltiin myös kahta Turun kasvatus- ja opetustoimessa toimivaa katsomusaineiden opetuksen koordinaattoria. Niin peruskoulussa kuin lukiosakin pienuskontoihin kuuluvat oppilaat voivat vuonna 2003 voimaan tulleen lain perusteella saada oman uskontonsa tai elämänkatsomustiedon opetusta. Tämä edellyttää tietynlaisia menettelyjä erityisesti opetuksen käytäntöjen ja opetusta pitävän henkilökunnan kannalta.

Tutkielman taustana käsittelen uskonnon opetusta Suomessa toisen maailmansodan jälkeisestä ajasta tähän päivään. Lisäksi tarkastellaan uskonnon opetusmalleja Suomessa ja Euroopassa, oman uskonnon opetusta, islamin syntyä Suomessa ja islamin opetusta suomalaisessa peruskoulussa, islamin opetuksen opetussuunnitelmaa sekä opetukseen liittyviä erilaisia käytäntöjä. Tutkielman viitekehys päättyy aihetta käsitteleviin aiempiin tutkimuksiin. Tutkimustulokset, pohdinta ja yhteenveto ovat tutkielmani viimeiset luvut.

Lähestyn islamin uskonnon opettajien kokemia haasteita kvalitatiivisesti haastattelulla. Haastattelumenetelmänä hyödynnän teemahaastattelua siitä syystä, etten halua kysyä haastateltavalta suoria kysymyksiä, vaan annan hänelle mahdollisuuden itse kertoa kokemiaan ilmiöitä. Keräsin tutkimukseni aineiston laatimani teemahaastattelurungon avulla. Teemahaastattelurungon laadinnassa olen hyödyntänyt Onniselän 2011 tutkimusta liittyen islamin uskonnon opettajien haasteisiin. Tutkielmani koostuu kahdesta kategoriasta. Yhtäältä haluan selvittää islaminopettajien työssään kokemia haasteita ja toisaalta viranomaisten toimintaa liittyen esille nousseihin haasteisiin. Tutkielmani tulosten valossa nousee kaksi opettajaryhmää: maahanmuuttajataustaiset islamin uskonnon opettajat, jotka ovat vailla korkeakoulututkintoa ja opettajankoulutusta sekä kantasuomalaiset pätevät islamin opettajat. Näiden kahden ryhmän mukaisesti ilmenevät merkittävimmät haasteet ja ratkaisutkin. Voin tutkielmani tulosten pohjalta väittää, että eniten työssään haasteita kokevat maahanmuuttajataustaiset islaminopettajat, jotka eivät ole suorittaneet opettajankoulutusta eivätkä edes korkeakoulututkintoa Suomessa tai kotimaassaan. Näihin opettajien koulutustaustoihin perustuu pitkälti islamin opetuksen laatu sekä opetussuunnitelman noudattaminen. Haasteiden ratkaisuina viranomaiset pitävät opettajan ammatillista taitoa ja pedagogista osaamista. Etäopetus on yksi Turun ratkaisu yhtäältä vähentämään opettajan fyysistä siirtymistä koulusta toiseen ja toisaalta tarjoamaan pätevän opettajan pitämän laadukkaan opetuksen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on laajentaa viranomaisten ja muiden asiasta kiinnostuneiden tietoja siitä, mitä islamin opetuksen oppitunnilla opetetaan ja millaisin erilaisin opetussuunnitelmatulkintojen perustein islaminopettajat pitävät opetustaan. Tutkimukseni tarjoaa selkeän pohjan viranomaisille siitä, kenet islamin opettajaksi kannattaa valita, jotta islamin opetuksesta saadaan yhtä pätevää kuin muistakin oppiaineista. Se voi myös lisätä

maahanmuuttajataustaisen (islamin) opettajan opiskelumotivaatiota, kun tietää, että haasteiden synnyn takana on ammatillisen taidon puute. Tästä aiheesta pitäisi kuitenkin tehdä vielä enemmän tutkimusta.

Avainsanat: uskonnonopetus, islamin uskonnon opetus, islamin uskonnon opettajat, maahanmuuttajataustainen, pätevyys, kokemat työhaasteet.

1 JOHDANTO

Uskonto oppiaineena herättää ihmisten tunteita ja herättää keskustelua muun muassa sen sisällöstä ja laajuudesta sekä mahdollisuudesta poistaa se kokonaan kouluista. On kiivaasti keskusteltu myös pienryhmäisten uskontojen toteuttamisesta sekä kyseisten uskontojen opettajien kelpoisuudesta opettaa suomalaisessa peruskoulussa. Islam on Suomen suurin pienuskonto, jota tarjotaan suurimmissa kaupungeissa tai muslimioppilaiden määrän mukaan. Suomen ensimmäinen islamin opetus alkoi Helsingissä 1990-luvun alkuvaiheessa, jolloin sitä piti etniseltä taustaltaan muslimiopettaja. Tähän päivään asti suurin osa islaminuskonnon opettajista on ollut muslimeita, joilla ei välttämättä ole korkeakoulututkintoa tai opettajat ovat suorittaneet sen omassa kotimaassaan, eikä sitä Suomessa syystä tai toisesta aina rinnasteta. Suurimmalta osalta islamin uskonnon opettajista puuttuu opettajankelpoisuus, johon kuuluvat myös opettajan pedagogiset opinnot.

Islamin opetusta syytetään suurella määrällä epäpäteväksi. Niin suomalaisilta, itse islamin opettajilta kuin myös muslimioppilaiden huoltajilta kuullaan silloin tällöin, ettei islaminuskonnon opetus suju kuin muiden koulun oppiaineiden tunnit. Islaminopettajat valittavat työnantajan hankalasti tekemästä islamin opettajan työjärjestyksestä, jonka mukaan islaminopettaja joutuu siirtymään koululta toiseen jopa koulupäivän aikana. Opettajaa vaivaavat hyppytunnit sekä määräaikainen työsopimus. Sen sijaan huoltajat valittavat opetuksen laadusta. Viranomaiset puolestaan pitävät islaminopettajien haasteita tavallisina, kunhan vain islamin opettajan ammattitaito ja pedagoginen osaaminen ovat hallussa.

Suomen perusopetuslaki ei vaadi uskonnonopettajalta jäsenyyttä johonkin uskonnolliseen yhdyskuntaan. Vakaumuksesta riippumatta kuka tahansa pätevä uskonnonopettaja voi antaa islamin opetusta. Laki kuitenkin vaatii työnantajan valitsemaan pätevän opettajan uskonnon opetukseen, jotta uskonnon opetuksen järjestämisen ehdot täytyvät. Lisäksi viranomaisille on tärkeää ylläpitää yhteiskuntarauhaa. Viranomaisille on tärkeää, että huoltajat ovat tyytyväisiä islamin uskonnon opetuksen järjestelyihin kokonaisuudessaan. Huoltajien mielestä islamin uskontoa voi antaa vain muslimi, sillä tällä on täydellistä uskonnollista tuntemusta omasta uskonnostaan. Tämä on vaikea yhtälö, jota käsitellään tarkemmin tässä tutkimuksessa.

Elämäkatsomustiedon, islamin ja buddhalaisuuden opettaja Fiskaali (2013) tutki Tampereen kaupungin islamin uskonnon opetusta, jota hän pitää muutoksia vaativana. Islamin

uskonnon opetuksessa ei noudatettu valtakunnallista opetussuunnitelmaa, mikä teki opetuksesta epäpätevää. Epäpätevät islamin opettajat ovat jättäneet – työnantajien tietäen – myös maailman uskontoja ja islamin moninaisuutta usein käsittelemättä. Fiskaalin mielestä asia ratkaistaan lopettamalla ”löysäily” ja noudattamalla Opetushallituksen määräyksiä. Epäpäteviltä opettajilta puuttuu suomalaisen koulun ajattelutapoja. Näin oppilas kärsii eniten. Vaikka Tampereella suurin osa muslimioppilaista on suuntaukseltaan shiioja, opetusta pidetään suunnitelmallisen suuntauksen mukaisesti, minkä epäpätevät opettajat mieltävät yleisislamiksi, mitä se ei todellisuudessa ole.

Miksi uskonnonopetus kannattaa? Miksi se nähdään tärkeänä lapsen elämänlaadun takia? Entä miksi se poistettaisiin kouluista? Poistattaisimmeko tämän pitkälti järjestyneen oppiaineen pelkistä taloudellisista syistä vai onko opetuksen järjestelyillä ja opetusta pitävillä merkitystä asiaan? Miksi sitä antaa epäpätevä opettaja, kun laki on asettanut selvät säännöt asialle? Miksi viranomaiset ovat palkinneet epäpäteviä opettajia, kun heillä on mahdollisuus valita kuka tahansa uskonnonopettaja? Minkälaisia haasteita islamin opettaja työssään kohtaa? Onko islamin opettajan koulutuksella merkitystä haasteiden muodostumiseen? Osaako taustaltaan maahanmuuttaja mutta epäpätevä islamin opettaja noudattaa opetuksen opetussuunnitelmaa ja luoda islamin opetuksesta yhtä pätevän kuin muistakin oppiaineista? Kannattaisimmeko yhteistä katsomusaineopetusta kaikille oppilaille riippumatta heidän uskontotaustastaan? Näitä kysymyksiä pyritään tässä tutkimuksessa tarkastelemaan seuraavasti:

Tutkimuksen viitekehyksessä luvuissa 2-4 käsitellään uskonnon opetusta ja sen erilaisia muotoja Euroopassa ja Suomessa. Lisäksi tarkastellaan uskonnon opetusta, oman uskonnon opetusta ja niiden toteuttamismuotoja. Luvussa 5 lähestyn islamia ja Suomen muslimeja. Kuudennessa luvussa tutkin islamin opetusta suomalaisessa peruskoulussa ja siihen liittyviä kyseisen opetuksen opetussuunnitelmaa ja opetuksen käytäntöjä. Käsittelen luvussa 7 islamin opetusta antavia opettajia, jotka ovat tämän tutkimuksen ydin. Samaa aihetta käsittelevät aikeisemmat tutkimukset esitellään luvussa 8. Loput luvut muodostuvat tutkimuksen toteuttamisesta, tuloksista ja pohdinnasta.

2 USKONNONOPETUS

Schreiner (2005, 76), määrittelee uskonnonopetuksen koostuvan kolmesta lähestymistavasta. Ensinnäkin uskonnonopetuksen tarkoitus on oppia uskonto. Uskonnon oppiminen (into) tarkoittaa yhden uskonnon traditioiden opettamista, kuten useimmissa Keski- ja Itä-Euroopan maissa. Toisena tavoitteena on oppia uskontoa (about), joka perehdyttää oppilaan uskonnon tarkoitukseen niin käytännössä kuin uskontotieteessäkin. Oppilaalle opetetaan, miten uskonto vaikuttaa ihmisen elämäntapoihin, käyttäytymiseen ja kuuluvuuteen yhteiskuntaan. Oppia uskonnosta (from) - lähestymistavan avulla oppilas muodostaa selityksen omista elämänskysymyksistään suhteessa maailmanuskontoihin omien kokemuksiansa ja pohdintojensa avulla. Hyvä uskonnonopetus sisältää päteviä tieteellisiä elementtejä kaikista kolmesta lähestymistavoista. (Pöyhönen 2011, 24; Kallioniemi 2007, 9-10; Berglund 2009, 20–21.)

Schreiner ottaa esimerkkeinä Espanjan, Italian ja Portugalin kuvatakseen maita, joissa katolisuuden kulttuuri vaikuttaa voimakkaasti uskonnonopetukseen, kun taas Ranska on toisenlainen esimerkki, jossa erotetaan valtio uskonnosta. Ranskassa uskontoa ei esiinny julkisissa kouluissa. Toisaalta yksityiset katoliset koulut kuuluvat ranskalaiseen koulujärjestelmään. Näissä yksityisissä kouluissa käy joka viidennes oppivelvollisuusikäisistä oppilaista. Uskonnonopetuksesta luopuminen heijastuu opettajien kokemusten mukaan muihin oppiaineisiin muun muassa taiteen ja jopa äidinkielen oppimiseen. Uskonnollinen tietämättömyys vaikeuttaa oppiaineiden käsittelyä. Myös islamin uskonnon kasvu sai valtion miettimään tapaa, jolla opettajat sisällyttävät uskonnon tuntemusta eri oppiaineisiin. Hollannin uskonnonopetuksen tilanne antaa kuvauksen julkisten ja yksityisten koulujen välisistä uskonnonopetuksen arvon ja aseman eroista. Vajaa 70 prosenttia Hollannin kouluista on yksityisiä, kristillisiä kouluja, joissa kristinusko korostuu voimakkaasti. Uskonnonopetus on näissä kouluissa tunnustuksellista. Julkiset koulut ovat neutraaleja uskonnon suhteen. Näissä kouluissa uskonnonopetus ei sisälly opetussuunnitelmaan. Uskonnonopetusta korvataan katsomuksellisella yleissivistyksellä. (Schreiner 2005, 76–77; Räsänen 2006, 19–21; Kallioniemi 2007, 56–57.)

Heinonen (1998, 72–73) esittelee Herman Denzin tekemää uskontososiologiaan liittyvää Keski-Euroopassa tehtyä kyselytutkimusta. Denzin tutkimustulokset viittaavat siihen, ettei Eurooppa ole enää kirkollista, vaikka se onkin uskonnollista. Eurooppalaisia kiinnostavat elämälleen tyydyttävyyttä ja mielekkyyttä tuovat ratkaisut, sillä uskonnolla ei ole enää vaikutusta nykyiseen

elämään. Denz uskoo, ettemme voi rajata uskonnonopetusta sen kirkolliseen kehykseen. Uskonnonopetuksen tulee tarjota entistä laajempaa yhteisuskonnollista tietämystä ja kulttuurista ymmärrystä.

Schreiner tutki eurooppalaisten uskontojen opetusmalleja kahdesta lähestymistavasta; tunnuskuntalähtöinen ja uskontotiedelähtöinen. Tunnuskuntalähtöisellä lähestymistavalla hän tarkoittaa uskonnollisen yhdyskunnan ylläpitämää uskonnonopetusta. Uskonnonlinen yhdyskunta määrittää opetuksen sisällön ja ylläpitää sitä. Myös opetussuunnitelman laatiminen, opetusmateriaalien hankkiminen sekä opettajien koulutukset kuuluvat yhdyskunnan tehtäviin. Tähän lähestymistapaan kuuluvat osa Etelä- ja Keski-Euroopan valtioista, Itävalta, Belgia, Saksa ja osa Sveitsin Kantoneista. Esimerkiksi Itävallassa ja Belgiassa uskonnonopetus perustuu katolisiin ja protestanttisiin uskontoihin, mutta myös pienillä uskonnoilla kuten juutalaisuudella, islamilla ja buddhalaisuudella on tilaa tarjota omaa uskonnonopetustaan uskontoon kuuluville oppilaille. Monet koulut antavat oppilaiden korvata uskonnonopetuksen filosofialla ja etiikalla. Uskontotiedelähtöisellä lähestymistavalla Schreiner viittaa niihin maihin, esimerkkeinä Tanska, Ruotsi, Norja, Englanti, Wales ja Skotlanti, joissa uskonnonopetuksen tehtävät kuuluvat valtiolle. Valtio on uskonnon ja uskonnonvapauden suhteen neutraali. Toisaalta uskonnonopetuksen valinnanvapautta ei välttämättä ole tarjottavissa. Tunnuskuntalähtöisen uskonnonopetuksen tavoitteena on tutustuttaa oppilaita inhimillisiin elämänkysymyksiin ja välittää uskonnollista tietoa ja uskonnollista ymmärrystä. Opetukseen osallistuvat kaikki eri uskontokuntiin kuuluvat oppilaat, sillä opetus on neutraalia suhteessa maailmanuskontoihin. (Schreiner 2005, 76–77.)

Schreiner vertailee edellä mainittuja kahta opetusmallia. Uskontotiedelähtöisellä uskonnonopetuksella rakennetaan oppilaan identiteettiä ja uskonnollista ajattelua sekä laajennetaan hänen elämänkatsomustaan, kun taas tunnuskuntalähtöinen opetusmalli käsittelee uskontojen ymmärrystä ja niihin perehtymistä. Schreiner väittää, että vaikka näiden kahden opetusmallin välillä on suurtakin eroavaisuutta, niiden väliltä löytyy myös yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi uskonnollisen herkkyyden tunnistamisesta, elämänkysymysten miettimisestä sekä uskonnollisten uskomuksien ja kokemusten ajattelemisesta muodostuu suurin osa uskonnonopetuksen opetussuunnitelmista. Vuorovaikutus uskonnon ja kulttuurin välissä ja näiden muuttuminen historian kuluessa ovat yhdistäneet uskonnonopetuksen opetusmallit tarjoamaan yhteistä uskonnon ymmärrystä. (Schreiner 2005, 79.)

Kallioniemi (2007, 59) käsittelee Skeien selittämää uskonnonopetuksen mallia, jonka Skeie jakaa kahteen Euroopassa tarjottujen uskonnonopetusmallien perusteella. Osassa Euroopan maita opetetaan uskontoa yhdenmukaisesti, ja Skeie kutsuu tätä vahvaksi ratkaisuksi. Tämä on yhteiskunnan valitsema opetusmalli, joka on yhteinen tunnustuksellinen tai tunnustukseton uskonnonopetus. Sen sijaan toinen uskonnonopetusmalli, jota kutsutaan monimutkaiseksi tai heikoksi ratkaisuksi, tarkoittaa yhteiskunnan halua luoda monta erilaista uskonnonopetusmallia. Kallioniemi viittaa Plesnerin kehittämään uskonnonopetusmalliin, jossa yhdistyvät muun muassa Schreinerin ja Skeien esittämät luokittelut. Plesnerin opetusmalli korostaa kahta opetussuuntaa, joista ensimmäinen on tunnustuksellinen suunta, jossa ryhdytään kehittämään ja vahvistamaan oppilaan uskonnollista identiteettiä. Oppilasta perehdytetään yhteen uskontoon eli uskonnolliseen traditioon. Oppilaan on mahdollista valita koulun eri uskonnonmuodoista. Vaihtoehtona on tunnustukseton uskonnonopetus, jonka tavoitteena on osallistuttaa eri uskontokuntiin kuuluvat oppilaat samaan opetukseen. Tätä mallia toteutetaan esimerkiksi Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa. Tällöin opetuksen opetussuunnitelman ja opetusmateriaalien vastuu on kouluviranomaisten. (Kallioniemi 2007, 59–60.)

Heinonen (1998, 78) ehdottaa kansainvälistä uskonnonopetuksen mallia. Uskonnonopetuksen on otettava huomioon kaikki uskonnot ja niiden roolit kansainvälisen vastuun kantamisessa. Sen on autettava ottamaan esille uskontojen yhteiset arvot ja yhdistämään niitä. Uskonnonopetuksessa tulee nostaa esiin uskontojen välinen yhteistyömahdollisuus. Vain tätä kautta voidaan luoda globaalia etiikkaa entistä paremmin.

Kähkönen (1976, 242–249) kehitti viiden perusmallin uskonnonopetukselle. Ensimmäisessä vaihtoehdossa yhteiskunta ei järjestä uskonnonopetusta kouluissa, mutta oppilaalla on koulupäivän aikana mahdollisuus osallistua koulussa vapaaehtoiseen uskonnollisten yhdyskuntien järjestämään uskonnonopetukseen. Opetusmalli on Kallionimen (2007, 66) mukaan kaukana yhteiskunnan tavoitteista. Uskonnonopetus on osa koulun oppiaineita ja koulun todellisuutta. Toisen vaihtoehto on yhteinen tunnustukseton, puolueeton uskonnonopetus kaikille oppilaille. Tätä opetusmallia Räsänen tutki kyselylomaketutkimuksena vuonna 2004. Tuloksena suurin osa suomalaisvanhemmista kannatti tätä opetusmallia ja piti sitä järkevänä ratkaisuna nykyuskonnonopetuksen tilalla (Räsänen 2007, 82–83). Kallioniemi (2007, 67) kommentoi tämän opetusmallin olevan mahdotonta toteuttaa, sillä uskonnonopetus järjestyy aina tiettyjen sosiaalisten kontekstien katon alle, jossa on tiettyjä asenteita ja arvoja. Kolmas malli on Suomen nykyinen

uskonnonopetusmalli, joka toteuttaa Kallioniemen (2007, 67) mielestä hyvin lapsen oikeutta saada oman uskonnon opetusta. Ongelma on yhteiskunnan tehtävän määrittämisessä erityisesti koulussa, jossa on monen eri uskonnon opetusta. Kähkönen tarjoaa vapaaehtoista tai valinnaista uskonnonopetusta neljäntenä ja viidentenä opetusmalleina, jotka eivät sovellu suomalaiseen koulujärjestelmään (Kallioniemi 2007, 67; Räsänen 2006, 22–24).

Eurooppalainen uskonnonopetus syntyy ja kehittyy tiettyjen vaikutustekijöiden varjossa, joita on muun muassa uskonnon rooli yhteiskunnassa. Alueen politiikka ja historia vaikuttavat Schreinerin (2005, 76; Kallioniemi 2007, 56.) mukaan merkittävästi uskonnonopetuksen luonteeseen ja rakenteisiin. Kasvatusjärjestelmällä on omat vaikutuksensa uskonnonopetuksen rakenteisiin. Sunvall-Falck ja Kallioniemi (2008) tutkivat Norjan uskonnonopetuksen tilannetta ja vertailevat Norjan ja Suomen yhtäläisyyksiä ja tekijöitä, jotka mahdollistivat Norjan tarjoamaan perusasteella oleville oppilaille yhteisen oppiaineen uskonnonopetuksen tilasta. Muutos vähensi muuttuvasta yhteiskunnasta ja monikulttuurisuuden kasvusta syntyviä haasteita koulun katsomusopetukselle. Tutkijat totesivat, että Norjalla ja Suomella on paljon yhtäläisyyksiä, jotka mahdollistaisivat Suomen siirtymään Norjan kanssa samanlaiseen uskonnonopetuksen toteuttamismalliin. Norjan malli on herättänyt suomalaisten kiinnostusta yhteisestä tunnustuksettomasta opetusmallista. (Sunvall-Falck & Kallioniemi 2008, 699–700.)

3 USKONNONOPETUS SUOMESSA TOISEN MAAILMANSODAN JÄLKEEN

Käsittelen tässä luvussa juuri toisen maailmansodan jälkeistä aikaa, koska tuolloin uskonnon opetus alkoi todella muuttua niin rakenteeltaan kuin sisällöltään ja opetussuunnitelmaltaan. 1950- ja 1960-luvuilla tavoitteina olivat hyvinvointivaltioiden rakentaminen sekä tasa-arvon ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden toteuttaminen. 1950-luvulla harkittiin peruskoulun uudistusta, joka toteutui sitten 1970-luvulla. Yhteiskuntapolitiikka ja koulutuspolitiikka olivat ihmisten arvokkaimpia tavoitteita. Tavoitteena oli myös tarjota jokaiselle lapselle vähintään yhdeksänvuotinen peruskoulusivistys asuinpaikasta, äidinkielestä ja uskonnollisesta taustasta riippumatta. Näin ollen myös opetussuunnitelman tuntijako oli tarkistettava. (Aho 2011, 80.)

1960-luvulla yhteiskunta kritisoi kirkon politiikkaa ja toimintaa. Marxilaisideologia oli herättänyt vapaamielisyyden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden aatteita ihmisissä. Tämän idealismin valossa syntyi ylioppilasliike. Liikkeen merkittävimmät vaatimukset olivat uskonnonopetuksen poistaminen kouluista ja kirkon ja valtion erottaminen toisistaan. Seurauksena oli kirkon antaman uskonnonopetuksen poistaminen kouluista. Henkinen vapaus ja liikkuvuus olivat yksi nuorten ja ylioppilaiden tärkeimmistä päämääristä. Liberalistit ja uusvasemmisto olivat yksimielisiä muutosten välttämättömyydestä muun muassa vähäosaisien ja poikkeavien hyväksymisen suhteen. Liikkeet erosivat pikkuhiljaa toisistaan radikalisoituen ja oikeistolaistuen. Uusista arvoista keskusteltiin ja erilaisista kulttuureista välitettiin. (Saine 2000, 124.) Heinosen (1998) mukaan uskonnonopetuksen aseman ja sen luonteen uudelleen harkitseminen johtui neljästä päähaarasta. Kommunismin ja läntisen kapitalismin joukkoihin jakautuneeseen Eurooppaan päätyneet kansallissosialismin romahdus muutti miljoonien ihmisten arvoja kohti opittua maailmankatsomusta, joka päätyi hajoamiseen. 1960 ja 1970-luvuilla aktivoitunut uusvasemmisto moitti koululaitoksessa järjestettyä uskonnonopetusta, jolloin myös uskonnon opettajien asema vaarantui. Itä-Euroopan kommunismin romahtaessa uskonnonopetus törmäsi sen uuteen uskonnollisia peruskäsitteitä vailla olevaan ympäristöön. Myös monikulttuurisuuden avautuminen asettaa uskonnonopetuksen monikulttuurisen vuovaikutuksen edistämisen haasteiden eteen. (Heinonen 1998, 69.) Kulttuuriradikalismi, joka vaati aikanaan omia poliittisia arvojaan yhteiskunnan johtamiseen ja kritisoi muun muassa uskontoa, armeijaa ja oikeistoa mahdollisesti 1960-luvun lopussa radikalismien vaikuttamaan uudelleen, jolloin sen jäljet näkyivät erityisesti tiedotusvälineissä, kouluissa ja yliopistoissa. Tämä johti yleiseurooppalaisista virtauksista muodostuneeseen valtion uusjakoon. Kiinnostus uskonnollisuuteen heräsi uudelleen. (Saine 2000, 124–125.)

Oli aika puuttua koulutuksen rakenteen ja sisällön uudistukseen. Vuonna 1963 tarkistettiin kansakoulun ja maalaiskansakoulun opetussuunnitelmat. Uskonnonopetuksen asemasta ja tehtävästä alettiin keskustella ensimmäisen kerran vasta 1960-luvun alussa. (Kallioniemi 2005, 14). Kun vuonna 1964 ehdotettiin yhtenäiskoulujärjestelmän perusrakenteen ja koulumuotojen laatimista, kirkko oli suunnitellut ehdotuksen uudistuvasta tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta. Kirkon Kasvatusasiain Keskuksen vuoden 1964 komitea valmisti yhdeksänvuotisen uskonnonopetuksen opetussuunnitelman. Lainsäädännön kannalta kirkon tavoite hyväksyttiin ja uskonnonopetuksesta luopumisen vaatimuksia vähennettiin. (Aho 2011, 81–82.)

Vanhasta koulumuodosta uuteen koulujärjestelmään siirryttäessä esiteltiin yhtenäiskoulun siirtymäjärjestys. Komitean mukaan uuden koulujärjestelmän on sisältävä peruskoulun, lastentarhamahdollisuuden, lukion ja ammatilliset oppilaitokset. Mietintöä ehdotettiin eduskunnalle vuonna 1966. Jälleen kerran uskonnonopetuksesta keskusteltiin kiivaasti yksityisoppikoulujen aseman ja kieliohjelmasäädösten lisäksi. Uskonnonopetus ja siveysoppi mainittiin hallituksessa erillisinä oppiaineina. Luterilaiset katsoivat kuitenkin siveysopin heikentävän uskonnonopetuksen asemaa, ja siksi siveysoppia päätettiin tarjota sellaisenaan opetettavaksi vain uskonnonopetukseen kuulumattomille oppilaille. (Saine 2000, 125; Kallioniemi 2005, 15; Pyysiäinen 1998, 44.) Laki oli yhtenäinen vuoden 1923 uskonnonvapauslain kanssa, joka otti huomioon kotien uskonnolliset näkemykset. Opetus ei saanut olla ristiriidassa kodin arvomaailman/kasvatuksen kanssa (Pyysiäinen 1998, 44). Samalla nousi kuitenkin ajatus yhteisestä siveysopin pitämisestä kaikille koululaisille. Herbart-zilleriläisen pedagogiikan mukaan siveysopin yhteisiä käsitteitä on opetettava kaikille ihmisille, jotta yhteiselämä olisi mahdollista. Ajatusta pidettiin mahdottomana, sillä se mahdollisti uskonnonopetuksen poistamisen kouluista. (Kallioniemi 2005, 14–15.) Näin laki lisäsi vähemmistöjen valinnanvaraa tai se ainakin vapautti vähemmistöjen lapset vieraan uskonnon opetukseen osallistumisesta. Toisaalta kristinuskoon kuuluville lapsille ei annettu valinnanmahdollisuutta. Heidän oli osallistuttava uskonnonopetukseen.

Vuoden 1970 uskonnonopetuksen uusi opetussuunnitelma pohjautui evankelisluterilaiseen ja ortodoksiseen uskonnonopetukseen. Pyysiäinen (1998) analysoi uskonnonopetuksen tavoitteet evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteiden näkökulmasta. Tämän näkökulman mukaan oppilaan identiteetti rakennetaan uskonelämän kehittämisellä. Vaikka kansakoulun vuoden 1952 uskonnonopetuksen opetussuunnitelma asetti tavoitteensa siten, että oppilaassa vahvistetaan uskonnollista, eettistä ja sosiaalista kehitystä, opetussuunnitelmasta puuttui konkreettinen osa, jossa olisi kuvattu, millaisin sisällöin se tullaan toteuttamaan. Katekismusoppi, joka sisälsi raamatun opetusta ja oppilaiden elämänkysymyksiä, poistettiin kokonaan opetussuunnitelmasta. Vasta yläasteelle suunniteltiin syyslukukauden osalle niukkaa muiden uskontojen käsittelyä. Uskonnonopetus oli pitkään perustunut kristinuskon oppimiseen. (Pyysiäinen 1998, 52–53.)

Vuonna 1973 opetusministeri Sundqvist ehdotti uskonnonopettajien kokouksessa pikkuhiljaa tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta luopumista, jota uskonnonopettajat kannattivat. Kansanliike piispojen johdolla puolestaan vastusti ehdotusta. Lopulta tunnustuksellinen

uskonnonopetus vain jatkui entisellään. Maalta kaupunkiin muuttaneet perheet olivat hämmästyneitä ja väsyneitä, joten he luovuttivat vastuun lapsen kouluasioista koululle. Opettajat puolestaan pyrkivät rajaamaan tehtävänsä vain uskonnon opettamiseen. Kodin ja koulun yhteistyö oli vähäistä. Tätä yritettiin aktivoida houkuttelemalla vanhempia Koti ja koulu -liitton. Toisaalta Opettajien Ammattiliitto vastusti askelta esittämällä pelkojaan opettajien työn lisääntymisestä vanhempien aktiivisuuden johdosta. (Aho 2011, 83–86.) Vuonna 1978 alettiin harkita tukevampaa asemaa kasvattajille. Kuitenkin päätavoite oli lapsen kasvattaminen hyväksi ihmiseksi kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä. Tuolloin opetusministerinä toiminut Väänänen piti ajatusta keskusviraston toimivallan ulkopuolisena. (Aho 2011, 86–87.)

1980-luvulla oli aika uudistaa peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat. Uutena opetussuunnitelmissa oli se, että Kouluhallitus antoi kunnan huolehtia peruskoulun opetussuunnitelman laatimisesta ja opetukseen liittyvistä yleisistä ohjeista. Oikeastaan uusi opetussuunnitelma ei uskonnonopetuksen osalta oleellisesti muuttunut. Verrattaessa sitä esimerkiksi edelliseen opetussuunnitelmaan huomataan, että evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteena oli edelleen tarjota oppilaille Raamatun ja kirkon opetusta heidän persoonansa ja vakaumuksen kehittämiseksi. Toisaalta haluttiin myös tukea oppilaiden tuntemusta heidän oman kirkkonsa perinteiden ja tapojen suhteen. Oppilaat perehdytettiin kristilliseen elämäntavotukseen eri elämäntilanteita varten. Pyysiäinen (1998) toteaa, että evankelisluterilaisen uskonnon opetussuunnitelma oli sisällyttänyt samoja tavoitteita liittyen kasteopetukseen vuoden 1985 peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa. Peruskoulun opetussuunnitelma ei pitänyt sisältää kristinoppiin perustuvaa oppiainetta. Esimerkiksi kahdeksannen luokan uskonnon opetussuunnitelma sisälsi kirkkohistorian lisäksi kristinopin. Tavoitteena oli käsitellä sitä, mitä kristityt uskovat ja heidän elämäntavotuksia koskevia ajattelutapojaan. Yhdeksännellä vuosiluokalla oppilaille opetettiin kristinuskon merkityksen olevan kristittyjä yhdistävä tekijä. Lukion uskonnon opetussuunnitelma puolestaan takasi ainakin yhden kurssin, jossa pohditaan kristillistä elämää ja ajattelua, johon pohjautuvat dogmatiikka ja etiikka. (Pyysiäinen 1998, 53–54.)

Vuonna 1985 muodostettiin uusi oppiaine, johon sisällytettiin sekä uskonnonhistoria että siveysoppi, ja jota kutsuttiin elämäntavotustiedoksi. Elämäntavotustietoon osallistuivat ne oppilaat, jotka eivät kuuluneet mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan. verrattuna Euroopan muihin maihin Suomi oli pienryhmäuskontoa opettavien ja vähemmistöidentiteettiä tukevien

yksityiskoulujensuhteen kokematon. Esimerkkinä yksityiskouluista on vuonna 1918 Helsingissä perustettu Juutalainen koulu. Koulu tarjoaa juutalaisoppilaille heprean kielen opetuksen ohella juutalaisuskonnon opetusta ja tutustuttaa heitä juutalaisten historiaan. Muslimitaarit puolestaan olivat perustaneet islamilaisen tataariyhteisön Helsingissä. Se tunnetaan nimellä turkkilainen kansakoulu, jossa opetettiin islaminuskontoa, kulttuurihistoriaa sekä tataarin kieltä, joka on osa turkin kieltä. (Kallioniemi 2005, 18.)

Yhteinen etiikan opetus on Ahon (2011, 89–90) mukaan monikulttuurisuuden kasvun kannaltaärkevin ratkaisu uskonnon opetuksen sijasta. Pärjätäänkö hyvin pelkällä etiikalla vai tarvitaanko uskonnonopetusta joka tapauksessa, mutta eri sisällöllä? Nummisen (2011) mielestä koulun tärkein tehtävä on opettaa uskontoa, jonka pohjalta tunnetaan isänmaa-Suomen juhlapäivät ja tärkeimmät tapahtumat sekä perinteiset tavat muihin uskontoihin tutustumisen ohella. Sivistynyt ihminen tuntee uskontonsa ja pystyy sitä muillekin välittämään, mutta sivistynyt ihminen tuntee myös muita uskontoja ja niihin liittyviä tavoitteita. Kansainvälistyneen Suomen ei tule loukata maahanmuuttajia vaan kunnioittaa maailmanuskontoja. (Numminen 2011, 144–146.)

4 OPPILAAN OMAN USKONNON OPETUS

Pienryhmäuskontojen opetuksen järjestämisen nykyinen tilanne on muuttunut vuoden 1923 kansakoululain mukaiseen pienryhmäuskontojen opetuksen järjestämisperiaatteisiin verrattuna. Vuoden 1923 lain mukaan muuhun kuin enemmistöön eli evankelisluterilaisen uskontokuntaan kuuluva oppilas saa olla osallistumatta opetukseen. Koulu tarjoaa oppilaille vanhempien vaatimuksesta omaa uskonnonopetusta, mikäli koulussa on vähintään 20 samaan uskontoon kuuluvaa oppilasta. Uskonnonhistoriaa tai siveysoppia opetettiin niille oppilaille, jotka eivät kuulu mihinkään uskontoon. (Kallioniemi 2005, 15; Pyysiäinen 1998, 44.) Silti oppikoulun uskonnonopetus pohjautui pitkälti evankelisluterilaisen oppiin, jonka määräsi vuoden 1872 koulujärjestys. Näin opetuksesta oli vapautettava muihin uskontoihin kuuluvia oppilaita. Tämä koski ortodokseja ja osaa katolisista oppilaista. Seurauksena ortodoksi-oppilaat saivat omaa uskonnonopetusta. On syytä muistaa, etteivät vuoden 1923 voimaan astuneet kansakoululain määräykset koskeneet oppikoulua. Oppikoululla oli toisenlaisia määräyksiä. Oppikoulu vapautti uskontokuntiin kuulumattomia oppilaita katsomusopetuksesta. Näille oppilaille oppikoulu ei järjestänyt uskontojen historiaa ja

siveysoppia. Tilanne pysyi muuttumattomana, kunnes elämäkatsomustietoa yhtenäisenä oppiaineena alettiin vuonna 1984 peruskoulussa tarjota uskonnottomille oppilaille uskontojen historian ja siveysopin sijasta. (Pyysiäinen 1998, 45.)

Vuonna 1991 vähemmistöjen uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvalla oppilaalla oli järjestettävä oman uskonnon opetusta, jos kyseiseen opetukseen ilmoittautui kolme samaan uskontoon kuuluvaa oppilasta (Kallioniemi 2007, 65; Onniselkä 2011, 122–123). Tilanne vaikuttaa siltä, että Suomi on entistä suvaitsevaisempi muiden uskontojen ja kulttuurien suhteen ja näin myös monikulttuurisempi. Nykyään on laadittu myös pienryhmäuskontojen opetuksen opetussuunnitelmat. Opetushallituksen vuonna 1994 hyväksymät valtakunnalliset uskonnonopetusten opetussuunnitelmat on määritelty seuraaville pienryhmäuskonnoille: katolinen uskonto, islamin uskonto, adventistien uskonto, kristinusko ja Bahai-uskonto. (Kallioniemi 2005, 19.)

2000-luvulla keskusteltiin muun muassa uskonnonvapauslain lisäksi tunnustuksellisen uskonnonopetuksen käsitteestä luopumisesta, sillä se ymmärrettiin joskus käännettämiseksi. Käsitteestä luopuminen ei kuitenkaan muuta uskonnon opetusjärjestelmää eikä opetuksen luonnetta tai sisältöä. (Kallioniemi 2007, 64; Sakaranaho, 2007, 4-5.) Keskustelujen pohjalta käsitteestä on luovuttu ja korvattu käsitteellä oppilaan oman uskonnon opetus. Uusi peruskoululaki ja lukiolaki siis mahdollistivat enemmistön uskontoon kuulumattoman oppilaan olemaan osallistumatta enemmistöuskonnon opetukseen. Tästä ei hänen tarvitse hakea vapautusta. Uskonnonvapautta korostaa, että kyseinen oppilas voi osallistua enemmistöuskonnon opetukseen, jos hän on itse kiinnostunut siitä. (Kallioniemi 2005, 21.) 2000-luvulla tärkein muutos on ollut vuoden 2003 uskonnonvapauslaki, joka antoi jokaisen oppilaan harjoittaa vapaasti omaa uskontoaan. Jokaisella on oikeus olla jopa kuulumatta mihinkään yhdyskuntaan. Uusi laki kuitenkin edellytti opetuksen järjestäjältä tunnustuksettoman uskonnonopetuksen suunnittelemista ja sen järjestämistä oppilaiden enemmistön mukaisesti. (Pyysiäinen 2011, 121–122; Sakaranaho 2007, 3; Ubani 2013, 70–71.)

Uskonnonopetus on siis lain mukaan pakollista evankelisluterilaisuskontoon kuuluville oppilaille. Kyseisellä oppilaalla ei muuta vaihtoehtoa ole kuin enemmistön uskonnonopetukseen osallistuminen. Vain oppilaan kirkosta eroaminen vapauttaa hänet luterilaisesta uskonnonopetuksesta. Laki herätti suomalaisvanhemmissa erimielisyyttä. Opetus on myös ortodoksioppilaille velvollisuus, sillä luterilaiseen uskonnonopetukseen osallistumattomille ortodoksioppilaille on järjestettävä oman uskonnon opetusta, jos heitä on vähintään kolme.

Pienryhmäuskontoihin kuuluvien oppilaiden kuten muslimien osalta opetus on vapaaehtoista. (Sakaranaho 2007, 5-6.) Jäsenyysvaatimus siis ratkaisee sen, tuleeko jonkin pienryhmän uskonnonopetus järjestettyä. Tilanne vaikuttaa Sakaranahon (Sakaranaho 2007, 6-7) mielestä muslimioppilaiden kannalta epäselvältä. Suuri osa muslimiperheistä ei rekisteröidy mihinkään uskontokuntaan. Päinvastoin, muslimit ja vapaakirkolliset piirit pitävät uskonnonvapauslain määritelmää uskonnollisesta sitoutumisesta vieraana ajatuksena. Vain 10–15 prosenttia muslimeista on rekisteröitynyt johonkin islamilaiseen yhdyskuntaan. Vaikka muslimiperheillä ei uskonnonvapauslain mukaan ole oikeutta hakea islamin uskonnon opetusta, suuri osa muslimioppilaista saa oman uskonnon opetusta vanhempien allekirjoitetulla vaatimuksella. Opetuksen järjestäminen on myös riippuvainen kunnan toiminnasta (Sakaranaho 2007, 7-8).

Oman uskonnon opettaja opettaa peruskoulun alaluokkalaisille yksi tai kaksi viikkotuntia. Koulun opetussuunnitelma määrittelee kunkin luokka-asteen viikkotuntien määrän. Vuonna 1993 valtioneuvoston päätöksen mukaisesti alakoulun eli kuuden ensimmäisen luokan uskonnon ja elämänskatsomusaineiden tuntimäärää on vähennetty kymmenestä kahdeksaan viikkotuntiin. Kahdelle peruskoulun luokka-asteelle tarjotaan kaksi viikkotuntia, muille yksi. Koulun opetussuunnitelmassa käy ilmi kyseiset vuosiluokat. Sen sijaan yläkoulun eli luokkien 7-9 viikkotuntimäärä säilyi kyseisessä päätöksessä kolmena, jonka koulun opetussuunnitelma jakaa yleensä tasaisesti niin, että kullekin luokalle on yksi viikkotunti. (Pyysiäinen 2000, 10.)

Tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oppilaan oman uskonnon opetukseen siirto toi muutoksen uskontoa opettavalle opettajalle. Uskonnonopettajalta ei enää vaadittu oman uskonnollisen jäsenyytensä osoittamista. Uskonnonopettajan kelpoisuutta määrittää opettajan koulutus. Esimerkiksi evankelisluterilaista alakoulussa annettavaa uskonnonopetusta opettavalta opettajalta edellytetään joko evankelisluterilaisen uskonnon didaktiikan kurssin ja luokanopettajan tutkinnon tai opettajan pedagogisten opintojen ja teologian tai uskontotieteen aineenopettajan opintojen suorittamista. Sama periaate koskee myös pienryhmäuskontojen opettajia riippuen paitsi siitä, mitä uskontoa opettaja opettaa myös oppilaitoksen järjestämistä uskonnonopinnoista. Osa pienryhmäuskontoihin kuuluvien oppilaiden huoltajista ja uskonnollisista yhdyskunnista toivoo kyseistä uskontoa opettavilta opettajilta oman uskonnollisen vakaumuksensa osoittamista. Muuten kyseiseen yhdyskuntaan kuulumattomalta ulkopuoliselta opettajalta puuttuisi opettajan sisällöllistä asiantuntijuutta, jonka vaikutuksena voisi olla opettajan ja huoltajien välisen luottamuksen puute. (Ubani 2013, 71–72.)

Ennen kuin ryhdyn esittelemään islamin uskonnonopetusta Suomessa, tarkastelen lyhyesti pienuskontojen ja tarkemmin islamin tilannetta Suomessa ja islamin leviämistä Suomeen muslimien maahanmuuton myötä.

5 ISLAM SUOMESSA

Uskontojen moninaistuminen on tullut tunnetuksi Tanskassa, Suomessa, Norjassa ja Ruotsissa vain sata tai kaksisataa vuotta sitten ja erityisesti toisen maailmansodan jälkeen. Kyseiset maat alkoivat avautua muille uskonnoille. Martikaisen mukaan eri uskontojen jäseniä oli Suomessa vuonna 1999 seuraavasti: Evankelisluterilainen kirkko 85.3 prosenttia väestöstä, Suomen ortodoksinen kirkko 1.1 prosenttia, helluntailaiset 1 prosenttia, islam 0.2-0.5 prosenttia, Jehovan todistajat 0.4 prosenttia, evankelinen vapaakirkko 0.3 prosenttia, katolinen kirkko 0.1 prosenttia, adventtikirkko 0.1 prosenttia, mormonit 0.1 prosenttia, baptistit 0.04 prosenttia, metodistikirkko 0.02 prosenttia, juutalaisseurakunnat 0.02 prosenttia, muut 0.06 prosenttia, Ruotsin luterilaiskirkko 0.02 prosenttia, uskontoihin kuulumattomat 12.6 prosenttia. (Martikainen 2000, 203–204.) Olinin mukaan vain 10 prosenttia suomalaisista ei noudata yhtäkään uskontoa tai heillä ei ole uskonnollista sitoutumista mihinkään uskuntoon (Olin 2000, 111).

Tilastokeskuksen vuoden 2013 tehdyn tilaston mukaan vuonna 2013 Evankelisluterilainen kirkkoon kuului 75,3 %, ortodoksiseen kirkkoon 1,1 %, muihin uskontokuntiin 1,5 % ja uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomiin 22,1 % Suomen väestöstä (Tilastokeskus 2013, elektroninen dokumentti). Voi hyvinkin olettaa viimeisen ryhmän sisältävän suuren osan muslimeista. Suurin osa muslimeista ei rekisteröi mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan.

Maahanmuutto oli uskontojen moninaisuuden lisäksi pääsyy muiden uskontojen leviämiseen Suomeen. Vaikka luterilaisuudella oli vahva valta Pohjoismaissa, kaikkialta maailmalta Suomeen saapuneet maahanmuuttajat ovat tuoneet mukanaan uusia traditioita. Etelä-Euroopasta, Aasiasta ja Afrikasta muuttaneet työntekijät, pakolaiset ja muut maahanmuuttajat ovat saapuneet kaikkialle Pohjoismaihin. Suomi, joka ei vastaanottanut maahan työntekijöitä toisen maailman sodan aikana, on jäänyt maahanmuuttomäärältään pieneksi verrattaessa sitä Skandinavian maiden maahanmuuton ja maahanmuuttajien määrään. Vuonna 1990 tilanne muuttui maahanmuuttajien

lähtömaan kannalta. Ennen edellä mainittua vuotta maahanmuuttajat olivat kansalaisuudeltaan vain länsieurooppalaisia ja pohjoisamerikkalaisia. Tilanteen muutos ymmärretään jakamalla maahanmuuttajat lähtömaidensa perusteella kolmeen ryhmään 1) länsieurooppalaisia ja pohjoisamerikkalaisia, 2) Itäeurooppalaisia sekä 3) aasialaisia ja afrikkalaisia. Verrattuna Suomen vuoden 1980 maahanmuuttajiin, joita oli vain 12063 henkeä, vuonna 1998 maahanmuuttajia oli Martikaisen mukaan 85060 henkeä. (Martikainen 2000, 205.) Maahanmuuttoviraston vuonna 2012 tehdyn tilaston mukaan Suomessa asuu vuonna 2012 195511 maahanmuuttajaa. Virolaiset, venäjäläiset, ruotsalaiset ja somalialaiset muodostavat suurimmat maahanmuuttajaryhmät Suomessa. (Maahanmuuttovirasto 2012, elektroninen dokumentti.)

Yksi Suomen suurimmista uskonnollisista maahanmuuttoryhmistä on islaminuskoiset. Islam on levinnyt Suomeen 1990 -luvun aikana juuri lisääntyneestä maahanmuuttomäärästä johtuen. Suomen muslimit ovat muuttaneet Suomeen eri aikoina. Ensimmäinen muutto alkoi 1800 -luvulla. Suomi oli osa Venäjän imperiumia vuodesta 1809 vuoteen 1917, mikä avasi maahanmuuttomahdollisuudet itämaalaisten edessä. Ensimmäiset muslimit perheineen saapuivat Suomeen Venäjän armeijan kautta 1900 -luvun alussa. Myös pieni määrä muslimikauppiaita löysi tuolloin tiensä Suomen kaupunkeihin. Keski-Venäjältä Suomeen muutti 1800 -luvun lopussa pieni ryhmä muslimeita, joita kutsutaan tataareiksi. Tataarien kieli on mishär-murreta, joka juurtuu turkin kielestä. Heidän muuttonsa Suomeen kesti vuodesta 1870 vuoteen 1930 johtuen tiukasta Neuvostoliiton maahanmuuttopolitiikasta. Tataarien määrä oli vajaa tuhat henkeä. (Martikainen 2000, 206–207; Martikainen 2011, 101; Paavola & Talib 2010, 88–89; Leitzinger 1992, 225–226.)

Toinen muslimien maahanmuutto Suomeen tapahtui vuosina 1960–1980, jolloin pieni määrä miehiä muutti Välimeren alueelta avioliiton perusteella. Heidän määränsä oli vajaa tuhat henkilöä. Muslimien määrä alkoi huomattavasti lisääntyä Suomessa 1990 -luvun alussa, mutta heidän määrästään ei ollut tarkkaa tilastoa. Heitä oli Martikaisen (2000) mukaan vain kymmenentuhatta henkeä, Sakaranahon ja Pesosen (1999) mukaan kymmenestätuhannesta viiteentoistatuhanteen, Harvinaisen (1999) mukaan heitä oli viidestätoistatuhannesta kahteenkymmeneentuhanteen, kun taas Lehtinen (2000) päätyi siihen, että muslimeita oli Suomessa kaksikymmentäviisituhatta henkeä. Pääsyy tähän tarkkaamattomaan laskelmaan on se, että muslimit eivät välttämättä ilmoita kaupunkinsa maistraatin tilastoihin kuuluvansa uskonnollisiin vähemmistöorganisaatioihin. (Martikainen 2000, 207–208; Olin 2000, 110–111.)

Suomi oli 1990 -luvulla vastaanottanut entistä enemmän maahanmuuttajia. Tätä mahdollistivat 1990 -luvun taloudellista lamaa seurannut Suomen Euroopan unioniin liittyminen ja tähän liittyvä kansainvälisen liikkumisen joustavuus sekä Suomen ulkopolitiikan liberalisoituminen. Neuvostoliiton hajoaminen tarjosi hyvän mahdollisuuden erityisesti somalialaisille muuttaa Suomeen. Joukko Moskovassa opiskelupaikan saaneita somaleja muutti Suomeen 1980-luvun lopussa. Tavoitteena oli saada pysyvän oleskeluvan Suomesta. Myös entisen Jugoslavian kriisin johdosta Suomeen muutti joukko kosovolaisia ja bosnialaisia, joista suurin osa on uskonnoltaan muslimeja. (Paavola & Talib 2010, 87.)

Suomen Islamilaisen Neuvoston arvion mukaan Suomessa asuu 60 000 muslimia, joista suurin osa on maahanmuuttajataustaisia. Muslimit voidaan Martikaisen mukaan jakaa neljään ryhmään. Suomen ensimmäiset muslimit olivat 1800 -luvulla mahanmuuttaneet 800 tataaria. Tataarien jälkeen tänne muutti ensimmäisen ja toisen sukupolven muslimimahanmuuttajat. Suomen muslimiyhteisöön kuuluu myös suomalaiset käännyttäiset, joiden määrä on 2000. Loput muslimeista ovat maahanmuuttajataustaisia. Muslimeista suurin ryhmä asuu Uudellamaalla. (Martikainen 2008, 71.) He ovat suurimmaksi osaksi turvapaikanhakijoita ja pakolaisia. Työn ja kielitaidon puute tekevät muslimeista yhden maan köyhimmistä ryhmistä. (Paavola & Talib 2010, 87.) Islamilaisista monimuotoisista suuntauksista ja liikkeistä riippumatta heistä suurin osa on sunnalaisia ja n. 10–15 prosenttia šiialaisia. (Onniselkä 2011, 122–123.)

Ennen siirtymistäni Suomen islamin uskonnonopetukseen, on tärkeää käydä läpi islamiset pääsuuntauksset eli sunnilaisuus ja šiialaisuus. Sunnilaiset seuraavat profeetta Muhammedin jälkeisiä kalifeja, jotka saivat jatkaa Muhammedin hallitusta. šiialaiset puolestaan seuraavat profeetta Muhammedin serkkua ja vävyä Alia. Šiialaisuuden järjestynyt papisto muistuttaa kristinuskon piispoja ja paaveja. Tästä teologian näkökulmasta käsin molemmat suunnat eroavat huomattavasti toisistaan, sillä sunnilaisuus ei hyväksy papistoa. Silti useita yhtäläisyyksiä voi sunnilaisuuden ja šiialaisuuden välistä löytää. Muslimeja (ainakin suurinta osaa) yhdistävät samat uskonkappaleet ja samat rituaalit. (Ziauddin 2009, 20, 27–29.) Islamin uskontunnustus yhdistää Hämeen-Anttilan (2001, 25) mukaan muslimeja heidän islamilaisesta suuntauksestaan huolimatta.

6 ISLAMIN USKONNONOPETUS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

Islamin uskonnon opetusta ja islamin uskonnon opettajia on tutkittu todella vähän. Sakaranaho ja Salmenkivi (2010, 451) kertovat tutkimuksessaan suomalaisen peruskoulun uskonnonopetukseen osallistuvien oppilasmäärän kasvaneen vuosina 2003 ja 2007. He jakavat tutkimansa ryhmät viiteen: evankelisluterilaisryhmä, ortodoksinen ryhmä, elämäkatsomusryhmä, muut uskonnot -ryhmä ja ei mihinkään uskontoon kuuluvien ryhmä. Muut uskonnot -ryhmä sisältää pienryhmäuskontojen oppilaat. Muslimioppilaat kuuluvat suurimmaksi osaksi muut uskonnot -ryhmään. Heitä oli vuonna 2003 6775 oppilasta eli 1,16 prosenttia peruskoulun oppilasmäärästä. Sen sijaan vuonna 2007 määrä oli 8054 oppilasta, joka on 1,44 prosenttia peruskoulun oppilaiden kokonaismäärästä. Oppilasmäärän kasvun huomaa selvästi. Sakaranaho (2007, 21) luettelee vuoden 2004 Pääkaupunkiseudun uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen osallistuneiden oppilaiden määrät. Muslimioppilaiden määrä kasvaa Jamiston (2007, 38) mukaan jopa 200 oppilaalla vuosittain. Pelkästään Helsingissä syksyllä 2004 työskenteli 14 islamin opettajaa. Muslimioppilaita puolestaan oli 2556. koulujen Islamin opetuksen oppilasryhmät ovat nopeassa kasvussa. Muslimioppilaiden määrä on ohittanut ortodoksisen uskonnon oppilasmäärän (Sakaranaho & Salmenkivi 2010, 456–457). Islamin opetuksen ryhmät, kuten muutkin pienryhmäläisuskontojen ryhmät, ovat heterogeenisiä (Sakaranaho & Salmenkivi 2010, 452).

islamin opetusta järjestettiin Suomessa ensimmäiseksi Helsingissä. Tätä piti tataarien Islam-seurakunnan imaami. Helsingin opetusvirasto palkkasi toisen islamin opettajan vuonna 2004. Pienryhmäläisten uskonnonopetus on yhdestä kahteen tuntiin viikossa. Tästä syystä opettajan tehtävä on kiertää useiden koulujen välillä, mikä aiheuttaa opettajalle integroitumisongelmia kouluyhteisöön. (Sakaranaho 2007, 20, 25; Sakaranaho & Salmenkivi 2010, 456.)

Sakaranaho (2007, 6-7) muistuttaa islamin uskonnonopetuksen mallin pohjautuvan yleislamiin, vaikka uskonnonvapauslaki antaisi muslimioppilaille mahdollisuuden saada oman suuntauksen mukaista islamin opetusta. Muslimit jakautuvat kahteen uskonnolliseen päähaaraan: sunnilaisiin ja šiialaisiin. Laki edellyttää oppilaiden sitoutumista johonkin islamilaiseen yhdyskuntaan. Muslimeista on vain 10–15 prosenttia jäsenenä jossain islamilaisessa yhdyskunnassa, eli muilla ei periaatteessa ole oikeutta edes ”yleiseen” islamin opetukseen. Sepon (2003, 179–180) mukaan vuoden 2003 uskonnonvapauslaki mahdollistaa uskonnolliseen vähemmistöyhdyskuntaan kuuluvalla oppilaalla oman uskonnon opetuksen, jos koulu suostuu järjestämään kyseistä opetusta.

Jos koulu ei järjestä opetusta, oppilas voi anoa mahdollisuutta osallistua koulun järjestämään elämäkatsomustiedon opetukseen. Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumattomalle oppilaalle tarjotaan elämäkatsomustiedon opetusta. Vuoden 1998 uskonnonvapauslaki mahdollisti oman uskonnon opetuksen mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumattomalle oppilaalle huoltajan pyynnöstä. Sakaranaho moittii uutta uskonnonvapauslakia, sillä se tukee uskonnollista organisaatiota ihmisoikeuksien sijaan. Uusi uskonnonvapauslaki ottaa huomioon enemmistökulttuurin ja laiminlyö monikulttuurisen ajattelun sekä pienryhmäuskontojen moninaisuuden. (Sakaranaho 2007, 7-8.)

6.1 Islamin opetuksen opetussuunnitelma

Lasten uskonnollisen ajattelun kehitystä kuvaavat teoriat perustuvat pitkälti Piaget'n lapsen kognitiivisen kehityksen teoriaan. Pöysti (2001, 54–55) pitää kyseistä teoriaa tärkeänä pohjana perusopetuksen opetussuunnitelmien rakentamisessa. Piaget näkee lapsen ajattelun kehityksen jakautuvan sulautumiseen ja mukautumiseen. Sulautumisella eli assimilaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi omaksuu uusia kohteita ja sulattaa niitä omiin psyykkisiin rakenteisiinsa. Mukautumisella eli akkommodaatiolla taas tarkoitetaan tilannetta, jossa hän muuttaa psyykkistä rakennetta havaittuun kohteeseen sopivaksi. Näistä kahdesta ajatteluprosessista lapsi jäsentää tietojaan vaiheittain. Nämä vaiheet johtavat mielen sisäisiin tietorakenteisiin eli skeemoihin. Piaget jakaa lapsen ajattelun kehityksen neljään vaiheeseen lapsen iän perusteella: Sensomotorinen vaihe, esioperaationaalinen vaihe sekä kouluikäisten vaiheet eli konkreettisten operaatioiden vaihe ja formaalien operaatioiden vaihe. Piaget korostaa, että uskonnollinen ajattelu tapahtuu niin kognitiivisesti kuin myös henkisesti perustuen lapsen tiedonhaluun Jumalasta ja maailman luomisesta. Seuraavaksi käsittelemme islamin uskonnon opetussuunnitelman alkuvaiheita.

Opetushallitus hyväksyi vuonna 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, ja tällöin vahvistettiin kaikkien uskontoaineiden opetussuunnitelmien perusteiden sisältämät yhteiset yleistavoitteet. Yksi tärkeimmistä opetuksen yleistavoitteista on, että oppilaalle tarjotaan monipuolinen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi oppilas perehtyy ryhmänsä ja yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti omaan uskontoon ja uskonnon kulttuuriperintöön saadakseen henkilökohtaisen elämäkatsomuksen muodostettua. Oppilas tutustuu muihin uskontoihin ja maailmankatsomukselliseen ajatteluun pystyäkseen toimimaan eri

tavoin ajattelevien ja uskovien kanssa monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Oppilaan eettisesti vastuullista elämänasennetta kehitetään siten, että hän ymmärtää muun muassa tekojensa seuraukset ja osaa itse tehdä henkilökohtaisia arvovalintoja. (Pyysiäinen 2000, 10–11.)

Islamin uskonnon opetuksen erityistavoitteet ala-asteella keskittyivät ortodoksisen ja katolisen uskonnon tavoin oppilaan omaan uskontokuntaan muun muassa perustietoihin islamista ja islamin merkitykseen oppilaalle itselleen ja hänen lähiympäristölleen. Islamin uskonnon opetuksessa pidettiin olennaisena uskonnon harjoittamista tiedollisen näkökulman ohella. Opetuksen painopiste on oppilaan lähestymisessä yhtä ja ainoaa Jumalaa kohti. Toiseksi tärkeintä on, että islamin uskonnon opetuksessa annetaan oppilaan tutustua islamilaiseen elämään ja kasvaa islamilaisen elämäntavan mukaisesti. Tähän pyritään yhteistyössä oman muslimiyhteisön ja kodin kanssa. Opetuksen tulee seurata uskonnollista kalenterivuotta eli hijri-vuoden kulkua suurten pyhä- ja muistopäivien muistamiseksi. (Pyysiäinen 2000, 24; Sakaranaho 2008, 168–171.) Vuoden 1994 islamin uskonnon opetuksen opetussuunnitelma korostaa muslimioppilaiden kasvattamista aktiivisiksi uskonnonharjoittajiksi. Opetussuunnitelman tavoitteina oli siis opettaa islamia tunnustuksellisesti, mikä oli ristiriidassa uskonnonopetuksen yleistavoitteiden kanssa. (Sakaranaho 2008, 171–172.)

Islamin opetus oli vuoden 1994 sen ensimmäisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yleisislamia. Vaikka luonnollisen opetuksen tavoite islamissa on Koraanin ja sen keskeisten suurien ja jakeiden opettaminen, on huomioitava myös islamin erilaiset suuntaukset ja näiden omat uskonnolliset perinteet. Opetuksessa perehdytään islamin kulttiin, mikä tarkoittaa, että osallistutaan samalla jumalanpalveluselämään yhteistyössä muslimiyhteisön kanssa. Islamin synty ja islamin uskonnon merkitys yksilön ja yhteisön elämässä ovat yksiä tärkeimmistä oppisisällöistä. (Pyysiäinen 2000, 25.)

Vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kehittyneen vuoden 2006 islamin uskonnonopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli tehty useampiakin muutoksia edelliseen verrattuna. Opetussuunnitelman laadintaan osallistui muutama islamin opettaja. Uudet islamin opetussuunnitelman perusteet perustuvat tunnustuksettomaan uskonnonopetukseen. Alakoulun islamin uskonnonopetuksen perusteet korostavat muslimioppilaan islamilaista identiteettiä, islamin merkitystä itse oppilaalle ja hänen lähiympäristölleen, oppilaan kykyä olla vuorovaikutuksessa muiden toisella tavalla ajattelevien ihmisten kanssa, Koraaniin tutustumista sekä islamilaisen elämäntapojen harjoittamista esimerkiksi rukoilemalla. (Sakaranaho 2008, 169–

170.) Oppilaan tutustuminen muihin uskontoihin ja maailmankatsomuksiin sekä niiden eettisiin kysymyksiin on yksi opetussuunnitelman ja tunnustuksettoman uskonnonopetuksen päätavoitteista (Seppo 2003, 180).

Yläasteella syvennetään oppilaan perehtymistä omaan uskontoonsa, kuten Koraanin keskeiseen sisältöön ja perimätietoon eli hadithiin. Yläasteella oppilas harjoittelee edelleen uskontoaan ja ymmärtää ja suorittaa jumalanpalvelus- ja rukouselämän edellyttämiä toimia. Myös islamin historia ja tärkeisiin henkilöihän tutustuminen kuuluu uskonnonopetukseen. Oppilaassa korostetaan eettisesti vastuullista elämänasennetta, muslimiyhteisöön kuulumista ja yhteiskunnan jäsenyyttä, mikä tukee hänen omaa identiteettiään ja yhteiskunnan toimivuutta. Lisäksi häntä ohjataan tutustumaan muihin suuriin uskontoihin. Sen sijaan islamin eri suuntauksiin ei yläasteella tutustuta. (Pyysiäinen 2000, 26–28.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman kannalta haasteena on, että islamin opetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät taaskaan ota islamilaisia suuntauksia huomioon, vaan opetuksen ajatellaan sopivan niin sunnalaisille kuin šiialaisillekin. Tämä on haasteellista islamin uskonnon opettajan ammattitaidolle. Opettajan opetussuunnitelma ei aina perehdy riittävän tasaisesti molempiin islamilaisiin suuntauksiin. Voi myös olla, että toinen suunta jää huomioimatta opettajan opetussuunnitelmassa, mikä tarkoittaa, että toinen suunta korostuu koko ajan. Tällöin oppitunneilla syntyy konflikteja oppilaiden välillä sekä oppilaan ja opettajan välillä. Onniselän mielestä tällaiset konfliktitilanteet ovat vähissä, vaikka ne nousevat joskus pintaan eri paikkakunnilla. (Onniselkä 2011, 126.)

Sakaranaho (2008) kommentoi islaminuskonnon opetussuunnitelman korostamaa yleisislamia. Hänen mukaansa yleisislamia ei konkreettisesti maailmassa ole olemassa. Islamilaisten suuntausten moninaisuudesta huolimatta islaminoppilaat nähdään yhtenä ryhmänä. Sakaranaho ihmettelee islamin opetuksen yleisyyttä ja korostaa islamin olevan Suomen toiseksi suurin uskontoryhmä. Silti se poikkeaa kristinuskon opetuksesta, jota tarjotaan kolmella muodolla: evankelisluterilaisuus, katolilaisuus ja ortodoksisuus. (Sakaranaho 2008, 173–174.)

Kuten jo aiemmin mainitsin, Suomen muslimit vierastavat ideaa, jossa jokaisen on maistraatissa rekisteröidyttävä uskonnolliseen yhdyskuntaan (jos hän kuuluu johonkin uskonnolliseen yhdyskuntaan). Uskonnonvapauslaki antaisi oppilaalle oikeuden saada oman uskonnollisen suuntauksen mukaista uskonnonopetusta, mutta tämä edellyttää oppilaan

rekisteröitymistä. (Sakaranaho 2007, 10.) Heikkinen (2014, 42) lähtee jopa siihen, että yleislamin ongelma johtaa islamin opetuksen oppikirjojen sisältöjen yksipuolistumiseen, jotta oppimateriaalit sopisivat kaikille muslimioppilaille riippumatta heidän suuntauksestaan.

Yksi tärkeimmistä vuonna 2016 voimaan astuvan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista on antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys uskonnon opetuksessa. Oppilasta on tärkeää perehdyttää hänen omaan uskontoonsa, sen monimuotoisuuteen sekä muihin uskontoihin. Tässä uudessa opetussuunnitelmassa Opetushallitus laatii yhteisiä tavoitteita kaikkien uskontojen opetukselle. Kyseinen opetussuunnitelma korostaa esimerkiksi tutustumista muihin uskontoihin kaikkien uskontojen opetuksessa. Kunkin uskonnon opetuksen kohdalla on taas omia sisältöjä.

Islamin uskonnon opetuksen kohdalla yksi tärkeimmistä 1-2 vuosiluokalle tarkoitettun opetuksen tehtävistä on käsitellä islamin opin perusteita ja perehdyttää oppilaita alustavasti Koraaniin ja perimätietoon sekä islamilaiseen yhteisöön. Opetuksen tavoitteena on myös, että oppilas tutustuu koulunsa ympäristössä läsnä oleviin uskontoihin, niiden pyhiin rakennuksiin ja uskonnollisiin tapahtumiin. Hyvän elämän perusteita islamissa käsitellään alustavasti YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen myötä. Islamin opetuksen keskeisiä sisältöjä eli Koraania ja perimätietoa syvennetään tarkemmin 3-6 vuosiluokan islamin opetuksessa. Käsitellään myös islamilaisten tradition vaikutusta kulttuuriin ja islamilaiseen taiteeseen. Islamin pyhät paikat, uskonnolliset symbolit, juhlat ja islamilainen kalenteri ovat opetuksen tärkeimmät kappaleet. Kristinuskon, juutalaisuuden ja islamin yhdistäviin profeettoihin, pyhiin paikkoihin ja pyhiin kirjoihin tutustuminen on merkittävä osa opetusta. Kyseisten uskontojen vaikutusta eurooppalaiseen kulttuuriin tarkastellaan myös. Islamissa hyvän elämän kannalta oppilasta perehdytään laajemmin islamilaisen etiikan perusteisiin ja elämän arvoihin kuten sallittuihin ja kiellettyihin aiheisiin. Käydään tarkemmin läpi lapsen oikeuksia.

7-9 vuosiluokalle tarkoitettua uskonnon opetusta käsitellään pikemmin kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Näin uskonnon opetus keskittyy tieteelliseen ajatteluun tarkastelemalla uskonnon juuria, lähteitä, oppia, opetusta sekä sen vaikutteita maailmassa. Niin muita uskontoja kuin myös uskonottomuutta käsitellään nyt syvällisemmin myös niiden yhteiskunnallisen ja poliittisen ilmiöiden pohjalta. Islam maailmassa, islamin historia muun muassa islamilaisen valtakunnan kasvu ja islamilaisen teologian vakiintuminen, islamin monimuotoisuus, sen pääsuuntaukset sekä suvaitsevaisuus ja rinnakkaiselo ovat tämän vuosiluokan käsittelyaiheet.

Maailman uskontojen kannalta oppilas syventää tietojaan suursukontojen levinneisyydestä ja niiden opetuksista ja vaikutuksesta kulttuuriin sekä uskonottomuudesta elämäkatsomuksena ja ilmiönä. Oppilas pohtii uskontojen esilläoloa kulttuurissa, mediassa ja populaarikulttuurissa sekä niiden vaikutusta politiikassa. Islamilaisen etiikan rakenne, teot ja niiden seuraukset ovat hyvän elämän aiheet. Myös islamilaisen lain tulkintoja käsitellään yhteiskunnan ja muslimiyhteisön kannalta.

6.2 Islamin opetuksen oppimateriaalit

Opetusmateriaalin puute on iso haaste islamin opetuksessa. Vuonna 2003 Opetushallitus julkaisi ensimmäisen uskonnon opetussuunnitelman mukaisen *Islam - yhteinen uskomme* -oppikirjan, joka on suunniteltu 3.–6. luokkalaisille. Opettajan käytettävissä on siis yksi oppikirja opetussuunnitelmien lisäksi. Lisäksi suuri osa maahanmuuttajataustaisista opettajista käyttää itse tehtyjä opetusmateriaaleja. (Onniselkä 2011, 130; Uittamo 2007, 141.) Islamin opettajat ovat itse valmistaneet ja suomentaneet monisteita oman ryhmän tarpeiden mukaan myös oppikirjan täydennykseksi. Kyseisessä oppikirjassa on Lehtisen (2007) mukaan keskitetty peruskoulun opetussuunnitelman keskeisiin asioihin. Oppikirja ottaa huomioon oppilaiden eri kulttuuriset taustat, joten kirja kuvaa yleisislamia. Oppikirja käsittelee islamin jumala-käsitystä, uskon peruskäsitteitä, islamin viittä pilaria, profeetta Muhammedin elämää, myös muita profeettoja, pyhiä paikkoja ja moskeijoita, muslimin elämäntapaa sekä islamissa kiellettyjä tekoja ja oikeaan ja väärään liittyviä kysymyksiä. Maailman suurimmat uskonnot kristinusko ja juutalaisuus tulevat käsiteltäviksi kirjan lopussa. Koraani ja profeetta Muhammedin perimätiedot ovat myös olleet soveltuvia lähteitä islamin opettajille. (Lehtinen 2007, 234–235.)

Heikkinen (2014, 54–58) tarkastelee pro-gradu-tutkimuksessaan islamin opetuksen ainoita kahta oppikirjaa: *Islam - yhteinen uskomme* ja *Salam - islamin polku 1–2*, jonka Opetushallitus julkaisi vuonna 2011. Hän käsittelee oppikirjoja teologisesta näkökulmasta käsin. Vaikka kirjojen painosten väli on liki kymmenen vuotta, jälkimmäinen kirja seuraa tunnustuksellisesti edeltäjänsä. Molempien kirjojen laatimisessa oli mukana muutama islamin opettaja. Koska suurimmalta osalta islamin opettajista puuttuu aineenopettajan pätevyys, heitä ohjaavat kyseiset oppikirjat, minkä seurauksena uskonnon opetus on tunnustuksellista islamin opetusta. Muita uskontoja on molemmissa oppikirjassa otettu hyvin vähän huomioon. Oppikirjat käsittelevät muita uskontoja Koraanin muiden uskontojen käsittelemisen näkökulmasta.

6.3 Islamin opetuksen ryhmäkoot ja ajankohdat

Sakaranaho (2007) pitää haasteena pienryhmäuskontojen yhdistettyjä luokkia. Opettajan tehtävänä on ottaa opetuksessaan huomioon eri luokka-asteilta osallistuvat oppilaat ja kyetä eriyttämään opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti, jolloin opetussuunnitelman noudattaminen on nähty vaikeaksi. Tämän lisäksi oppilaiden eri taustat niin kulttuurisesti kuin kielellisestikin ja lisäksi oppilaiden erilaiset tiedot opettavasta uskonnosta tekevät opetuksesta raskaan. Osa oppilaista on syntynyt Suomessa, mutta toinen osa ulkomailla, mikä synnyttää kielivaikeuksia muun muassa opetuksen seuraamisen kannalta. Uskonnon opettajan on hallittava tätä heterogeenistä oppilasjoukkoa myös vaikeissa luokkatilanteissa. (Sakaranaho 2007, 25; Jamisto 2007, 39; Uittamo 2007, 141.)

Onniselän (2011) mukaan niin suuret kuin liian pienetkin ryhmäkoot ovat opettajalle haasteellisia. Pääkaupunkiseudulla islamin opetuksen ryhmäkoot ovat joskus jopa muiden oppiaineiden ryhmäkokoja suurempia. Toisaalta varsinkin maakunnissa oppilasmäärältään hyvin pieni ryhmä tuo mukanaan opetuspaikkavalinnan ja useiden koulujen oppilaiden työjärjestyksien yhteensovittamisen haasteita. Maakunnissa islamin opettajan vähäinen työtuntimäärä on haasteellista opettajalle ja miksei koulullekin. Koulun on vaikea saada pätevää opettajaa sivutoimisen työn johdosta. (Onniselkä 2011, 128–129.)

Uskonnonopetuksen järjestämisessä otetaan huomioon koulujen toiveita. Suurin osa kouluista järjestää uskonnonopetuksen joko koulupäivän alussa tai sen päättyessä. On ongelmallista, jos useat koulut toivovat uskonnonopetuksen järjestyvän samana päivänä samaan kellonaikaan. Toisaalta uskonnonopetusta ei saa järjestää päällekkäin muiden oppituntien kanssa. Huoltajat puolestaan toivovat, että opetus järjestyy oppilaan omassa koulussa eikä hän joudu koulupäivän aikana siirtymään omasta koulustaan toiseen kouluun ja sieltä takaisin. Sen sijaan uskonnon opettajan päätoive on, ettei hänen lukujärjestykseensä tulisi hyppytunteja. (Vahtera & Kuukka 2007, 129.)

6.4 Uskonnonopetus ja yhteistyö huoltajien kanssa

Siniharju (2003, 7-9) esittelee Epsteinin perhe, koulu ja yhteiskunta -mallin kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä lapsen koulussa menestymiselle. Onnistunut yhteistyö syntyy jaetun

vastuun ja kumppanuuden pohjalta. Tosin opettajalla ja vanhemmilla voi esiintyä erimielisyyttä yhteistyön tiiviystä. Opettajat pitävät yhteistyötä kodin kanssa tärkeänä, mutta heistä osa ei pidä huoltajien kanssa tehtävästä liian tiiviistä yhteistyöstä esimerkiksi opetuksen suunnittelun tai luokkatyöskentelyn kannalta. Sen ymmärretään joskus kyseenalaistavan opettajan ammattipätevyyden. Sen sijaan tutkimusten mukaan huoltajien halukkuus osallistua yhteistyöhön koulun kanssa on hyvin erilaista.

Yleisesti ottaen luokanopettajat ovat kokeneet haasteita yhteistyössä huoltajien kanssa. Arifullen-Forstén ja Forstén (2008, 38) tutkivat opettajana toimimista kvalitatiivisessa tutkimuksessaan. Suurin osa opettajista on kuitenkin tullut toimeen kodin kanssa positiivisissa merkeissä. Osa taas on ottanut esille vanhempien toiveen opettajan opetustyyhinsä muuttamisesta, mikä aiheuttaa jopa ahdistusta opettajalle. Ongelmaksi on koettu eniten vanhemmat, joiden lapset tarvitsevat muita oppilaita enemmän opettajan ja kodin välistä yhteistyötä. Liian aktiivinen vanhempi on nähty joskus ongelmana, jos vanhempi alkaa päättämään opetukseen liittyvistä kasvatustieteellisistä ja didaktisista asioista.

Husu ja Ravelin (2014, 40–42) tutkivat vanhempien häirintää ja epäasiallista käyttäytymistä opettajia ja rehtoreita kohtaan. Yksi vanhempien syytöksistä on opettajan ammattitaidon riittämättömyys suhtautumisessa oppilaita kohtaan. Opettajia syytetään joskus jopa taitamattomuudesta. Opettajat pitävät tämänkaltaisia syytöksiä loukkaavina, koska opettaja yrittää aina pedagogisella taidollaan toimia lapsen etua ajatellen. lapsen kyvyttömyyden ja epäonnistumisen hyväksyminen on vanhemmille niin raskasta, että he purkavat sitä syyttämällä opettajaa. Vanhempien epäasiallinen käyttäytyminen herättää opettajissa pelon, itsensä syyttelyn, osaamattomuuden ja voimattomuuden tunteita (Husu ja Ravelin 2014, 54-5).

Islamin opettajia haastavat eniten huoltajien käsitykset islamin uskonnon luonteesta suomalaisessa koulussa. Onniselän (2011) mukaan suurin haaste on oppilaan huoltajien käsitykset koulun islaminuskonnon opetuksesta. Suuri osa muslimioppilaista käy koraanikouluopetuksessa, jota islamilaiset yhdyskunnat tarjoavat. Koraanikouluopetus keskittyy koraanin sisältöön. Oppilaat oppivat koraanin suuret ja jakeet sekä näiden selitykset. Osa muslimioppilaista käy myös moskeijaopetuksessa. On syytä mainita, että koraanikouluopetus ei korvaa koulun opetusta vaan täydentää sitä. Oppilaan huoltajat odottavat samaa opetusta myös suomalaisen koulun islamin opetuksesta. Huoltajat leimaavat koulun islamin opetusta negatiiviseksi tai puutteelliseksi, jos

heidän lapsensa ei koulussa opi ulkoa koraania tai perimätietoa. Hyvä koulun ja kodin välinen yhteistyö selvittää näitä ennako-odotuksia. (Onnisekä 2011, 125–126.)

Osa huoltajista kyseenalaistaa jopa oman uskonnon opettajan koulutustaustan. Eräs vihainen huoltaja ihmetteli jutellessaan opetusviraston virkailijalle uskonnon opettajien valinnasta: ”Kadutako te otatte ne?” Huoltajalle jouduttiin selittämään opettajan valinnan tapahtuvan rekrytoinnin kautta. (Vahtera & Kuukka 2007, 128.)

7 ISLAMIN USKONNON OPETTAJAT

Islamin opettajia on tutkittu todella vähän. Heidän roolistaan niin islamin opettajina kuin myös uskontonsa edustajina ja heidän koulutuksestaan on erityisen vähän tietoja. Seuraavaksi tarkastelen yleisesti uskonnonopettajan ominaisuuksia ja erityisesti islamin opettajia.

On tärkeää ymmärtää opettajuutta ja opettajan ominaisuuksia, piirteitä ja omia tarpeita. Aaltola (2005, 30–31) kiinnostui Sokrateen ajatuksesta opettajasta oppilaan kättilönä, joka vapauttaa oppilaansa kasvamaan. Opettaja kaivaa oppilaansa luolasta ja nostaa hänet sieltä ylös. Opettaja toimii inhimillisen pääoman rakentajana, joka herättää oppilaassaan uusia ajatuksia ja oivalluksia. Monien velvollisuuksien ja haasteiden keskellä opettaja pyrkii luomaan ja ylläpitämään nuorten ihmisten inhimillistä pääomaa ja sen edellytyksiä. Ajatuksena on, että yksilö ja yhteiskunta ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Kasvaakseen yksilö tarvitsee yhteiskuntaa ja toimiakseen ja uudistuakseen yhteiskunta tarvitsee yksilöitä.

Uskonnon opettajan ominaisuuksia käsitteleviä tutkimuksia on vain vähän. Räsänen (2007) tutki sitä, millainen uskonnon opettajan tulisi olla vanhempien mielestä. Kyselytutkimukseen osallistui 2000 suomalaista vanhempaa. Heidän mielestään uskonnon opettajan tulisi kannustaa itsenäiseen ajatteluun. Hän on riittävän tietoinen omasta alastaan ja muihin uskontoihin liittyvistä asioista, kuuntelee oppilaita ja luo hyvän ilmapiirin heidän keskusteluihinsa. Vanhemmat korostivat uskonnonopettajan taitoja oppiaineen menetelmien hallinnassa. Opettajaa pidettiin nuorison kasvattajana, ja hänen uskonnollinen auktoriteettinsa ja persoonansa nähtiin tärkeinä. (Räsänen 2007, 158–161; Räsänen 2006, 111–113.)

Uban (2008) käy läpi Watsonin (1991) tekemää tutkimusta hyvän uskonnonopettajan ominaispiirteistä. Hyvällä uskonnonopettajalla on hyvät suhteet oppilaisiin, hyvät organisointikyvyt, selviytymiskyvyt ja pitkä opettajakokemus. Uskonnonopettajan on oltava vahvauskoinen, hallittava opettamansa aine sekä oltava innostunut oppiaineestaan ja tietoinen muiden oppiaineiden sisällöistä ja oppilaiden taustoista. Ubanin mukaan näistä ominaisuuksista osa koskee myös muita oppiaineita opettavia opettajia, kun taas osan ominaisuuksista, kuten ”vahvauskoisuus” ja ”selviytymiskyky”, tutkija liitti uskonnonopettajaan. Uban pitää pedagogista erityisosaamista myös tärkeänä uskonnonopettajan piirteenä. (Uban 2008, 711.)

Lehtinen (2007) kertoo islamin opettajien olevan suurimmalta osin maahanmuuttajataustaisia, mutta heidän joukossaan on pieni määrä suomalaisia, joista suurin osa on muslimeiksi kääntyneitä. Osalla on vahva islamin usko, mutta osa oppii islamista vasta opetuksensa kautta. (Lehtinen 2007, 237–238.) Islamin uskonnon opettajia haastateltaessa Lempinen (2007) nostaa esille opettajien merkittävimpiä arvoja, tavoitteita ja haasteita. Näiden mielestä islamin opettajan tulisi toimia uskonnollisena esimerkkinä, ”hyvänä muslimina”, oppilailleen. Opettajan työ on ennen kaikkea vastuuta Jumalan edessä. Pieni osa opettajista piti tärkeänä sitä, että oppilaat oppivat islamia ja harjoittavat sitä aktiivisesti. Kaikki opettajat kertoivat kannustavansa oppilaita sopeutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan, sillä muslimiksi tuleminen ei estä jäsenyyttä Suomessa. Islamin opettajan tehtävänä on korostaa oppilaissaan ylpeyttä omasta uskonnostaan ja omasta taustastaan ja juuristaan. Islamin opettajan tulisi tukea oppilaan omaa ajattelua, uskonnollista pohdintaa ja tiedonhankintataitoja. (Lempinen 2007, 239–241.) Hyvä islamin opettaja kehittää oppilaan kriittisyyden valmiuksia, jotta tämä pystyy arvioimaan kuulemiaan islamin nimissä esitettyjä väitteitä. Islamin opettaja tukee oppilaan islamilaista identiteettiä ja jopa ohjaa heitä islamiin. Oppilaan on tärkeä oppia kunnioittamaan muihin uskontoihin kuuluvia luokkatovereitaan ja olla suvaitsevainen heitä kohtaan ja miksei myös muita muslimeja kohtaan. Erilaisuutta on hyväksyttävä. (Lempinen 2007, 241–244.)

Lempinen (2002) kertoo oman gradu-tutkimuksensa valmistuessa, ettei Suomessa vielä kukaan ollut päteviä islamin opettajia. Osa islamin opettajista on suorittanut opettajankoulutuksen omassa kotimaassaan, kun taas osalla on takanaan esimerkiksi rakennusalan opintoja. Kuitenkin osa heistä mainitsi saaneensa täydennyskoulutusta Helsingin yliopistossa. (Lempinen 2007, 240.) Jamisto (2007, 39–40) tarkastelee vuonna 2004 Helsingin yliopistossa tehdyssä selvityksessä pienryhmäuskontojen opettajien koulutustaustoja, koulutusmahdollisuuksia

ja -tapoja Suomessa. Selvityksen tulosten mukaan monella pienryhmäuskontojen opettajalla on korkeakoulututkinto joko Suomesta tai kotimaastaan. Tutkinnot olivat aloiltaan erilaisia. Opetusvirastot tarjoavat opettajille käytännön ohjausta. Osa opettajista osallistuu Helsingin yliopiston tarjoamiin koulutuksiin kouluttaakseen itseään itsenäisesti. Opettajat toivovat aineenopettajan pätevyyteen johtavaa täydennyskoulutusta. Islamin opettajia kiinnostavat opettajan pedagogiset opinnot ja itse oppiaine (Lehtinen 2007, 237–238). Vaahteran ja Kuukan (2007, 128–129) mukaan uskonnon opettajalta vaaditaan, kuten kaikilta aineenopettajilta, ylempi korkeakoulututkinto, vähintään 60 opintopistettä opetettavassa aineessa, ja opettajan pedagogiset opinnot.

Uskonnonopettaja joutuu toisinaan toimimaan myös ikään kuin erityisopettajana, sillä maahanmuuttajanuorilla on useimmiten erilaisia sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia, jotka johtavat nuorten koulukäynnin vaikeuksiin (Sakaranaho 2007, 25). Opettajankoulutus valmistaa opettajan aineenhallintaa ja pedagogista osaamista, mutta eri ryhmistä koostuvassa oppilasryhmässä toimiminen jää vaille ohjausta (Sakaranaho 2007; Lappalainen & Mäkihonko 2004, 69–72). Luukkaisen (2004) mukaan myös opettajankoulutus on muuttumassa. Globalisoituneen yhteiskunnan toiminnan keskellä opettajuuden peruspilareita, ainedidaktiikkaa ja aineenhallintaa, on laajennettava. Koulun jatkuva muutos tarjoaa oppimiskäsitysten, oppimisympäristöjen ja yhteistyöverkkojen kannalta monenlaisiakin mahdollisuuksia, mutta se aiheuttaa tulevaisuuden odotuksiin nähden jatkuvia haasteita psyykkisen jännityksen lisäksi. Tulevaisuuden edellytykset ja niihin liittyvät kehityssuunnat ovat opettajalle epävarmoja. Toisaalta opettajan kehittyminen on merkittävää koulun jatkuvan uudistumisen keskellä. Opettajan on uskallettava pohtia työympäristössä vaadittavia muutoksia ja kehityksen suuntia. (Luukkainen 2004, 134–135.)

Opettajaa koulutetaan Niemen ja Tirrin (1997a, 43–45) mukaan pärjäämään luokkatilassa. Opettajankoulutus antaa riittävän hyvät perusvalmiudet opettajantyön suunnitteluun ja arviointiin sekä opetussuunnitelman käyttöön. Silti yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset jättävät opettajan kaipaamaan konkreettisia valmiuksia liittyen hallinnollisiin tehtäviin, oppilashuoltoon, yhteistyöhön huoltajien kanssa sekä yhteistyötaitoihin. Nykypäivän edellytykset, kuten yhteistyö eri kulttuurien edustajien kanssa, kriisitilanteissa toimiminen sekä modernin informaatioteknologian osaaminen ja hallinta haastavat opettajaa. Opettajan on oltava riittävän rohkea, itsetuntoinen ja vahva persoona, jotta hän pystyy tukemaan oppilaan koulunkäyntiä sekä kasvattamaan hyviä kansalaisia. (Niemi & Tirri 1997a, 61; Eloranta & Virta 2002, 134–141; Räsänen 2006, 28–30.) Oman

haasteensa opettajuudelle tuo se, että erityisesti uskonnonopettajilla ei ole ollut aina mahdollisuutta harjoitella uskonnon opettamista opettajankoulutuksen eri harjoitteluissa (Kallioniemi 2007, 19).

Eräs islamin uskonnon opettajan haasteista on myös islamin uskonnon ja suomen kielen opetuksen yhdistäminen. Erityisesti suurissa oppilasryhmissä oppilaat ovat suomen kielen osaamiseltaan erilaisia. On sellaisia oppilaita, jotka eivät hallitse suomen kieltä riittävästi osallistuakseen opetukseen tai joillakin on erityisopetuspäätös. Riittämätön suomen kieli voi synnyttää väärinymmärryksiä, jos oppilas on maahanmuuttaja. (Onniskä 2011, 128; Lehtinen 2007, 237.) Osa islamin opettajista on opettanut islamia oppilaan omalla äidinkielellä, esimerkiksi somaliksi, alueilla, joissa suurin osa muslimioppilaista on somalinkielisiä. Perusopetuslain (1998) mukaan opetuskielen on oltava joko suomi tai ruotsi. Opetuskieli voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lain mukaan oppilaan äidinkielellä voi opettaa, jos se ei vaikeuta opetuksen seuraamista. Islamin opettajat pitivät tätä kieliratkaisua hyvänä vaihtoehtona juuri opetuksen seuraamisen kannalta. He näkivät suomen kielen liian vaativana niin opettajalle kuin oppilaillekin. (Halonen 2009, 24.)

Tilannetta hankaloittaa entisestään se, että islamin opetuksen tunneille ei yleensä saada koulukäyntiavustajan apua. Oppilaat ovat erilaisia tiedollisen ja taidollisen osaamisensa kannalta. Lisäksi oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa myös opettajiensa opetustekniikan ja aineenhallinnan johdosta. Opettajan vaihtuvuus vuosittain eri oppilasryhmissä on ongelmallista. Opettaja saattaa opettaa joka vuosi eri oppilasryhmiä kuin edellisenä lukuvuotena. Tässä ongelmana on, että opettajaa jännittää ainakin lukuvuoden alussa tällainen vaihtelu. Toisaalta on hyvin mahdollista, että oppilaat tutustuvat samoihin asioihin vuodesta toiseen. Vaikka oppilasryhmän vaihteluongelma on ratkaistu vuorotteluperiaatteella, islamin uskonnon opetusta on vaikea suunnitella, jos oppilasryhmä useasti vaihtuu. Vuorotteluperiaatteella tarkoitetaan opetuksen suunnitteluvaihtoehtoa, jota käytetään, kun opetukseen osallistuu useampi kuin yksi vuosiluokka. Esimerkkinä on 7.–9.-luokkalaisten yhdistäminen oppitunnilla, kun uudet seitsemäsluokkalaiset joutuvat opiskelemaan kahdeksannen tai yhdeksannen luokan asiakisällöt. (Onniskä 2011, 128–130.)

Myös opettajan pätevyysvaatimus on tuonut erityisesti maahanmuuttajataustaisille opettajille entistä enemmän haasteita. Tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta omaan

uskonnonopetukseen siirtyminen synnytti muutoksia uskonnonopettajilta vaadittaviin kelpoisuusehtoihin. Muutoksella hallitus ei tarkoittanut Sepon (2003, 184–185) mukaan pienryhmäuskontojen opetusedellytyksien heikentämistä esimerkiksi aineenhallinnan kannalta, vaan opettajilta vaaditaan aineenhallintaa ja opetussuunnitelman noudattamista. Näin hallitus turvaa kulttuurisesti vähemmistöasemassa olevien uskontojen opetusta ja jollakin tasolla tukee pienryhmäuskontojen ”kiertäviä” opettajia.

Opettajalla, jolta puuttuu opettajan pätevyys, on alhainen palkka verrattuna raskaisiin työtehtävädelytyksiin, kuten muun muassa koululta toiseen kiertäminen. Opettajan viran saaminen on vaikeaa ja se keskittyy vain muutamaun kuntaan, kuten esimerkiksi Espooseen. Tällöin myös opettajaksi pätevytyminen jää suorittamatta muun muassa motivaation puutteessa. On syytä mainita, että opettajan pätevyyttä ei ollut mahdollista saada ennen vuotta 2007, eli ennen uskonnonvapauslakia, joka salli ei-muslimiopettajien opettaa islamia riippumatta siitä, kuuluvatko he islamilaiseen yhdyskuntaan vai eivät. Islamia opettavalta opettajalta vaaditaan kuitenkin katsomusaineen pätevyyttä. (Onniselkä 2011, 130–131; Uittamo 2007, 140–141.) Toisaalta oman uskonnon opetus avaa uusia työreittejä maahanmuuttajataustaisille opettajille ja erityisesti musliminaisille, joiden pukeutumistavat herättävät työnantajien ennakkoluuloja. Tosin pukeutumistavat eivät olleet ongelma uudessa uskonnonvapauslaissa. (Sakaranaho 2007, 11.)

8 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET PIENRYHMÄISESTÄ OPETUKSESTA

Islamin uskonnon opettajia ja heidän haasteitaan on tutkittu erittäin vähän (Sakaranaho & Salmenkivi 2008, 452). Tässä tehtävän tutkimuksen kaltaisia tutkimuksia on vain muutama. Siksi käsittelen tässä luvussa myös tutkimuksia, jotka käsittelevät yleisesti pienryhmäisten opettajien kokemia haasteita. Käyn läpi pienryhmäuskontoja opettavien opettajien (mm. ortodoksisen uskonnon opettajien) käsityksiä ja haasteita, kunnes pääsen tarkastelemaan tutkimukseni aihepiiriä käsitteleviä tutkimuksia.

Karvinen (2014) tarkastelee erityisopettajien haasteita ja mahdollisia ratkaisuja niihin. Erityisopettajan haasteet näkyvät Karvisen mukaan fyysisinä pedagogisina ja sosiaalisina toimintaympäristöinä. Fyysinen toimintaympäristö muodostuu koulun tilasta, oppimateriaaleista,

apuvälineistä sekä tietotekniikasta. Kehittyneet oppimistavat ja -menetelmät sekä ryhmätyöskentely edellyttävät riittäviä sopivia ja erikokoisia työtiloja. Myös luokan sisustuksella on merkitystä pienryhmäjakoon. Pedagoginen toimintaympäristö puolestaan sisältää Karvisen mukaan opettajan opetustyylin, yksilöllisyyden huomioimisen ja eriyttämisen. Se liittyy pitkälti fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaalisen osatekijöihin. Myös peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteita ja arvioinnin perusteita on noudatettava. Oppilaan tuenmuodot, varsinkin tehostettu tuki ja erityinen tuki, vaativat opettajalta tietynlaisia selvityksiä, arviointia ja kirjaamisia eli tehokasta työskentelyä. Yhteistyö kodin ja koulun välillä, oppilasta opettavien opettajien ja oppilashuoltoryhmän kanssa sekä erilaiset palaverit lisäävät erityisopettajan työmäärää. Sosiaalisella toimintaympäristöllä tutkija tarkoittaa työilmapiiriä, pedagogista hyvinvointia ja vuorovaikutusta työssä. Erityisopettaja on jatkuvassa yhteistyössä toisten opettajien ja koulunkäyntiavustajien kanssa. (Karvinen 2014, 13–14, 16, 23–24.)

Vesa (2005) tutki uskontoa opettavien luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksiä ja kokemuksia uskonnonopetuksesta, joka tässä tapauksessa oli enemmistön uskonnon eli evankelisluterilaista opetusta. Tutkijan kiinnostus kohdistuu uskonnonopettajien opetukseen liittyviin mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Pääsyyt, jotka johtivat tutkijaa tutkimaan tätä aihetta, ovat opettajan riittämättömät valmiudet ja vähäinen kiinnostus opettaa uskontoa. Lisäksi oppilaiden vaikeudet oppia uskontoa ja kiinnostuksen puute herättivät tutkijan huomiota. Oppitunnista tekevät onnistuneen oppilaiden keskustelut erityisesti muista uskonnoista ja vieraisista aiheista, kuten monikulttuurisuudesta. Kiinnostus tutustua vieraisiin uskontoihin vähentää oppilaiden jännitystä suhteessa muihin uskontoihin ja jopa estää uskonnollista rasismia. Oppilaiden tuoreet, poikkeavat keskustelut innostavat opettajaa. Esimerkiksi kirkon rakennustyyliä koskevat aiheet mahdollistavat monipuolisten opetusmenetelmien käytön. (Vesa 2005, 68–71.)

Uskonnonopetusta koskevia haasteita on Vesan (2005) saamien tulosten mukaan useita. Monikulttuurisuus ja kansainvälistynyt Suomi tuovat haasteita sekä uskonnon oppitunnille että myös aineenopettajille. Opettajankoulutuksessa opettaja ei saa tietoa monikulttuurisesta opetuksesta tai muihin uskontoihin tutustumisen mahdollisuutta. On joskus mahdollista, että eri uskontojen, kuten islamin, edustajat pitävät uskonnonopettajan pyynnöstä oppitunnin islamista. Näille edustajaopettajille on annettava pedagogista koulutusta. Vanhempien käsitykset esimerkiksi Jumalasta välittyvät lapsille. Pojat turhautuvat tyttöjä enemmän Jumalaa käsittelevistä aiheista ja pitävät niitä turhana. Toisaalta opettajan kiinnostus uskonnonopetukseen heijastuu oppilaisiin ja

vaikuttaa heihin. Esimerkiksi islamista kertova tunninaihe johti oppilaiden negatiivisiin reaktioihin erityisesti syyskuun 11. tapahtumien jälkeen Yhdysvalloissa. Opettajan on tarkasti mietittävä opetustyyliään. Uskonnonopetuksen arviointi on Vesan mukaan vaikeaa, koska opettajilla ei ole selkeää tietoa, miten tulee arvioida oppilaan tietoja ja taitoja. Aiheen päämäärää tai tavoitetta on joskus myös vaikea löytää. Oppilaat ovat joskus niin vieraantuneet omista perinteistään, että jopa oppitunnin sisällöt tai historiallinen ulottuvuus tuntuvat epäselviltä. Lisäksi tuntijako ja ainejako sekä aika- ja resurssipulat rajoittavat opettajan mahdollisuuksia. Toimimattomilla laitteilla varustettu luokkakin voi yllättää opettajan ja pakottaa häntä muuttamaan opetussuunnitelmiaan. (Vesa 2005, 72–75.)

Aikonen (1998) tutki ortodoksiuskontoa opettavien opettajien haasteita. Ortodoksinen uskonnonopetus on Suomen toiseksi suurin uskonnonopetusryhmä luterilaisen uskonnonopetuksen jälkeen. Aikonen luettelee joukon haasteita, joihin ortodoksisen uskonnon opettaja törmää työtehtävässään. Aikonen mainitsee teknologisen oppimisympäristön suurena haasteena, sillä erityisesti ortodoksiseen uskonnonopetukseen liittyy monenlaisia digitaalisesti toimivia tiedonvälityslaitteita. Oppilasryhmän koolla ja ryhmien lukumäärällä on merkitystä työhaasteiden syntymiseen. Ortodoksiseen uskonnonopetukseen osallistuneiden oppilasryhmien koosta ja oppilaiden määrästä ei ole tarkkoja tilastoja. Uusi perusopetuslaki (1999) luo entistä haastavampia oppilasryhmiä. Vuoden 1991 peruskoululain mukaan koulussa voidaan järjestää ortodoksista uskonnonopetusta, jos koulussa on vähintään kolme oppilasta. Tosin laki koskee kaikkia pienryhmäuskontoja. Uusi laki antaa oikeuden pienryhmäuskonnon opettamiseen, jos alueella on vähintään kolme oppilasta riippumatta oppilaan koulunkäyntipaikasta. Näin ollen kirkolle suunnattujen uskonnonopetusmenojen lisäksi oppilaat voidaan siirtää toiseen kouluun, jos uskonnonopetus järjestyy, vaikka oppilasmäärä olisi riittävä antamaan opetusta omassa koulussa. Vain kunta päättää, mikä on lähikoulu, jossa opetus tulee järjestää ja mikä on liian pieni ryhmä, jolle ei opetusta voida tarjota. Aikonen toteaa, että tyypillisiä ortodoksisen uskonnonopetuksen opettajan haasteita uuteen lakiin liittyen ovat lukujärjestysongelmat, oppilasryhmien heterogeenisuus ja opettajan kiertäminen koulusta toiseen, sillä tavoitteena on pitää uskonnotunnit oppilaalle tutussa ympäristössä. (Aikonen 1998, 432–436.) Myös Kaarina Lyhykäinen (2007, 17–23.) tutkii ortodoksista uskonnonopetusta ja sen haasteita sekä ortodoksisen uskonnon opettajien pätevyyttä. Tutkija näkee ortodoksisen uskonnon opetuksen aseman ja sitä opettavien opettajien koulutusmahdollisuuden parempana muihin pienryhmäuskontoihin ja niitä

opettavien opettajien pätevöitymisen mahdollisuuksiin verrattuna. Joensuun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella on 10 prosentin kiintiö ortodoksisille hakijoille.

Hyvärinen (2014) on gradu-työssään tutkinut vanhempien käsityksiä ja kokemuksia ortodoksisen uskonnon opetuksesta Vanhempien vastaukset keskittyivät uskonnonopettajaan, opetusryhmään ja opetuksen järjestelyyn. Tulosten joukossa oli paljonkin positiivisia kokemuksia, joita vanhemmat muistivat. Osa taas mainitsi ortodoksisen uskonnonopetuksen olevan muiden oppiaineiden tavoin helppoa ja tavallista ja jopa tylsää, yksinkertaista ja laadultaan vaihtelevaa. Uskonnonopettajat olivat vanhempien mielestä mukavia ja läheisiä, heidän kanssaan syntyi luokassa aktiivisia keskusteluja ja heidän kanssaan oli ollut helppoa tulla toimeen. Myös negatiivisia palautteita oli useita. Joidenkin vanhempien mukaan opettaja vaikutti epäselvältä ja oudolta ja opettajalta puuttuivat pedagogiset valmiudet. Lisäksi opettajan vaihtuminen lukuvuoden kesken oli huonoa. Opettaja oli vanhempien mukaan joskus ollut myös kyvytön vastaamaan oppilaita askarruttaviin kysymyksiin. (Hyvärinen 2014, 25, 27–29.)

Positiivisena asiana vanhemmat pitivät opetuksen pieniä ryhmäkokoja. Opetukseen eri luokkatasoilta osallistuneet oppilaat nähtiin haitallisena asiana, koska nuoremmat oppilaat jännittyivät vanhempien oppilaiden osallistumisesta. Myös opetuksen järjestelyistä vanhemmat olivat olleet erimielisiä. Osa mainitsi opetuksen järjestyvän oppilaan omassa koulussa pienestä oppilasmäärästä huolimatta. Osa taas oli sitä mieltä, ettei opetus järjestynyt juuri samasta syystä oppilaan omassa koulussa. Osa vanhemmista joutui itse opettamaan ortodoksisia uskontoa pätevän opettajan puuttuessa. Vanhemmat pitivät opetustiloja ongelmina, sillä siitä huolimatta, että opetus järjestettiin omalla koululla, opetusta pidettiin koulun käytävällä, ikkunattomassa pommisuojoissa ja jopa siivouskomerossa. koulu järjesti Opetusta joskus myös koulun ulkopuolella, kuten esimerkiksi eri kouluilla, seurakunnan tiloissa ja jopa kahviloissa. Toisinaan Opetus tapahtui koulupäivän päättyessä, jolloin oppilaille tuli hyppytunteja, mikä sai osan oppilaista osallistumaan evankelisluterilaiseen opetukseen. (Hyvärinen 2014, 30–32.) Hyvärinen kysyi vanhemmilta opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä, oppimateriaaleista ja opetussisällöistä. Opetusmenetelmät vaihtelivat opettajasta toiseen. Opetusmateriaalina opettajalla oli vanhoja kirjoja, kun taas osalla oppilaista oli käytössä pelkät vihko ja kynä. Opetussisältöinä käsiteltiin Vanhan testamentin kertomuksia ja historiallisia lähteitä. (Hyvärinen 2014, 32–34.)

Hemmilä (2006, 22–24, 29–32) tarkastelee elämäntutkimusopetusta sitä opettavien luokanopettajien näkökulmasta. Opettajien toiveita olivat hyppytuntien ja vaikean lukujärjestyksen

ongelmien välttäminen, ettei opetus tuntuisi oppilaista rangaistukselta. Opetusryhmän heterogeenisuus ja tähän liittyvä yhteisen opetusmateriaalin ongelma on ollut elämäkatsomusopetuksen haaste. Opettajat yrittävät itse rakentaa sopivaa yhteistä opetusaihetta koulun vanhoista kirjasarjoista ja satukirjoista sekä hyödyntää nettiä opetuksessaan. Opetuksen haasteita on myös opetusryhmien koostumus johtuen lasten erilaisista katsomustaustoista, kuten buddhalaisista ja islaminuskoista oppilaista erityisoppilaiden lisäksi.

Elämäkatsomustiedon opetuksen opettaja pitää tärkeänä keskustelemista käsiteltävistä eettisistä asioista koulun uskontoa opettavan luokanopettajan kanssa, jotta edellinen käsittelee suunnilleen samoja aiheita välttäen kuitenkin uskonnollisia aiheita. Opettajan on suunniteltava tarkkaan tunnin aiheet, koska samassa ryhmässä osa oppilaista on oppitunnilla tunnin ja toiset kaksi. Osalta opettajista puuttuu koulutus elämäkatsomustiedosta, mutta heillä on kokemusta ja kiinnostusta ainetta kohtaan. Yliopistojen kasvatustieteiden ja opettajankoulutuslaitokset eivät tarjoa kunnollisia eväitä elämäkatsomustiedon opetukseen esimerkiksi opetusharjoittelulla. Eräs opettaja piti neutraalia hengellistä asennettaan hyvänä asiana, sillä se herätti hänessä suvaitsevaisuuden tunnetta. Näin myös tunnustukseton opetus onnistuu paremmin. Toisaalta opettajan tulee opetustilanteessa jättää oma vakaumuksensa ja toimia opetussuunnitelman mukaisesti. (Hemmilä 2006, 24–28, 34–35.)

Petäjä, Piispanen ja Ropponen (2013) viittaavat teoksessaan *Islam ja suomalainen koulu* mahdollisiin opettajan haasteisiin työskentelyssään muslimioppilaan kanssa. Tutkijoiden mukaan haasteellisia tilanteita on hyvä käydä läpi ja jopa ennaltaehkäistä niitä keskustelemalla muslimioppilaan ja tämän perheen kanssa. Osa muslimioppilaista ei kunnioita naisopettajaa. Myöskään osa vanhemmista ei tule keskustelemaan lapsensa koulukäyntiä koskevista asioista naisopettajan kanssa, sillä heidän kotimaassaan ei naisten työskentely kodin ulkopuolella ole suositeltavaa. Se ei kuitenkaan tarkoita, että Koraani kieltäisi naisia toimimasta opettajana. Vanhempien kielitaidon puute vaikeuttaa perheen kommunikaatiota koulun kanssa. Vanhempi ei samasta syystä pysty tukemaan lastansa läksyjen tekemisissä. Opettajan on muistettava kunkin oppilaan erilaiset lähtökohdat. (Petäjä ym. 2013, 21–22, 27.)

Lempinen tutki vuonna 2002 ”*Pitäisi olla taikuri*” -gradu-tutkimuksessaan islamin opettajien tavoitteita ja haasteita peruskoulun islamin uskonnon opetuksessa. Hän totesi islamin opettajan haasteiden olevan monenlaisia. Ylipäätään monikulttuurinen koulu ja oppilaiden erilaiset kulttuuriset taustat ovat tuoneet haasteita koko koululle eikä pelkästään islamin oppitunnille.

Islamin opettajat nostavat islamin opetuksen haasteiksi opetusryhmän heterogeenisuuden ja opetussuunnitelman toteuttamisen. Joissakin tapauksissa samalla oppitunnilla on oppilaita ensimmäisestä kuudenteen luokkaan, jolloin opetussuunnitelman noudattaminen on vaikeaa. Tämän lisäksi oppilaiden uskonnollisten tietojen ja taitojen tasojen vaihtelevuus, suomenkielen osaamisen vaihtelevuus sekä oppilaiden psyykkiset taustat synnyttävät hankaluuksia niin islamin opettajalle kuin muille maahanmuuttajaoppilaita opettaville opettajille. (Lempinen 2007, 246–247.)

Oppitunnin haasteellinen ajankohta ja kunnollisen luokkatilan puuttuminen lisäävät opetuksen haasteellisuutta, mutta toisaalta ne kertovat islamin opetuksen olevan kouluissa aliarvostettua. Islamin monimuotoisuuden takia islamia tulee opettaa yleisesti. Opettajan on oltava hyvin varovainen, ettei hän loukkaa oppilaan vanhempia tai anna sellaisia tietoja, jotka herättävät ristiriitaisuutta tietyn koulukunnan tulkintojen kanssa. Islamin opettajan työtehtävän kierto koululta toiselle estää opettajan integroitumisen kouluihin. Näin osalla opettajista oli ulkopuolinen tunne kouluyhteisöissä. Islamin opettajat mainitsivat islamin opettajien keskinäisen yhteistyön puuttumisen. Yhteistyöllä saadaan islamin opettajin mukaan yhtenäistä linjaa islamin opetukseen. Tämän lisäksi yhteistyö voisi kehittää islamin opettajien asemaa sekä parantaa islamin opetukseen liittyviä ongelmia. Nykyiseen uskonnonopetuksen malliin kaikki Lempisen haastateltavat islamin opettajat olivat tyytyväisiä eivätkä he kannattaneet yhteistä katsomusopetusta. (Lempinen 2007, 247–249.)

9 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

9.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa pyrin saamaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisia haasteita islamin opettajat kohtaavat työssään?
2. Miten viranomaistoiminnalla on pyritty ratkaisemaan näitä haasteita?

9.2 Haastattelujen suorittaminen

Lähestyn islamin uskonnon opettajien kokemia haasteita kvalitatiivisesti haastattelulla. Haastattelun etuna on antaa haastateltavan tuoda esille kokemuksiaan vapaasti. Haastattelun avulla tutkija selventää haastateltavan tietoja ja syventää niitä. (Hirsjärvi ym. 2008, 199–200; Eskola & Vastamäki 2010, 26.) Haastattelumenetelmänä hyödynnän teemahaastattelua siitä syystä, etten halua kysyä haastateltavilta suoria kysymyksiä, vaan annan heille mahdollisuuden itse kertoa kokemistaan ilmiöistä. Teemahaastattelun analyysi nojautuu haastateltavan tulkintoihin asioista ja asioille annettuihin merkityksiin sekä vuorovaikutuksessa syntyviin merkityksiin. Teemahaastattelun käyttäjä pyrkii saamaan merkityksellisiä vastauksia, jotka perustuvat tutkimuksen tarkoituksiin ja tutkimustehtäviin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastateltava nähdään teemahaastattelussa subjektina (Hirsjärvi & Hurme 2011). Haastattelurunkoni sisältää pelkät aihepiirit eli teema-alueet. Tarkkoja kysymyksiä olen välttänyt. Etukäteen sovitut teemat ovat kuitenkin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaisia. (Hirsjärvi ym. 2008, 203; Eskola & Suoranta 1998, 87.) Olen sähköpostitse haastattelupyynnön yhteydessä maininnut haastatteleville tutkimukseni aihepiirin mutten paljastanut haastatteluni teemoja.

Keräsin tutkimukseni aineiston laatimani teemahaastattelurungon avulla. Teemahaastattelurungon laadinnassa olen hyödyntänyt Onniselän 2011 tutkimusta liittyen islamin uskonnon opettajien haasteisiin. Teemahaastattelu toteutui keväällä 2015 yksilöhaastatteluilla, koska halusin saada aitoja vastauksia, ilman paikalla olevien muiden haastateltavien vaikutusta vastausten laatuun. Yksilöhaastattelu mahdollisti haastattelun paikan ja ajankohdan valitsemisen (Eskola & Suoranta 1998, 91). Annoin haastateltavani valita itselle mieluisen haastattelupaikan ja -ajan (Eskola & Vastamäki 2010, 29–31), vaikka ehdotinkin sähköpostitse (ja joillekin jouduin soittamaan) mahdollisen paikan ja ajan. Keskityin siihen, että haastattelupaikan tulisi olla neutraali, kuten esimerkiksi kaupungin kirjasto tai työpaikka, jossa haastattelu voitiin tehdä esimerkiksi koulun kirjastossa tai rauhallisessa vapaassa luokkatilassa haastateltavan työajan ulkopuolella. Haastattelut nauhoitettiin. Hirsjärven ym. (2008, 201) mukaan puolen tunnin haastatteluun ei tutkijan kannata ryhtyä, vaan silloin on käytettävä kyselylomaketta. Kukin haastattelu kesti noin tunnin. Tosin ensimmäinen haastattelu kesti kauemmin siitä syystä, että minun piti moneen kertaan tarkistaa haastattelurungosta, kävinkö läpi kaikki teemat.

9.3 Haastateltavien valinta

Haastateltavia islamin uskonnon opettajia oli määrältään kuusi: kolme Turun kaupungin islamin uskonnon opettajaa ja kolme islamin uskonnon opettajaa Helsingistä. Koska Helsingissä on useita islamin opettajia, valitsin aineenopettajaksi tai luokanopettajaksi valmistuneet, korkeakoulutetut islamin opettajat saadakseni monipuolisia tietoja sisältäviä haastatteluja. On hedelmällistä verrata maahanmuuttajataustaisen islamin opettajan pedagogista osaamista supisuomalaisen opettajan kyseiseen osaamiseen, pätevää vailla korkeakoulutusta olevaan opettajaan sekä sitä, mitä erilaisia keinoja on opetustoimilla ja viranomaisilla saada parhaita opetussaavutuksia. Vuoden kestävän Helsingissä oleskeluni aikana tutustuin moneenkin islamin opettajaan, mutten tunne heitä henkilökohtaisesti. Sattumalta kaikki haastatteluun valitsemani Helsingissä islamin opettajina toimivat opettajat ovat syntyperältään suomalaisia.

Tarkastelen tutkimuksessani myös viranomaisten esittämiä ratkaisuja opettajien haasteisiin. Esitän tutkimukseni tulosten pohjalta ilmeneviä islamin uskonnon opettajien kokemia haasteita Turun kasvatus- ja opetustoimessa toimiville katsomusaineiden opetuksen koordinaattoreille.

9.4 Haastateltavien taustatiedot

Haastateltavieni nimiä ei mainita tutkimuksessa yksilönsuojan takia. Viittaan Turun opettajiin kirjaimilla OpettajaT ja haastattelun järjestysnumerolla. OpettajaT1 on Turun haastateltava numero yksi, kun taas Helsingin haastateltaviin viittaan kirjaimella OpettajaH. OpettajaH4 on Helsingissä opettava, haastateltava numero 4 ja niin edelleen. Käyn seuraavaksi haastateltavat läpi antamalla lyhyen kuvauksen jokaisesta haastateltavasta yksityiskohtia mainitsematta. Huolehdin mahdollisimman hyvin siitä, ettei opettajan henkilöllisyyttä voi tunnistaa kuvauksista.

Esitän tutkimukseni henkilöt haastattelun suoritusjärjestyksessä. OpettajaT1 ja OpettajaT2 toimivat kiertävinä islamin opettajina monessa ala- ja yläkoulussa Turussa. He joutuvat joskus siirtymään koulusta toiseen työpäivän aikana. Molemmilla on määräaikainen työsuhde. Heiltä molemmilta puuttuu aineenopettajan ja/tai luokanopettajan tutkinto. Silti kokemusta islamin uskonnon opetuksesta on kertynyt vähintään kymmenen vuoden ajalta. Heillä ei ollut mahdollisuutta jatkaa akateemisia opintojaan Suomessa raskaasta kiertävästä työstään,

ajanpuutteesta ja suomenkielen taidon riittämättömyydestä johtuen. Kuitenkin he hallitsevat suomen kieltä kohtuullisen hyvin. Kummallakaan haastateltavalla ei myöskään ollut mahdollisuutta jatkaa korkeakouluopintojaan omassa kotimaassaan hallituksen sorrosta tai etnisestä puhdistuksesta johtuen. OpettajaT3 toimii islamin opettajana Turussa yhdessä koulussa, jossa muslimioppilaat muodostavat yli puolet kouluväestä. Haastateltavalla on viiden vuoden islamin opettajan kokemus ja määräaikainen työsuhde. Hän suoritti kirjanpitäjän kandidaattiopintoja kotimaassaan. Sen sijaan maisteriopinnot oli suoritettu Turun kauppakorkeakoulussa. Hän suoritti opettajan pedagogiset opinnot Suomessa. Islamin opettajana työvuosia hänellä on yhdeksän, ja niihin sisältyy pitkiä pätkiä määräaikaisia työsopimuksia.

Kuten luvun alussa tuli mainituksi, Helsingissä islamin uskonnon opettajina toimivat haastateltavani ovat suomalaistaustaisia. OpettajaH4 toimii kiertävänä islamin aineenopettajana monessa ala- ja yläkoulussa Helsingissä. Hän on koulutukseltaan uskontotieteen maisteri mutta valmistui myöhemmin islamin aineenopettajaksi suorittamalla kuudestakymmenestä opintopisteestä koostuvat islamin aineenopinnot Helsingin yliopistossa. Hänellä on viiden vuoden työkokemus islaminopetuksesta. OpettajaH5 toimii islamin opettajana yhdessä yläkoulussa Helsingissä. Hän oli toiminut aiemmin kiertävänä islaminopettajana viisi vuotta. Hän on koulutukseltaan matemaattisten aineiden aineenopettaja, mutta valmistui työn ohella islamin aineenopettajaksi. Hän on toiminut opettajana 10 vuotta. OpettajaH6 toimii islamin opettajana yhdessä alakoulussa Helsingissä, mutta hän toimi kiertävänä islamin opettajana viisi vuotta. Nyt hän keskittyy yhden koulun islamin opetukseen. Hän on koulutukseltaan luokanopettaja ja on ollut opetustehtävissä jo 9 vuotta.

9.5 Tutkimusaineiston analysointi

Eskola ja Suoranta (1998, 151–152) kutsuvat purkamiseksi vaihetta, jolloin haastattelut siirretään nauhoilta eli litteroidaan kiintolevylle tai muistitikulle. Luin litteroitua aineistoa moneen kertaan. Vaikka litterointia tehdessä nousi esille paljonkin mielenkiintoisia aiheita, keskityn mahdollisimman keskeisiin seikkoihin (Eskola & Vastamäki 2010, 42–43). Purkamisen jälkeen valitsin analyysitavaksi teemoittelun, sillä se tuo esiin tutkimusongelmaa valaisevat teemat ja mahdollistaa vertailun. Pyrin löytämään opettajien kokemusten väliltä erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Teemoittelussa teoria ja

empiria ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja niiden Suhde näkyy niiden lomittumisena toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 175–176).

Teemoittelun avulla olen saanut neljän teemaa, jotka kuvaavat islamin uskonnon opettajien haasteita. Teemat ovat 1) Opetuksen haasteet, 2) Työsuhdehaasteet, 3) Haasteena huoltajien suhtautuminen islamin opetukseen ja opettajaan ja 4) haasteena opetussuunnitelman tulkinta. Opetuksen haasteiden teema pitää sisällään islamin uskonnon opetuksen ryhmäkoot, ryhmien heterogeenisuuden, oppilaiden vaihtelevat oppimistasot ja erilaiset oppimistarpeet. Työhaasteisiin kuuluvat kiertävä työmuoto, työsuhteen määräaikaisuus, pieni viikkotuntimäärä ja useiden hyppytuntien ilmestyminen työpäivän aikana. Yhteistyö huoltajien kanssa -haasteeseen kuuluvat huoltajien vahvat ennakkoluulot islamin uskonnon opetuksen luonteesta ja sisällöstä sekä islamin uskonnon opettajan vakaumuksesta ja pedagogisesta osaamisesta. Islamin uskonnon opetussuunnitelman tulkinta muodostaa suurelkin haasteen monelle islamin uskonnon opettajalle. Tämä haaste voi väärentää islamin uskonnon opetuksen sisällön toteuttamista. Osa islamin uskonnon opettajista tulkitsee islamin uskonnon opetussuunnitelman viittaaman yleisislamin väärin.

9.6 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset kysymykset

Olen pyrkinyt tutkimukseni jokaisessa vaiheessa noudattamaan tieteellisten tutkimusten kriteeriä. Olen arvioinut moneen kertaan tutkimukseni jokaista vaihetta ja lukenut niitä useasti (Eskola & Suoranta 1998, 209–211). Olen huolellisesti tutustunut erilaisiin tutkimusmenetelmiin ennen päätöstäni valita tutkimukseni menetelmä.

Islamin opetus Suomessa ja siihen liittyvät ominaispiirteet ovat minulle tuttuja jo entuudestaan. Olen itse muslimi ja olen oman lapseni kautta tutustunut islamin opetukseen ja seurannut sitä useamman kerran. Taustani tuki minua haastattelussa siinä määrin, että pystyin tarkentamaan kysymyksiä ja syventämään niitä haastateltaville. Tutustumiseni tieteelliseen kirjallisuuteen koskien islamin opetusta ja opettajuutta antoi minulle mahdollisuuden lähestyä tavoitteitani ja arvioida tuloksiani kriittisin mielin.

Olen ottanut tutkimuksessani huomioon Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 184–185) neuvot koskien haastattelurungon tarkistusta ja litteroinnin suorittamista mahdollisimman pian haastattelujen toteutumisen jälkeen. Olen käynyt moneen kertaan läpi haastattelurunkoni teemat

ja pyytänyt ohjaajaani kommentoimaan sitä ennen haastattelujen toteutumista. Litteroin ne muistitikulle nopeasti haastattelujen jälkeen.

Luotettavuutta arvioidaan yleensä käsitteillä reliabelius ja validius. Hirsjärvi ym. (2008, 226) määrittelevät reliabeliuden olevan kriteeri kuvaamaan tulosten toistettavuutta, kun taas validius viittaa tutkimusmenetelmän kykyyn mitata tutkimustehtävää. Kuitenkin Hirsjärvi ym. kannattavat reliabelius ja validius -käsitteistä luopumista, sillä ne avaavat tutkijalle mahdollisuuden päästä kiinni todellisuuden objektiivisuudesta. Se ei tarkoita Hirsjärven ym. (2008, 227) mukaan, että tutkijalla on mahdollisuus tehdä tutkimustaan ilman kriteerisiä käytänteitä. Pikemminkin on kyse käsitteiden käyttämisestä, eli siitä, vastaavatko käsitteet tutkittua aihetta ja peilaavatko ne tutkittua aluetta. Käsitteiden käyttämisessä minulla ei ollut vaikeuksia. Aiheeni käsitteet ovat olleet minulle selvät ja käytimme haastateltavien kanssa samoja käsitteitä.

Eskola ja Suoranta (1998) pitävät uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistuvuuden kriteerejä periaatteina tutkimuksen luotettavuuteen. Uskottavuudella tutkijan on tarkistettava käsityksensä ja tulkintansa vastaavuutta haastateltavien käsityksiin. Teemahaastattelurunkoni koostuu neljästä teemasta, joita haastateltavat laajensivat kokemillaan haasteilla. Pysin pysymään tiiviisti kiinni viitekehykseni käsitteistä ja käyttämään niitä myös haastattelurungon laadinnassa. Siirrettävyydellä Eskola ja Suoranta viittaavat tutkimustulosten yleistämiseen. Pysin tutkimukseni pohdinnassa muistuttamaan lukijaa tutkimukseni pienestä tutkittavien määrästä ja tästä johtuvista tutkimustuloksista, joita lukijan ei kannata yleistää kaikkiin islamin uskonnon opettajatapauksiin. Vahvistavuuden kannalta tutkimustuloksiani tukevat aiemmat (islamin) uskonnon opettajien haasteita tutkivat tutkimukset. (1998, 212–213.)

Hirsjärven ym. (2008, 202) mukaan haastattelijan ja haastateltavan yhteistyö heijastuu tutkimuksen tuloksiin. Tämän pyrin toteuttamaan etukäteen antamalla alustavan kuvauksen tutkimukseni tutkimusalueesta haastateltaville. Tätä tukivat uskonnollinen tietämykseni ja kokemukseni islamin uskonnon opetuksesta, mikä loi aktiivisen ja antoisan vuorovaikutuksen minun ja haastateltavien välille.

Olen tutkimuksessani pyrkinyt selvittämään tämän hetken islamin opettajan kokemia haasteita ja löytämään niihin konkreettisia ratkaisuja, jotta islamin opetuksesta tehtäisiin helpompaa ja mukavampaa niin oppilaan kuin opettajankin silmissä.

10 TUTKIMUSTULOKSET

Islamin uskonnon opettajien kokemien haasteiden teemoittelun avulla nousi esille neljä teemaa: Opetuksen haasteet, työsuhteesta, huoltajien suhtautuminen islamin uskonnon opetukseen ja sen opettajiin sekä islamin uskonnon opetussuunnitelman tulkinnan haasteet. Tarkastelen näitä teemoja seuraavaksi eri alaluvuissa. Käsittelen viranomaisten tarjoamia ratkaisuja samassa yhteydessä, kun esittelen haasteita, joihin ne liittyvät.

10.1 Opetuksen haasteet

Tutkimuksessani ensimmäisiksi islamin opettajan työhaasteiksi nousivat opettajien siirtyminen koululta toiseen, hyppytuntien esiintyminen sekä oppilaiden ryhmäkoot ja siihen liittyvä ryhmien heterogeenisuus. Kiertävä työmuoto on opettajanT1 mukaan fyysisesti raskasta erityisesti koulupäivän aikana tapahtuvan koululta toiseen siirtymisen johdosta. Näin myös opettajan keskittyminen ja muistaminen ovat työpäivän päättyessä vähissä. Tämän kaltaiset fyysiset ja psyykkiset seuraukset tekevät työn ohella opintojen suorittamisesta ja pätevöitymisen mahdollisuudesta todella hankalaa ja jopa stressaavaa. Näin myös kiinnostus opintoihin vähenee.

Turun katsomusaineiden opetuksen koordinaattorit vastaavat haastattelemieni islamin opettajien esittämiin haasteisiin. Viittaan heihin K1 ja K2 koodeilla. Heidän mukaansa kiertäminen on tyypillistä kaikissa oppiaineissa, joissa oppilasmäärät ovat pienet. Heidän mukaan mieluummin opettaja kiertää kuin oppilas kiertää. Kiertäminen ja siihen liittyvä useiden hyppytuntien ongelma ei ole tarkoituksenmukaista. K1:n mukaan on tärkeää pitää opettajien oikeuksista sillä lailla kiinni, että heidän työjärjestyksistään tehdään mahdollisimman inhimilliset. Kyseinen haaste on heidän mielestään työn varjopuoli eikä asialle ole löydetty mitään ratkaisua.

OpettajaT1 pitää oppilasryhmäkokoja oppilaiden tarpeiden ja oppimistasojen vaihtelevuuteen nähden mahdottomina. Osalla oppilaista on oppimisvaikeuksia, kun taas toisilla on heikko suomenkielen taito, mikä tekee oppimisesta hankalan. Suuret oppilasryhmät heikentävät opetuksen laatua, häiritsevät oppilaiden keskittymistä ja lisäävät opettajan opetushaasteita. OpettajaT1 ehdottaa erikseen omaa uskonnonopetusta erityistukea saaville oppilaille. Tapauksissa, joissa kyseinen oppilas on luokan ainut erityisen tuen oppilas, oma koulunkäyntiavustaja on ehdoton. Koulunkäyntiavustajan apu tämän tyyppisissä tilanteissa on OpettajanT1 mukaan tarpeellista.

Oppilasryhmät ovat opettajanH4 mielestä suuria ja todella sekavia. Jokainen ryhmä sisältää niin käytökseltään kuin oppimiseltaankin erityisoppilaita. Ryhmään voivat osallistua erityisoppilaat, suomi toisena kielenä -oppilaat ja heikosti suomea osaavat. Suurella oppilasryhmällä opettaja tarkoittaa jopa kolmestakymmenestä kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisesta koostuvaa ryhmää, mikä vaikuttaa opettajan jaksamiseen heikentävästi. OpettajanH4 mielestä jopa kaksikymmentä oppilasta on tämän kaltaiseen ryhmään liikaa. Näin myös muut oppilaat eivät pysty kunnolla seuraamaan opetusta, kun taas opettajan energia keskittyy OpettajanH5 mielestä erityisoppilaisiin. Ryhmän koko on koulukohtainen, johon islamin opettaja ei voi vaikuttaa. Toisaalta opettaja tietää koulun tekevän parhaansa. Koulunkäyntiavustajan apu on kiinni koulun resursseista. Tällaista apua ei edes suurryhmälle välttämättä saa. Toisaalta koulunkäyntiavustaja ei voi kuitenkaan toimia opettajana.

"..Mikä on erittäin haastava muidenkin muassa sitten mut ihan tavallisten normi. Jollakin tavalla kommunikoidaan käsitellään sitä asiaa. Mut tietysti kun on isot ryhmät nii ei ehdi istua vieressä ja katsoa yhdessä." (OpettajaH4)

Suuri oppilasmäärä on joskus vailla sopivaa opetustilaa. Islamin opetusta sijoitetaan välillä mihin tahansa opetustilaan.

"Melkein 30 tai 31 oppilasta ja pulpetit vain 18. joka kerta minä ja oppilaat mennään hakemaan lisää tuoleja ja pöytiä. minulla on oikeesti ongelma näiden siirtämisestä. Koulukäyntiavustaja käy meillä yksi tunti ja mä sanon hänelle että valmista pulpetit ennen kuin tulen, mutta hän ei huomaa. ei tykkää." (OpettajaT2)

Yhdelle oppitunnille eri luokka-asteilta osallistuvat oppilaat joutuvat OpettajanT2 mukaan kuuntelemaan muiden luokkalaisten aiheita. Huonointa on yhdistää samalle oppitunnille ensiluokkalaiset ja kolmasluokkalaiset kuudesluokkalaisten kanssa. Näin yhdellä oppitunnilla on kolme erilaista oppiainetta. Oppilasryhmien järjestely on tehty raskaaksi niin opettajalle kuin myös oppilaille. Tilannetta helpottaa koulunkäyntiavustajan läsnäolo, mutta sellaista apua tuskin saa. OpettajaH5 valitti edellisessä työpaikassaan ollutta suurta opetusryhmää ja luokka-astesekavuutta. Viranomaiset lupaavat ratkaisuja seuraavalle lukuvuodelle ja jättävät opettajan yksin haasteensa kanssa; kertovat OpettajaT1 ja OpettajaH5.

Haastateltavani koordinaattorit ovat vahvistaneet eritystuen saaneen oppilaan uskonnon opetuksen järjestämismahdollisuuden erikseen oppilaan tarpeesta riippuen. Koulun tehtävä on K2 mukaan arvioida, kykeneekö tietty erityisoppilas suurryhmäopetukseen. Useassa

koulussa on yritetty järjestää erityisoppilaille erikseen omaa uskonnon opetusta. K2 kertoo, että erityistuen oppilaiden osallistuessa ”tavalliseen” uskonnon opetukseen he pyrkivät järjestämään koulunkäyntiavustajan paikalle. K1 mukaan Islamin uskonnon ryhmäkooko on aina ollut alle 20. Islamin opettajan tehtävä on ottaa yhteyttä rehtoriin ja koordinaattoreihin ja järjestää koulunkäyntiavustaja. K1 kertoo Turun kaupungin osoittavan oman koulunkäyntiavustajan islamin opetukselle, ja tämä on käytettävissä islamin opettajien tarpeiden mukaan. Ainakin yksi kolmesta Turun islamin opettajista ilmoitti pärjäävänsä ilman koulunkäyntiavustajan apua. K1 uskoo pätevän opettajan metodeihin, joilla opettaja hallitsee ryhmäänsä, kuten eriyttämiseen, joka vaatii ammattitaitoa. On myös opettajan ammattitaidosta kiinni, miten hän osaa koulunkäyntiavustajan apua hyödyntää.

Ryhmän minimioppilasmäärä on kolme, mutta sille ei ole lailla määritelty maksimimäärää. Islamin oppilasryhmät ovat OpettajanH5 mukaan aina olleet viidestätoista päälle kolmeenkymmeneen oppilaaseen. Opettajan mukaan isojen ryhmien perustaminen kertoo myös aineen arvostuksesta. Seuraavaa OpettajanH5 tapausta pidän erikoisena muiden haastateltavieni tapauksiin verrattaessa:

” Mul on taas erittäin hyvä esimies et mul on kaikki vuosiluokat erikseen ja sit jos ryhmän koko rupee olee sitä kahdenkymmenenviiden ja kolmenkymmenen välil ni si ne puolitetaan. mul on ollu aika luksusta opettaa täällä.” (OpettajaH5)

Opettajan kuvaama tapaus ei ole hyväntekeväisyyttä. OpettajaH5 toteaa, että Helsingin opetusvirasto maksaa koululle jokaisesta islamin opetuksessa käyvästä oppilaasta 0.1 vuosiviikkotuntia lisää resurssia, joka tarkoittaa, että opettajan palkka saadaan kasaan sillä, että opettajalla on kymmenen oppilasta. Tällainen resurssi tulee kaikkiin kouluihin ja se koskee myös elämäkatsomuksen ja ortodoksiuskonnon oppilaita

Oppilaiden eritasoiset oppimistaidot vaikeuttavat OpettajanT2 työtä. OpettajaT1 tarjoaa kaikille oppilaille samantasoista uskonnonopetusta riippumatta heidän oppimistasojensa vaihtelevuudesta. Opetuksen eriyttämistä ei kyseinen opettaja tunne. OpettajaT1 kommentoi:

”..Ei ole minun vastuulla, jos oppilaan uskonnon pohja on köyhä. Se on pikemmin kodin velvollisuus.”
(OpettajaT1)

Oppilaiden erilaisista tiedontasoista puhuttaessa OpettajaH6 piti eriyttämistä hankalana opettajan fyysisten resurssien kannalta. Sen sijaan opettajaH5 on sitä mieltä, että myös matematiikan tunnilla on sekä taitavia että heikkoja, lahjakkaita ja oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Se on opettajan ammattitaidosta kiinni, osaako hän eriyttää opetusta.

”..Mut kaikis oppiaineis on haasteita. Must tuntuu et välillä kun islamin opetuksest nostetaan näitä kysymyksi esille, nii ne ei poikke mitenkään muusta.” (OpettajaH5)

Sen sijaan yhdessä koulussa työskentelevä OpettajaT3 ei ole törmännyt ryhmäkoko-ongelmaan eikä hän kärsi luokka-asteiden heterogeenisuudesta, sillä koulussa on tarpeeksi muslimioppilaita. Näin jopa yhden luokka-asteen oppilaat muodostavat täyden ryhmän. Täysi ryhmä on tässä tapauksessa enintään 25 oppilasta.

Opettajan vaihtaminen ja muualta muuttava oppilas saattavat aiheuttaa yhtäältä aiemmin opittujen aiheiden toistamista ja toisaalta tiettyjen opetussuunnitelmaan kuuluvien uusien aiheiden ohittamista. Muualta muuttavan oppilaan islamin opeuksen taustoista ei koskaan tiedetä. ”Välillä Kuullaan oppilaiden valituksia toistuvista oppiaiheista ja aihepiireistä”, OpettajaH5 sanoo.

”Minulla tulee jatkuvasti sellaisia valituksia oppilailta että minä osaan tai joskus aikaisemmin on opittu jonkin verran samasta asiasta. Minä uskon että muissa uskonnonryhmissä sellainen esiintyy koska kun mennään ylöspäin iän mukaan samasta asiasta opitaan mutta syvemmin ja laajemmin. Oppilaat ei välttämättä ymmärrä tätä”. (OpettajaT1)

Yhdysluokka-arki on nykypäivänä Turun katsomusaineiden opetuksen K1 näkemyksen mukaan tuttua. Opettajan ammattitaito, eriyttäminen, tunnin suunnittelu ja ohjelman jaksottaminen synnyttävät osittain toistuvan spiraaliperiaatteen. Sen he selittävät siten, että samat aihepiirit toistuvat vuosiluokasta riippumatta. ”Voidaan ajatella, että oppitunnin aiheet ajallisesti jaksotetaan samaan aikaan ja sitten käsittely vain on eri-ikäisille erilainen”, K1 kertoo.

OpettajaH6 ehdottaa sähköisen opettajanpäiväkirjan laatimista, johon islamin opettajan olisi merkittävä käsittelemänsä aiheet. Näin seuraava islamin opettaja pystyisi poimimaan muuttavalle oppilaalle sopivat tietotasot. Tosin kyseinen ongelma ei olisi noussut esille, jos kaikki islamin opettajat opettaisivat opetussuunnitelman mukaisesti. Tämän ongelman rajoittamiseksi kaikki islamin opettajat ovat pyrkineet käyttämään viime vuosina laadittuja uusia oppimateriaaleja ja painettuja oppikirjoja.

Islamin opettajan työjärjestykseen kuuluu hyppytunteja päivittäin. Työjärjestykseen islamin opettajat eivät voi vaikuttaa, joten he yrittävät sopeutua työrytmiin ja käyttää hyppytunnit hyväkseen. Tosin Turun islamin opettajat pitivät yli kahdesta hyppytunnista muodostuvan tauon opettajan oman ajan hukkaamisena. Tästä työpulmasta huolimatta opettajat ovat mielestäni olleet todella ymmärtäväisiä. He kertovat ymmärtävänsä koulun rehtoreidenkin haasteen luoda sopivat työjärjestykset kaikille opettajille. He ovat tietoisia työjärjestykseen vaikuttavista tekijöistä, kuten koulun luokanopettajien oppitunneista, muualta tulleiden muslimioppilaiden koulujen lukujärjestyksistä sekä taksikuljetusten järjestelyistä jne.

”Minulla on yhtenä päivänä viikossa 3 hyppytuntia, mutta en ole tehnyt valituksia koska minä uskon että he ovat järjestäneet parhaan mahdollisuuden mukaan. voi olla että opettaja on viimeisenä, ketä otetaan huomioon, mutta viranomaisilla on aika vaikea järjestää se kaikki että toimii hyvin”. (OpettajaT1)

Oppilaille ei saa tulla hyppytunteja. Esimerkiksi yläkoulujen aikataulut ovat hyvin tiiviisti suunniteltuja. ”Opettajan pitää varata aikaa matkustamiseen, jolloin hyppytunteja on hyvä olla”, K2 uskoo. He pitävät etäopetuksen mahdollisuuttaärkevänä askeleena opettajan siirtymisen ja hänen työjärjestyksessään esiintyvän hyppytuntiongelman ratkaisuksi. Myös oppilaiden liikkuminen loppuisi. Näin opettaja opettaisi paikasta riippumattomasti. ”Esimerkiksi ortodoksiuskonnon opettaja pitää oppituntinsa kotoa käsin, jolloin opettajan arki helpottuu, ja hyppytuntien välissä hän voi tehdä omia askareitaan”, K1 kommentoi.

Yhden hyppytunnin ilmestyminen työjärjestykseen on joidenkin opettajien mielestä jopa positiivista. Siinä aikana opettajat siirtyvät koulusta toiseen, valmistavat seuraavan oppitunnin materiaalit tai hoitavat niin sanotusti kodin ja koulun yhteistyötä.

”Hyppytuntien aikana suunnittelen opetusta, käyn kuntosalilla ja uimassa. Tehdään omaa aikaa sitten siinä välissä.” (OpettajaH4)

Islamin opetuksen aikataulua on pidetty yhtenä opetuksen haasteena oppilaiden jaksamisen näkökulmasta katsottuna. Islamin tunnit sijoitetaan joko aamupäivään tai varsinaisen koulupäivän loppuun. Näin niin pienet kuin isotkin oppilaat eivät välttämättä jaksaa käydä islamin tunnilla.

”Ne on hyvin raskasta pienten aloittaa kahdeksalta. Ne on aivan väsyksissä. Ja on nälissään ja väsyksissä kun on iltapäivällä.” (OpettajaH4)

Pienryhmäopetusten oppimäärät, kuten uskonto, on K1:n mukaan helpompi järjestää joko aamuun tai iltapäivään. Mitä enemmän yhdessä koulussa on oppilaita, sitä helpompi uskontojen tunnit on järjestää. Näin katsomusaineiden oppituntien aikataulu on sen koulun päätettävissä. Turussa muslimioppilaiden määrät ovat hyvin vaihtelevat. Myös useammasta koulusta tulevat oppilaat täytyy K1:n mukaan huomioida, on se sitten lähi- tai etäopetusta. Silti he hämmästelevät, miksi katsomusaineiden oppituntien olisi muita oppitunteja hankalampaa alkaa kello kahdeksan.

Islamin opettajat ottivat esille myös islamin uskonnon pienen viikkotuntimäärän. Vain kahdelle alakoulun luokka-asteelle tarjotaan kaksi viikkotuntia, muille yksi. Näin koraanikoulu on hyödyllinen vaihtoehto täydentämään oppilaiden uskonnollista tietämystä. Suurin osa oppilaista osallistuu koraanikouluun ja moskeijassa annettavaan opetukseen. Opettajat pitivät koraanikoulua ja moskeijan antamaa opetusta mielenkiintoisina mahdollisuuksina herättämään keskustelua oppilaiden kanssa kyseisten instituutioiden antamista tietoista ja taidoista.

Islamin opetuksen oppikirjoja on tosin vain kaksi: *Islam yhteinen uskomme* ja *Salam – Islamin polku*. Edellinen kirja on ehkä yläkoululle tarkoitettu oppikirja, kun taas jälkimmäisestä julkaistiin 1–2, 3–4 ja 5–6 -luokka-asteille tarkoitettut luku- ja tehtäväkirjat. Kaikki haastatteleman islamin opettajat ovat tyytyväisiä kyseisiin oppimateriaaleihin. Tosin osa heistä piti kirjoja kehitettävänä. Oppikirjojen lisäksi osa opettajista laatii omia tehtävämateriaaleja. Nykypäivän oppimateriaalitalanne on aiempiin lukuvuosiin verrattaessa huomattavasti kehittynyt.

” Ei oo paljon materiaali. vain se me teemme paljon töitä esimerkiksi haet tiedot, eri kirjat, haet netin kautta ja mitä meillä päässä kirjoitat ja pyydät suomen kielen opettaja tarkistaa mitä mä kirjoita eli on riittävä työ”.
(OpettajaT3)

” ..Kaksisivuinen aihe kesti 3 tuntia. Ekaksi piti etsiä aiheita ja hyvä aihe plus suomenkieli myöskin eli ei oo helppo. Onneksi minulla on suomalainen kaveri. hän on muslimi. ja minä sanon hänelle ja hän kirjoittaa.”
(OpettajaT2)

Islamin opetuksen oppimateriaalien tilanne on K2:n mielestä parempi tällä hetkellä. ”Islamia opetetaan vain suurissa kaupungeissa ja sielläkin kuitenkin vähemmistölle, joten kaupalliset kustantajat, jotka kustantavat muun oppimateriaalin, eivät ole kiinnostuneita tuottamaan sellaista materiaalia, josta heille ei ole kaupallista hyötyä”; K2 selittää islamin kirjojen puutteita. ”Myös muissakin oppiaineissa opettaja turvautuu enemmän internetissä olevaan aineistoon. Tämä nostaa

K2:n mukaan opetussuunnitelman tärkeään rooliin, sillä netistä pitää valikoida luotettava aineisto, joka sopii oppilaiden ikäkaudelle ja joka tukee opetussuunnitelman edellyttämää ainesta”, K2 muistuttaa.

Päätoiminen opettaja saa palkan laskennallisesti kolmesta suunnittelutyötunnista viikossa. Siksi se on K1:n mielestä opettajan velvollisuus. Oppimateriaalin kehittäminen edellyttää hänen mielestään enemmän yhteistyötä islamin opettajien välillä. Hän kertoo työnantajan voineen tarjota erilaisia materiaaliapuja, kuten Turun kaupungin sivistystoimialan Tieto- ja viestintätekniikkakeskuksen digitaalista materiaaliapua. Hän korostaa, että mitä kevyempi on opettajan ammattitaito, sitä suurempi on riski, ettei opetus noudata opetussuunnitelmaa eikä ehkä välttämättä sen henkikään ole tunnustukseton.

Suomen kielen osaamistakin opettajat kommentoivat. Maahanmuuttajataustaisen islamin opettajan suomenkielen taito on vaihteleva. OpettajanT2 mukaan oppilaat auttavat islamin opettajaa suomen kielen vaikeuksissa, mikä rikastuttaa opettajan ja oppilaiden välistä yhteistyötä.

OpettajaH5 nosti oppilaiden identiteetistä puhumisen haasteelliseksi aiheeksi. Suomalaisuudesta puhuttaessa oppilaissa herää jatkuva ajatus, että muslimiryhmissä suomalaisuus on negatiivinen sana. Suomalaisuus tarkoittaa lähielämää, johon liittyy esimerkiksi alkoholiongelmia. Tällainen aihe pelottaa opettajaa, joka joutuu perustelemaan alkoholin käytön liittyvän suomalaiseen kulttuuriin, eikä se välttämättä kuulu kristinuskoon.

10.2 Haasteet työsuhteissa

Määräaikainen työsuhde kuormittaa islamin uskonnon opettajaa. Epäpätevillä islamin opettajilla ei ole mahdollisuutta vakituiseen työsuhteeseen. Turun islamin opettajat myöntävät sen, että työnantaja on jatkuvasti suositellut opettajan pätevoitymistä lain täyttämiseksi. Työnantaja saattaa jatkuvasti muistuttaa islamin uskonnon opettajaa oman työpaikan menettämisestä pätevän opettajan ollessa saatavilla.

”..Yhdessä tapauksessa se tapahtui eli yksi islamin opettaja joka ei ollut pätevää niin kuin hävisi työpaikan tai määräaikainen työ sopimus ei ole uusittu hänen kanssa vaan otettu toinen pätevä joka on hakenut sama työpaikka.” (OpettajaT1)

K1:n mukaan työnantaja on aina kannustanut opettajia osallistumaan koulutuksiin ja informoinut koulutustilaisuuksista ja jopa ehdottanut tietynlaisia koulutuksia ja seminaareja. Opettajat, jotka ovat työskennelleet pitkään, ovat kuitenkin olleet sellaisessa elämäntilanteessa, että heidän olisi ollut mahdollista kouluttautua opettajaksi.

Määräaikainen työsopimus heijastuu opettajan erilaisiin elämänvaiheisiin. Talousasioiden hoitaminen, kuten lainojen harkitseminen ja esimerkiksi matkustaminen, on todella hankalaa ja jopa mahdotonta työn ollessa määräaikaista. Sen sijaan motivaatiota työntekoon on aina löytynyt, sillä lukuvuoden työasiat täytyy hoitaa moitteettomasti, aivan kuin silloinkin, jos olisi saanut jatkuvan työsopimuksen. Opettajat mainitsivat vakituisen työpaikan olevan määräaikaista työsopimusta turvallisempi ja rauhoittava. Se tarjoaa paremman mahdollisuuden keskittyä työhön ja sen kehittämiseen. Määräaikaiset islamin opettajien työpaikat avataan haettaviksi vuosittain lukuvuoden päättyessä. Helsingin ja Turun islamin opettajien työpaikat avataan vasta huhtikuun ja toukokuun välisenä aikana. Opettajien työhaastattelut suoritetaan toukokuun lopussa tai kesäloman alussa. Määräaikainen islamin uskonnon opettaja joutuu hakemaan omaa työpaikkaansa. Hänen mahdollisuutensa hakea muita työpaikkoja ovat huonot. Hän odottaa ensin päätöstä, saako hän jatkaa omassa työpaikassa. Näin oman työpaikkansa menettänyt opettaja saattaa jäädä vaille työpaikkaa seuraavana lukuvuonna, sillä kaikki islamin opetusta järjestävät suurkaupungit laittavat työpaikkojen haut yhtä aikaa auki eli vasta lukuvuoden päättyessä.

K2 kommentoi islamin uskonnon opettajien työpaikkojen haun ajankohtaa sillä, että rehtorit eivät voi aloittaa lukuvuoden valmistelua ennen koordinaattorien joka vuoden alussa tekemiä uskontojen opetuksen järjestämisen suunnitelmia sekä tulevan lukuvuoden oppilasmääriä, jotka määrittelevät opettajatarpeen.

Edellä mainituista opettajien rasittavista kokemuksista poikkeava on OpettajanH4 näkökulma määräaikaisen työtehtävän suhteen. Määräaikaisen työsuhteen hän näkee positiivisena, sillä hänen mielestään vakituinen työsuhde sitoo työntekijän tiettyyn työtehtävään. Hän pitää määräaikaista työsuhdetta järkevänä mahdollisuutena myöhemmin mahdollisesti tapahtuvaan alanvaihtoon.

Islamin opettajan viikkotuntimäärä on jatkuvassa laskussa. OpettajaT1 muistaa viikkotuntimääränsä olleen 24 hänen aloittaessaan uskonnon opettamisen kymmenen vuotta sitten. Silti hän ei valittanut tätä, sillä tuntimäärien lisääntyessä myös koulujen määrä kasvaa.

Uskonnonopettajien kokouksessa hän on ottanut esille lähinnä opetuksen järjestelyt ja sen käytännöt.

”..Siis minä olen enemmän valittanut tällöisiä ryhmien suuruudesta ja moni luokka-asteista ja ajattelen, jos se järjestetään ja hoidetaan kuten olisi helpotus sekä meille ja että oppilaille kyllä sitten olisi tullut automaattisesti meille lisää tunteja.” (OpettajaT1)

Työnantajat ottavat oppitunteja jakaessaan huomioon islamin opettajan pätevyyden. Määräaikaisen islamin uskonnon opettajan työtunteja säätelee uskonnon opetuksen laki, joka koskee opettajan pätevyyttä. Vaikka OpettajaT1 ymmärtää hyvin kyseistä lakia, hän pitää edelleenkin muslimiopettajan uskonnollista tuntemusta tärkeimpänä työehtona.

”..Minä ymmärrän viranomaisia että antavat hänelle [pätevälle opettajalle] enemmän tunteja siis pätevyyden vuoksi niin minusta se on tehty niin kuin ammattilaisesti että minulla ei ole mitään sanottava siihen. Minulla on enemmän uskonnon tuntemusta kuin hän [pätevä opettaja] mutta hänellä on siis pedagogiset opinnot ja sen takia ymmärrän ihan että minulla ei ole siitä vastaan. Minusta se on ihan ymmärrettävä.” (OpettajaT1)

Siirtymistä koulusta toiseen pidettiin yhtenä rasittavana haasteena islamin uskonnon opettajan työssä. Kiertävän islaminopettajan työ on raskasta niin fyysisesti, psyykkisesti kuin pedagogisestikin. Kiertävä työ vähentää koulujen henkilökuntiin tutustumista ja kouluihin integroitumista. Opettaja ei myöskään ehdi hoitaa päivittäistä yhteistyötä opettajien kanssa. Kiertävä työ tekee islamin uskonnon opettajasta vieraan henkilön monen koulun henkilökunnalle, mikä hankaloittaa päivittäisen vuorovaikutuksen sujuvuutta. On syystä mainita, että kaikki haastateltavani nostivat esille suomalaisten opettajien ja rehtorien epäluuloisen suhtautumisen islamin uskonnon opettajia kohtaan. Rehtorien ja opettajien välillä on OpettajanH5 mielestä myös islamfobiaa. Rehtorit eivät välttämättä edes perehdy islamin uskonnon opetukseen ja heillä on ennakkoluuloja siitä, mitä islamin uskonnon opetus on ja minkälaisia muslimilapset ovat. He kohtelevat islamin uskonnon opettajaa välillä huonosti, koska opettaja on epäpätevä ja näin häntä pidetään tiedoiltaan heikkona.

”..Välillä mä kyllä suoraan sanottuna oon loukkaantunut kun huomasin, että mua väheksyttiin sen työyhteisön jäsenenä se takia että mä olin huivipäinen musliminainen joka oli vielä suomalainen käännyttäjänsä siis tyhmä. Mä jouduin monessakin paikassa osottamaan sitä et mä oon täysvertainen työyhteisön jäsen.” (OpettajaH6)

Kiertävää työtä pidettiin esteenä islamin uskonnon opettajan pätevyyden tiellä. Opettajien T1, T2 ja OpettajanH6 mielestä raskas kiertävä työ rajoittaa opiskelun aloittamista ja etenemistä. Myös suomen kieltä pidettiin yhtenä haasteena, johon maahanmuuttajataustainen opettaja törmää aikoessaan täydentää kotimaassa suoritettua tutkintoaan. OpettajienT1 ja T2 tietojen mukaan islamin opintoja ei suomalaisissa yliopistoissa järjestetä. Tosiasiassa islamin uskonnon opintoja voi kuitenkin suorittaa Helsingin yliopistossa. Myös opettajan pedagogiset opinnot ja tarvittaessa opettajan monialaiset opinnotkin voi suorittaa maahanmuuttajaopettajille suunnattujen opintojen alla. Kyseisiin opintoihin voi hakea Turun ja Tampereen yliopistoihin, kuten opettajat T3, H4 ja H5 muistuttavat. OpettajaH5 ei ole kovinkaan tyytyväinen Helsingin yliopiston järjestämiin islamin uskonnon opintoihin siitä näkökulmasta, etteivät opinnot välttämättä vastaa Opetushallituksen opetussuunnitelmaa.

”Nykyinen koulutusohjelma perustuu pitkälle siihen, että pätevän opettajan on oltava itse muslimi, jolloin hänellä on paljon taitoja ja tietoja, mitä käyt tenttimässä. Sen sijaan pätevyyttä hankkivia ihmisiä ei tule lukemalla vain tenttikirjat. Näistä ei saa riittäviä tietoja astumaan luokan eteen ja opettamaan muslimilapsia.” (OpettajaH5)

K2:n mielestä opettajan oma aktiivisuus ratkaisee opettajan koulutusmahdollisuudet. Islamin uskonnon opettajilla on ehkä mutkikkaammat mahdollisuudet kuin muiden aineiden opettajilla, muttei pätevytyminen ole mahdotonta. Opettajan työ on kokopäivätyötä, joka vie kyseisen koordinaattorin näkökulman mukaan opettajan energiaa, mutta silti opettajan vain täytyy tehdä päätös pätevytymisestä. Sen sijaan K1 kertoo Suomen opiskelukulttuurin olevan toisenlainen. Jos opettajalta puuttuu akateeminen koulutustausta, hänen on hirvittävän hankalaa lähteä maisteritutkintoa suorittamaan. Islamin uskonnon opettajien suomen kielen osaamisesta puhuttaessa K2 pitää Turussa toimivien islamin uskonnon opettajien suomen kielen taitoa kohtuullisen hyvänä. ”Tietenkin akateeminen suomenkieli eroaa paljonkin peruskoulussa käytetystä suomenkielestä”, K1 myöntää ja uskoo asian vaikuttavan kouluttautumiseen. Suomen kieli pelottaa islamin uskonnon opettajia sen verran paljon, ettei heidän ole helppo jatkaa opintojaan suomalaisessa oppilaitoksessa. Kielen lisäksi on muitakin kynnyksiä, kuten opettajan ikä, perhe-elämä ja mahdolliset sairaudet, jotka rajoittavat opettajan opiskelumahdollisuuksia. Koordinaattorit korostavat vakinaistamisen olevan täysin mahdollista, jos opettajan kelpoisuusvaatimukset täyttyvät.

K2:n mukaan Turun islamin uskonnon opettajien tilanne on pitkään ollut samanlainen: islamin uskontoa opettaa henkilö, joka on vailla uskonnon opettajan kelpoisuutta. ”Ollaan nyt nivelvaiheessa että joka vuosi katsotaan tilanne uudestaan ja yritetään saada ammatillisesti pätevät opettajat”, hän perustelee. Islamin uskonnon opettajan tilanne on kauan jo ollut seisahtunut. Tavoitteena on heidän mukaansa ollut yhteiskunnan rauhan ylläpitäminen. ”Jos kyse olisi toisesta oppiaineesta, toisenlaisiin opettajajärjestelyihin olisi jouduttu aikoja sitten”, K1 myöntää. Hän lisää: ”Kenellä tahansa pätevällä uskonnonopettajalla on pätevyys opettaa islamia, ja me oltaisiin saatu jo pitkään uskonnon opettajia tehtävään, mutta on haluttu pitäytyä näissä vanhoissa opettajissa sen takia, että ei ollut sellaisia opettajia, jotka ovat oikeasti sen islamin asiantuntijoita, olisivat erikoituneet siihen.” Nyt aika alkaa olla toinen, eli vähitellen alkaa valmistua henkilöitä, jotka haluavat nimenomaan olla islaminopettajia. muutoksia on tapahtunut, ja lähivuosina tilanne tulee oleellisesti muuttumaan. Ensi lukuvuonna Turussa aloittaa toinen pätevä islamin uskonnon opettaja, joka onkin taustaltaan suomalainen. On suurella mielenkiinnolla odotettu, milloin rupeaa tulemaan päteviä opettajia myös muslimiväestöstä. Jos sieltä löytyy päteviä opettajia opettamaan vaikka islamia, tiedetään lähtökohtaisesti, että vanhemmat ovat luultavasti tyytyväisiä. Koordinaattorit ovat yhtä mieltä siitä, miksi islamia opettavat nykypäivänäkin epäpätevät opettajat. Turku on islamin opetuksen aloittamisesta tähän päivään asti kahdenkymmenen vuoden ajan edennyt yhteiskuntarauhaperiaatteella. ”Yhteiskuntarauha säilyy paremmin ainakin nyt murrosvaiheessa kuin, että jos yhtäkkiä supisuomalaisia opettaa islamia”, K2 toteaa.

Näyttää siltä, ettei islamilaiselta yhteisöltä noussutkaan pätevää (islamin) opettajaa, mikä joudutti viranomaisia valitsemaan jopa kuka tahansa muslimi, jonka muslimiyhteisö hyväksyy ja siunaa. Kalske uskoo kuitenkin tulevaan muslimisukupolveen korkeasti koulutautuvan ja saaman hyvät työpaikkamahdollisuudet.

Islamin uskonnon opettajat kokoontuvat kahdesti lukuvuodessa. Yhteiskokousten puute johtuu niin viranomaisten kuin myös islamin uskonnon opettajien ajan puutteesta. OpettajaT2 pitää yhteiskokousten tärkeinä, mutta muutama kokous vuodessa on jo tarpeeksi, sillä islamin uskonnon opettajalla on aina aikapulaa. Kokousten vähyyys hankaloittaa opettajien välistä yhteistyötä, mikä kasvattaa opetussisällön köyhyyttä ja lisää sen väärin tulkitsemisen riskiä. Islamin uskonnon opettajien kokoukset ovat määrältään olleet vaihtelevia. Helsingin opetusvirasto järjestää syksyllä yhteisen kokouksen kaikille uskonnonopettajille. Kuitenkin kokoukset järjestetään vähintään kolme kertaa lukuvuotena myös oman uskontoryhmän sisällä. Kokousten järjestäminen

riippuu työntajaan aktiviteetista, mutta myös opettajan motivaatiosta osallistua kokouksiin, vaihdella kokemuksia ja hyödyntää niitä. Pätevien islamin uskonnon opettajien on OpettajaH5 mielestä oltava aktiivisia jakamaan omia tietoja ja taitoja muille epäpäteville ja vailla kokemusta opettajille. Kaupunkien resurssien vuoksi opettajien kokouksia vähennetään jatkuvasti.

K1:n mielestä islamin uskonnon opettajat voivat itse järjestää yhteiset kokoukset tarpeensa mukaisesti. Opettajan on itse oltava aktiivinen ja pyrittävä kehittämään omaa työtään myös työtoverinsa avulla. Esimerkiksi pätevilta opettajilta saa ajankohtaisia neuvoja ja loogisia ratkaisuja. K1 lupasi yrittävää järjestää tiiviimmät yhteiskokoukset Turun islamin uskonnon opettajille.

Koulusta toiseen siirtymisestä ei Helsingin kaupunki maksa korvauksia islamin uskonnon opettajille näiden ollessa tuntiopettajia. Helsinki on tehnyt periaatteellisen päätöksen aikanaan, että islamin uskonnon opettajat ovat päätoimisia tuntiopettajia; OpettajaH5 toteaa. Turun kaupunki korvaa noin 40 prosenttia kiertävien opettajien matkakustannuksista opettajien työnimikkeestä riippumatta.

”Islamin opettajat eivät saa siirtymäkorvauksia siirtymiselleen koulusta toiseen, mutta saat siirtymähuojennukset jos on lehtorinvirassa. taloudellisesti merkittävä ero.” (OpettajaH5)

Koulun säädännöstä, koululaista ja koulussa tapahtuvista muutoksista ei osalla islamin opettajista ole kiinnostusta tiedustella. Sen sijaan Turun islamin uskonnon opettajat luottavat työnantajiinsa ja näiden uskonnon opetusta koskeviin ratkaisuihin. Kiertävästä työsuhteesta johtuva vähäinen, suppea motivaatio ja etenkin maahanmuuttajataustaisen islamin uskonnon opettajan suomenkielen taito ovat mielestäni heijastuneet opettajan uteliaisuuteen/luonteeseen olla kysymättä työsuhteeseen liittyvistä eduista ja oikeuksista.

10.3 Haasteena huoltajien suhtautuminen islamin opetukseen ja opettajaan

Suuren haasteen islamin uskonnon opettajien työhön aiheuttaa myös huoltajien suhtautuminen islamin uskonnon opettajiin ja itse koulun järjestämään islamin uskonnon opetukseen liittyvät huoltajien erilaiset arvostukset, aikaisemmat kokemukset ja ennakkoluulot. Muslimihuoltajat ymmärtävät koulun islamin opetuksen vastaavan koraanikoulua tai moskeijaopetusta. Suurin osa muslimioppilaista käy koraanikoulua tai osallistuvat moskeijaopetukseen saadakseen syventävää

tietämystä islamista ja heidän omasta islamilaisesta suuntauksestaan. Kyseinen opetus tapahtuu iltapäivisin ja viikonloppuisin. Jos koulun islamin uskonnon opetus ei ole huoltajien toiveiden mukaista, he valittavat siitä syyttämällä islamin uskonnon opettajan pedagogista osaamista. Opetusta arvostelevat huoltajat jakautuvat kahteen tyyppiin: 1) huoltajiin, jotka kyseenalaistavat maahanmuuttajataustaisen islamin uskonnon opettajan tiedot ja taidot ja haluavat opettajan olevan suomalainen. 2) huoltajiin, joiden mukaan vakaumukseltaan ei-muslimi suomalainen opettaja ei kelpaa, sillä islamin uskontoa osaa opettaa ainoastaan muslimi. Vain harvoin löytyy islamin opetuksen hyväksyviä huoltajia ja nämäkin jakautuvat kahteen ryhmään: 1) korkeasti kouluttautuneet huoltajat, jotka arvostavat islamin uskonnon opetusta sinällään ja ymmärtävät opetuksen luonteen olevan valtakunnallisen opetussuunnitelman ohjaamaa, ja 2) huoltajat, jotka ovat hyvin ulkopuolisia lapsensa kouluasioihin nähden ja pitävät tärkeänä ainoastaan sitä, että lapsi käy koulua. Tätä edellä mainittua huoltajien arvostelua olen itsekin kokenut Helsingissä toimiessani islamin uskonnon opettajana yhden lukuvuoden ajan. Haastattelemani islamin uskonnon opettajat uskovat huoltajien taustakoulutuksen ja näiden lähtömaan oleellisesti vaikuttavan siihen, hyväksyvätkö huoltajat islamin uskonnon opettajan ja luottavatko he opettajan pedagogiseen osaamiseen.

Opettajan T1 ja OpettajanH4 kokemusten mukaan koulun islamin uskonnon opetus sekoitetaan koraanikoulun tai moskeijan opetukseen. Väärinymmärrysten tapahtuessa osa huoltajista ei edes anna islamin uskonnon opettajan esittää omaa näkökulmaansa. Osa heistä ei välitä islamin uskonnon opettajasta, vaan ottaa suoraan yhteyttä rehtoriin, mistä seuraa usein oppilaan siirto elämäkatsomustiedonopetukseen.

” Osa ei ehdi edes osallistua opetukseen, kun vain stereotyyppi vanhempi ei hyväksy opettajaa tai tämän ulkonäköä, johon perustuvat vanhemman päätökset. (OpettajaH4)

Uskonto oppiaineena on hyvin mielenkiintoista mutta myös ihmisten tunteita herättävää. K1:n mielestä perheille, jotka ovat hyvin ennakkoluuloisia, on tärkeää, että islamin uskonnon opettaja on etniseltä taustaltaan muslimi. Toisaalta on perheitä, jotka pitävät uskontoa vakavana asiana ja kokevat sen olevan arvoltaan kaikkia muita oppiaineita korkeammalla. ”Uskonto on kuitenkin samanlaista kuin mikä tahansa oppiaine, joka kertoo faktoja. Uskonnon opetuksessa jaetaan faktoja, mutta niihin ei oteta kantaa”, koordinaattorit muistuttavat.

Opettajan T2 kokemuksen mukaan osa huoltajista kommentoi myös kotitehtäviä. He kertovat tyytymättömyydestään ja käskevät lastaan jättämään kotitehtävät tekemättä, jos kotitehtävät eivät miellytä vanhempia. Huoltajat puuttuvat jopa opettajan henkilökohtaiseen elämään ja tämän uskontosuuntaukseen. Tämän perusteella vanhemmat jopa kieltävät lastaan osallistumasta islamin opetukseen ja siirtävät tämän elämäkatsomustiedonopetukseen.

” Pieni osa lapsista voi sanoa mielipiteensä, yrittää vaikuttaa vanhempiensa päätökseen ja muuttaa sitä. Sen sijaan suuri osa lapsista vain tottelee vanhempia ja kunnioittaa tämän päätöstä. Pieni osa, erityisesti pienet lapset, ei ymmärrä opetuksen merkitystä ja menevät mihin vanhempi laittaa heidät.” (OpettajaT2)

OpettajaH4 yrittää jatkuvasti viestittää huoltajille koulun islamin uskonnon opetuksen luonteen olevan valtakunnallisen opetussuunnitelman mukainen eikä islamin uskonnon opettaja voi suuresti vaikuttaa sen sisältöön. OpettajaH4 pitää koraanikoulua koulun islamin uskonnon opetusta täydentävänä. Molemmat opetusmuodot toimivat jatkuvassa yhteistyössä. Hän korostaa myös huoltajien kulttuurista ja uskonnollista tietämystä ja pitää kotiopetusta arvokkaana lisänä lapselle. ”Kaikki kolme opetusmuotoa täydentää ja tukee toisiaan, jolloin islamin opetuksen kokonaiskuva parhaimmillaan syntyy”, OpettajaH4 uskoo.

Islamin uskonnon opettajan ammattitaidolla on OpettajanH5 mielestä suuri merkitys oppitunnin sisällön käsittelyyn, mikä heijastuu suoraan myös huoltajien tyytyväisyyteen. Hän muistuttaa, ettei islamin uskonnon opettaja ole kasvattamassa hyviä muslimeja vaan hän antaa tietoa islamin uskonnosta ja luo tiedollisen pohjan, jolle nuori pystyy myöhemmin perustamaan oman vakaumuksensa. OpettajanH5 yhteistyö huoltajien kanssa sujuu ongelmitta.

” Se riippuu myös miten sä esität asian siellä oppitunnilla. Luotko positiivisen vai negatiivisen ilmapiirin, millä tavalla opetat sun oppilaat käymään väittelyä; onko loukkaavaa vai perustelevaa väittelyä.” (OpettajaH5)

Islamin uskonnon opettaja kiertää eri kouluissa, mikä heijastuu kodin ja koulun yhteistyön sujuvuuteen. OpettajaH5 antaa esimerkin yhdestä koulusta, jossa samassa koulussa 200 oppilasta opettava opettaja ehti ihan eri tavalla pitää kontakteja oppilaisiinsa, jolloin kodin ja koulun välinen yhteistyö helpottuu. Kiertävälle opettajalle kontaktinpito on aika vaikeaa. Myös oppilaan ymmärrystasolla on merkitystä siihen, millainen kuva opetuksesta välittyy huoltajille. Osa oppilaista tulkitsee opettajan kertomia asioita kenties väärin. Näin islamin uskonnon opettaja joutuu jatkuvasti muistuttamaan oppilaita, että he voivat seurata ja noudattaa huoltajansa uskonnollisia ohjeita.

Muslimitaustaisen islamin uskonnon opettajan kuuluminen tiettyyn islamilaiseen suuntaukseen vaikuttaa siihen, miten huoltajat hyväksyvät islamin uskonnon opettajan ja opetuksen. OpettajaH6 kokemuksen mukaan osalle oppilaista on todella tärkeää tietää, mitä islamin suuntaa itse opettaja edustaa.

”.. Lähinnä heitä kiinnostaa olenko minä sunni- vai shiiamuslimi mä sit aina vaan sanoo nii että mitä sä teet sillä tiedolla et ei minun tarvitse siihen vastata. Olen muslimi. Se riittää sinulle. kun ei vaikuta millään tavalla tähän opetukseen.”
(OpettajaH6)

Oppilas välittää joskus vanhempiansa mielipiteitä ja näiden omia näkemyksiä luokkaan ja kertoo opettajalle tämän opettavan väärin. Tämänäyttöisiä tapauksia on ollut lähinnä suuntauksien välisistä eroavaisuuksista. OpettajaH5 sanoo, ettei opettajan henkilökohtainen vakaumus kuulu vanhemmille.

”Me islamin opettajat vaaditaan itse kaikkea oikeuksia ja että meitä ei syrjitä mutta me (vanhempina) itse tehdään samoja juttuja.” (OpettajaH5)

Islamin uskonnon opettajan ja huoltajan välinen konflikti kertoo myös huoltajista. OpettajaH5 sanoo, etteivät he (huoltajina) suhtaudu kauhean luottavaisesti islamin uskonnon opettajiin. Konflikti kertoo muslimiyhteisön sosiaalisista ja taloudellisista ongelmista, jotka näkyvät islamin opetuksessa, kuten huoltajien suhtautumisessa opettajan kieleen ja väriin. Huoltaja ei arvosta islaminopetusta joskus rasistisista syistä johtuen esimerkiksi opettajan etnisyydestä tai ihonväristä. OpettajaH5:n mukaan Muslimina huoltajilla on oikeus arvostella islamin uskonnon muslimiopettajaa, mutta he eivät ymmärrä, että kyse on akateemisesti koulutetuista opetuksen ammattilaisista.

”...Lapset ja nuoret ovat onneksi se verran fiksuja et ne ei tuomitse toista etnisyyden mukaa. Rasismi on siis meidän muslimiyhteisön sisällä. Sit on myöskin uskonnollinen rasismi et me syrjitään omia vähemmistöjämme.” (OpettajaH5)

Yksi islamin uskonnon opettajan ja huoltajien välisistä haasteista on muiden uskontojen käsitteleminen. OpettajaH6 mukaan ainakaan alakoululaisia ei kiinnosta muiden uskontojen opetus. Pienten oppilaiden mielestä islamin opetuksessa opiskellaan islamin uskontoa. Ajatus pohjautuu huoltajien ymmärrykseen. Huoltajien mielestä islamin uskonnon opettajan ei tarvitse eikä hän edes saa perehdyttää oppilaitaan muihin uskontoihin. Opettaja joutuu

perustelemaan opettamansa aiheen sillä, että hänen on noudatettava opetussuunnitelmaa eikä hänen ole tarkoitus kenestäkään kääntyä kristittyä tai juutalaista.

”Yksi isä kävi sinnikkäästi ja sanoi että hän ottaa lapsensa pois täältä. Mä sanoin jos niin päätät tehdä nii ei sille mitään voi, mut että voin kertoa et meillä nyt maailmanuskontojen osuus on nyt ohi, muta mä sanoin että lapsi tulee tämän saman asian äärelle yläasteella.” (OpettajaH6)

Islamin uskonnon opettajat keksivät kukin omalla tavallaan erilaisia keinoja olla jatkuvassa yhteydessä huoltajiin välittääkseen islamin uskonnon opetuksesta oikeaa opetuskuva. Näin opettaja välttää mahdollisia tulevia konflikteja. Islamin uskonnon opettajat järjestävät erilaisia tilaisuuksia, kuten vanhempainiltoja, ja he ovat itse aktiivisia vastaamaan huoltajien tyytymättömyydestä heränneisiin kysymyksiin.

OpettajaT2 on ollut aktiivinen osallistumaan huoltajien ja näiden yhteisöjen järjestämiin erilaisiin uskonnollisiin tilaisuuksiin.

”Käyn kaikissa moskeijoissa, koska uskon, että tulee hyvät suhteet vanhempien kanssa. Mutta myös oppilaat tykkää nähdä opettajaa moskeijassa.” (OpettajaT2)

OpettajaT3 järjestää yhdessä koulunsa henkilökunnan kanssa aina lukuvuoden alkaessa vanhempainillan, jossa esitetään islamin opetuksen kyseisen lukuvuoden opetussuunnitelmat koulun uusille tulokkaille ja näiden huoltajille. Huoltajien kanssa ei ole ollut milloinkaan ongelmaa, sillä OpettajaT3 opettaa yleistä islamia.

”...Järjestetään iltatilaisuus vanhempien kanssa ja mä kerron mitä mä opetan esimerkiksi ekaluokkalaisille jne. He tietävät vähän. ja melkein 80 % he (huoltajat) tulevat. Kielten opettajat ovat (paikalla) avuksi. Kerron heille että minä en opeta lapselle jotain mitä liity Shiiia tai Sunnaa mä opetan mitä me uskomme kuka on profeettamme eli yleinen asia.” (OpettajaT3)

OpettajaH4 esittelee kiinnostuneille vanhemmille omaa lukuvuosisuunnitelmaansa, eli mitä hän suunnittelee opettavansa syksyllä ja mitä keväällä. Hän muistuttaa huoltajia koulun avoimista ovista eli mahdollisuudesta tulla seuraamaan opetusta.

”..Aina kun nousee jotain esille et mitä parhain tuntee ja tietää niin sen luonnikkaampaa se on.” (OpettajaH4)

OpettajaH4 kuitenkin myöntää, ettei ratkaisuja aina löydy opettajan ja huoltajien välisiin ongelmiin. Ei-muslimi islamin uskonnon opettaja joutui suuriin konflikteihin eräiden vanhempien kanssa, eikä asiassa päästy yhteisymmärrykseen. Huoltajien ainoa ratkaisu oli lopettaa lapsen osallistuminen islaminopetuksen. Lapsi käy koraanikoulua ja tuo sieltä todistuksen kurssin suorittamisesta. On tärkeintä ettei lapsi kärsisi. OpettajaH6 pitää ei-muslimin suomalaisen naisopettajan pulmia huoltajien kanssa pahimpina. Opettajan koulutus ei ole pystynyt antamaan riittävän kattavaa tietämystä asioista.

”On yllättävä kuulla että ei-muslimiopettaja on onnistunut opettajamaan islamia ongelmitta. Se edellyttää opettajalta suurta työtä.” (OpettajaH6)

10.4 Haasteena islamin opetuksen opetussuunnitelman tulkinta

Työnantajat luottavat opettajiin niin, etteivät he seuraa opettajien opetusta, opetuksen sisältöä eivätkä valtakunnallisen opetussuunnitelman toteuttamista. Myös koordinaattorit kertoivat luottavansa islamin uskonnon opettajiin, sillä opettaja on velvollinen noudattamaan valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Opettajan on otettava huomionsa opetuksessa Myös kunnan ja koulun opetussuunnitelmat. Turun kaupungin katsomusaineiden opetuksen koordinaattorit muistuttavat jatkuvasti islamin uskonnon opettajia opetussuunnitelman sisällön noudattamisesta. He korostavat opetussuunnitelman noudattamista aina työnhaun yhteydessä järjestettävässä haastattelussa. Myös työnhakijat (suurin osa lukuvuodesta toiseen jatkavia islamin uskonnon opettajia) lupaavat toteuttaa opetussuunnitelman sisällöt. Täytyy myöntää, ettei opetussuunnitelman tulkinta ole helppoa erityisesti maahanmuuttajataustaisen islamin uskonnon opettajan näkökulmasta katsottuna. Silti tämä ei vapauta islamin uskonnon opettajaa velvollisuuksistaan tulkita opetussuunnitelmaa oikein ja noudattaa sitä samalla tavalla kuin syntyperäiset suomalaiset opettajat. Seuraavaksi tarkastelen, kuinka suuresti islamin uskonnon opettajien opetussuunnitelman tulkinnat poikkeavat toisistaan. Näin myös oppilaiden oppimistaso ja tiedonlaatu vaihtelevat.

Tämä haaste on mielestäni tutkimukseni merkittävin, sillä tässä luvussa nähdään islamin uskonnon opettajien jakautuminen tulkitsemiensa opetussuunnitelmien pohjalta kolmeen ryhmään. Kuitenkin mitä pedagogisesti pätevämpi islamin uskonnon opettaja on, sitä luotettavampaa on opetussuunnitelman noudattaminen.

OpettajaT1 on hyvin varovaisesti opettanut islamin uskontoa ”yleisen linjansa” mukaisesti välttämällä syventäviä tietoja muun muassa islamin uskonnollisista suuntauksista ja näiden välissä muodostuneista eroavaisuuksista. Hänen mielestään syventäviä tietoja ja taitoja antavat huoltajat kukin omalla suunnallaan. OpettajaT1 opettaa pelkkiä islamin uskonnon eri suuntausten uskonnollisia yhtäläisyyksiä, jotta kaikki erilaisiin uskonnollisiin haaroihin kuuluvat oppilaat ja niiden huoltajat olisivat tyytyväisiä opettajan opetukseen. Näin hän välttää huoltajien arvostelut. OpettajaT1 joutuu vastaamaan oppilaiden kysymyksiin yleisesti ja varovastikin, eikä hän syvennä asian ymmärrystä vaan antaa perheelle mahdollisuuden laajentaa tietoja.

”Se on niin kuin herkkä alue se on kyllä vaikea sen takia on pakko mennä sen yleisen linjan mukaan että niin kuin ottaa enemmän huomioon sitä mitä on samanlaista molempien ryhmän näkökulmassa ja opettaa sitä niin kuin jättää tilaa tai varaa että sitten ne erot opiskellaan joko yhdyskunnan, koraanikoulussa moskeijassa tai kotona”. (OpettajaT1)

OpettajaT1 epäsuorasti syyttää sekä lasten kasvatusta että viranomaisia siitä, miksi hän opettaa yleistä islamia, joka kattaa ainoastaan islamin perusteiden opettamisen. Huoltajat ovat kasvattaneet omia lapsiaan suvaitsemattomasti siten, että lapsi hyväksyy vain oman islamilaisen suuntauksensa, eikä hän saa tutustua muihin suuntauksiin. Lapsi pitää vain omaa suuntaustaan pätevänä. Viranomaisten on OpettajaT1:n mukaan keskusteltava islamilaisten yhdyskuntien kanssa siitä, mitä islamin opetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelman pitää sisällään.

”Olisi hyvä niin kuin viranomaisten keskustella islamin yhdyskuntien kanssa Suomessa ja keskustella just että kaikki suunnat tai näkökulmat otetaan enemmän huomioon et sitten vähän laajennettava opetussuunnitelma.” (OpettajaT1)

OpettajaT1 muistelee Opetushallituksen järjestäneen aikanaan seminaareja suurissa kaupungeissa, kuten muun muassa Turussa, selvittääkseen tarvetta tarjota islamin uskonnon opetusta oppilaan islamilaisen suuntauksen mukaisesti. Tuloksena ilmeni, ettei islamilaisten suuntausten välillä ole suuriakaan eroja, joten kaikille muslimioppilaille päätettiin järjestää yhteistä islamin opetusta. OpettajaT1 näkee oppilaan uskonnollisen suuntauksen mukaisen islamin opetuksen synnyttävän rasismia oppilaiden välille.

Opettajan omasta opetussuunnitelmasta puhuttaessa OpettajaT1 kertoo, että hänen mukaansa opetus perustuu valtakunnalliseen islamin uskonnon opetusmateriaaleihin eikä opettajan

tarvitse hänen mielestään tehdä omaa opetussuunnitelmaa. Näin opetus on luotettavasti tunnustuksetonta, kun se pohjautuu opetusmateriaaleihin, jotka laatii ammattihenkilöstö eli joukko päteviä islamin uskonnon opettajia.

”Minä kuulin kristinuskon opettajilta että on vaikea joskus tietää missä on rajaa milloin alkaa olla tunnustuksellinen ja milloin on vain tunnustukseton.” (OpettajaT1)

OpettajaT2 tulkitsee islamin opetuksen opetussuunnitelmaa oikein ja noudattaa sitä huolimatta huoltajien kanssa ilmenevistä jatkuvista konflikteista ja erimielisyyksistä.

”..Totta kai tulee joskus aihe pitäisi lisätä tai vähentää, mutta menen opetussuunnitelman mukaan ja opetusviraston suunnitelman mukaan. Meidän Suomessa asuu Shiiat ja Sunnit. Heidän pitäisi vähän puhua tästä asiasta, että tarvitsemme tietoja myös Shiista, koska mun mielestä monet kirjat vain huomaa sunnimuslimit.” (OpettajaT2)

OpettajaT2:lla on omat opetusmateriaalinsa oppikirjojen lisäksi, sillä hän uskoo, etteivät Opetushallituksen oppimateriaalit kata valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Hän pitää islamin oppimateriaaleja pinnallisina niiden välttämällä islamin suuntauksia ja keskittyessä yleisen islamin linjaan. Hänen mielestään Opetushallituksen tehtävä olisi laadittua sopivia oppimateriaaleja, sillä opettajan päätehtävä on opettaa. Opettajan ei pitäisi huolehtia joka opetustunnin materiaalin valmistamisesta, joka rasittaa opettajaa ja kasvattaa hänen vastuutaan. Islamin uskonnon opettaja on vastuussa kaikista itse tekemistään materiaaleista. Oppimateriaalien tekeminen herättää jatkuvasti kodin huolta, sillä näiden takana on opettaja, jonka oma näkemys ei välttämättä miellytä kaikkia huoltajia. Huoltajien jatkuvasta arvostelusta huolimatta OpettajaT2:n opetus pohjautuu erilaisten suuntausten näkökulmiin ja perusteisiin. Hänen mukaansa oppilaan on tutustuttava myös muihin kuin omiin suuntauksiin.

” En pysty välttämään suuntauksia, koska se kuuluu. Sama kuin sulla on esimerkiksi kuusi sisko tai kuusi veli ja sä puhut vain neljästä ja unohdat kaksi. Mutta monet ihmiset eivät ymmärrä” (OpettajaT2)

OpettajaT2 pitää oppilaan oman uskonnollisen suuntauksen mukaisen opetuksen järjestämistä järkevänä. Näin kaikki muslimioppilaat hyötyisivät islamin uskonnon opetuksesta. Myös huoltajat rauhoittuisivat tällä tavoin, mistä seuraisi opettajan stressin vähentymistä.

”Mä puhun totta kai shiiasta ja niiden pyhistä ja mikä on ero shiiasta ja suunnista. Mutta monet ei tykkää. Vanhemmat ei halua että lapsi oppii toisesta suunnasta mitään.” (OpettajaT2)

OpettajaT2 ymmärtää tunnustuksettoman islamin opetuksen olevan uskonnollisten harjoitusten kieltämistä. Hänen mukaansa oppilaille ei saa edes näyttää rukoukseen valmistautumisprosessin liikkeitä tai rukouksen liikkeitä eikä lukea tai kuunnella koraania.

”Minun ei saa näyttää, miten rukoillaan, mutta kerron mitä se on ja siinä sanotaan. ei saa harjoitella uskonto luokan sisällä.” (OpettajaT2)

OpettajaT3 tiivistä islamin uskonnon opetuksen opetussuunnitelman olevan yleistä islamia noudattava. Hänen mukaansa islamin uskonnon opetussuunnitelma ei käsittele islamilaisia suuntauksia, mihin hän on itse tyytyväinen. Hänen mukaansa islamin opetuksen opetussuunnitelman tavoitteet ovat muiden uskontojen opetussuunnitelmia vastaavia. Ne korostavat oppilaan identiteettiä ja luovat hänestä hyvän kansalaisen.

”Meidän opetussuunnitelma on melkein sama kuin kristinuskon opetussuunnitelma mutta tällä hetkellä yksi tärkeä alue on oppilaan identiteettiä mutta onko oman kansan identiteettiä vain islamin identiteetti? Opetussuunnitelma on yleistä eli ei oo mitää sisällöstä että lahkoon jutusta tai suunnan jutusta ei”.
(opettajaT3)

Perehtyminen oman uskonnon erilaisiin uskonnollisiin suuntauksiin erottaa OpettajaT3:n mielestä oppilaita. Hänen mukaansa nyt eletään vaikeaa aikaa, minkä takia yhdessä rauhassa elämistä halutaan painottaa. OpettajaT3 korostaa, että islamin uskonnon opettajan on vältettävä yksityiskohtia ja jätettävä näiden opettaminen vanhemmille. ”Lapset ovat edessäni samoja erilaisuudestaan huolimatta”, hän ylpeästi kertoi.

Mielestäni on hieman ristiriitaista, että OpettajaT3 pitää hyvin tärkeänä ylläpitää avoimuutta muiden uskontojen suhteen välittämällä tätä avoimuutta oppilaille, kun samalla hän neuvoo islamin uskonnon opettajia välttämään islamin uskonnon erilaisiin uskonnollisiin haaroihin tutustumista. Miten oppilas pystyy olemaan suvaitsevainen muita uskontoja kohtaan ilman, että hän olisi avoin omaan uskontoonsa kuuluville ihmisille? Eikö OpettajaT3:n ehdotus synnytä uskonnollista jännitystä oppilaiden välissä?

K2 selittää, mitä yleisislam tarkoittaa ja pitää sisällään. Yleisislam on kaikille suuntauksille yhteistä eli sisältää islamin perusperiaatteet. Opetus lähtee siitä, mikä on yhteistä. Opettaja ei voi käsitellä eri suuntauksia, mutta hänen on tärkeää ottaa historiallista perspektiiviä

esille, jotta ymmärrettäisiin, mistä nämä asiat juontavat juurensa. Näin ollen OpettajaT3:n näkemys on K1:n mielestä rauhoittava. ”Tiedän, että opetussuunnitelmaa on usein tulkittu huonosti esimerkiksi maailman uskontojen opetukseen liittyen siitä syystä, että pelätään kotien loukkaantuvan”, K1 sanoo. Opetussuunnitelma taas on hänen mielestään tärkeässä roolissa siinä, että koteihin pitäisi saada tieto siitä, että opetussuunnitelma määrää, mitä opetetaan ja että muut uskonnot kuuluvat kaikkien katsomusaineiden sisältöjen samalla tavalla. K2 kuvaa opetusta yleissivistykseksi. Tavoitteena on yleissivistys, minkä antajana koulu on avainasemassa. Jos opettaja ei K1:n mukaan noudata opetussuunnitelmaa, se on vakavin virkavirhe, jonka opettaja työssään voi tehdä. ”Opetussuunnitelma on tärkeä opetuksen säätelijä eikä sitä saa systemaattisesti rikkoa”, K1 muistuttaa. ”Saamani Turun islamin uskonnon opettajia koskevat tutkimustulokset ovat huolestuttavia”, hän myöntää.

Kysyin koordinaattoreiden kantaa tutkimustuloksista ilmenneeseen Turun islamin uskonnon opettajien opetussuunnitelman tulkintojen vaihtelevuuteen ja sekaantumiseen. K2 vastasi asian olevan kaksiahaarainen. Ensinnäkin viranomaiset ja työnantajat ovat toimittaneet opetussuunnitelman kirjallisesti islamin uskonnon opettajille ja kehottaneet heitä tutustumaan siihen. Toiseksi työnantajat luottavat siihen, että heillä on asiantuntijat opettajina ja rehtoreiden tehtävä on nykyään hyvin harvoin kiertää kuuntelemassa ja arvioimassa opettajien työtä. Monissa maissa on tarkastussysteemi, jollaista Suomessa ei ole. ”Suomessa opetus perustuu suureen luottamukseen. Meillä on hyvin koulutetut opettajat ja heidän työtä arvostetaan”, K2 perustelee.

Seuraavien Helsingin haasteltavien kertomuksien perusteella voin todeta, että Helsingissä tarjotaan edistyksellisempää islamin uskonnon opetusta. Tutkimukseni on kuitenkin hyvin rajoitettu, enkä voi sen pohjalta yleistää saamiani tuloksia kaikkiin islamin uskonnon opettajatapauksiin.

OpettajaH4 pitää opettajan omaa opetussuunnitelmaa yhtenä onnistuneen opetuksen peruspilarina. Opettajan oma opetussuunnitelma helpottaa OpettajaH4:n mielestä opettajan työtä. Siinä yhdistyvät niin valtakunnallisen opetussuunnitelman ohjeistukset kuin myös opettajan omat näkemykset oppilaiden tarpeista.

” Opettajalla on oma suunnitelma, mikä se on opetussuunnitelman mukainen. se noudattaa sitä. Opettajalla on siinä vapaat kädet mutta ohjeisto on punainen lanka ne asiat mutta miten ja missä vaiheessa jne.”
(OpettajaH4)

Nykyinen valtakunnallinen opetussuunnitelma on OpettajaH4:n mielestä toimiva, mutta siinä on oltava tarkempi. ”Vuonna 2016 voimaanastuva uusi opetussuunnitelma muuttuu paremmaksi”, OpettajaH4 arvioi. ”Jälkimmäisessä on eri painotuksia ja selkeämpiä rakenteellisia kokonaisuuksia. Tähän on otettava kokemukset tästä kierroksesta”, hän vaatii. Islamilaisista suuntauksista keskusteltaessa kaikki kolme Helsingissä opettavaa haastateltavaani kertoo käsittelevänsä islamin sisällä olevaa erilaisuutta yhtä avoimesti kuin mitä tahansa tärkeää opetuksen osa-aluetta.

Muslimioppilaiden jakaminen jokaisen oman uskonnollisen suuntauksen mukaiseen opetukseen on OpettajaH4:n mielestä liioittelua. Toisaalta viranomaiset huomaavat välillä sen, että tapauksissa, jossa sunnilaiset oppilaat ovat valtaosassa, eivät shiialaiset osallistu opetukseen.

”Kyllä mä eriytän jos mä tiedän että mulla on ne shiit niin mä opetan miten se shiia yleensä sanotaan ja siis molempia rinnakkain.” (OpettajaH4)

Helsingissä opettavien haastateltavieni mukaan oppilaita kiinnostaa erilaisuus. Opettajan tehtävä on rakentaa silta oppilaiden erilaisuuden välille. OpettajaH4:n mukaan tämä auttaa oppilaita saamaan kokonaisvaltaisemman kuvan todellisuudesta. Hän korostaa islamilaisuutta muslimien suuntausten erilaisuuksista riippumatta.

”Pitää puhua asiat selviksi ja se että niin kun lasten parasta ajatellaan että ne oppii siitä omasta uskonnosta. Niin ne on samat intressit vanhemmille ja opettajille kasvattaa ja opettaa hyviä muslimeita ymmärtämään mistä on kysymys.” (OpettajaH4)

Näin ollen yhteinen islamin uskonnon opetus on kannattavaa monesta eri syystä. On hyvä, että muslimioppilas ymmärtää muita uskontoja ja näiden suuntauksia, jolloin hän myös pystyy tutustumaan muiden uskontojen edustajiin paremmin ja luo näin ollen parempia kaveruussuhteita. Erilaisuutta on hyvä käsitellä oppitunnilla myös vähentämään radikalisoitumista ja ääriliikkeisiin värväämistä. Huoltajan on vain luotettava koulun opettajiin, koska he ovat päteviä pedagogeja.

”No kyllähän ne suuntauksset pitäisi käydä läpi. Kyllä mä opetan kaikki sunnit, shiit ja suufi kaikki mahdolliset. Minusta on yleissivistys että tietää.” (Opettaja4H)

OpettajaH4 opettaa tunnustuksettomasti niin, että hän opettaa rukoilemaan, mutta oppilaat eivät rukoile varsinaisiin rukousaikoihin.

”Ne on limittäin ja lomittain, koska se on lasten elämäntapa. Et taatusti tunnustuksellista kun on uskoista kysymys. Mutta se ei sulje pois sitä että miten opetetaan tietoja ja asioista siitä aineesta.” (OpettajaH4)

OpettajaH4 pitää nykyisiä islamin uskonnon oppimateriaaleja riittämättöminä. Hänen täytyy tehdä omia materiaaleja, jotta opetuksesta tulee monipuolista, monimuotoista ja kiinnostavaa. Materiaalien puute on OpettajaH4:n kokemuksen mukaan jatkuva haaste.

Vuoden 2016 perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma on OpettajaH5:n mukaan linjassa muiden uskontojen opetussuunnitelmien kanssa. Niiden sisältöalueet ovat samoja, mutta kukin eriytyy omaan uskontoon. Islamin uskonnon opetussuunnitelman korostama yleinen islam ei OpettajaH5:n mukaan tarkoita päälinjan huomioimista eikä se laiminlyö muita islamilaisia suuntauksia. Yleisen islamin opettaminen tekee opettamisesta monimuotoista. Opettaja H5 käsittelee eroavaisuuksia yhtä paljon kuin yhtäläisyyksiäkin. OpettajaH5 kertoo nostavansa myös ristiriitatilanteita pöydälle:

”Me ei opeteta yhden suuntauksen mukaisesti enemmistön suuntauksen mukaisesti vaan annat neutraalia tietoa islamin uskonnosta. Et sä voi sulkea sitä et siel on erilaisia tulkintoja sä otat huomioon erilaiset tulkinnat ja kerrot et tulkintoja on erilaisia.” (OpettajaH5)

”Missä muualla niistä voidaan keskustella jos niistä ei voi keskustella islamin tunnilla? Klassiseen islamiin kuuluu se että erilaisia mielipiteitä on olemassa ja sä hyväksyt että toinen muslimi voi olla samasta asiasta erimieltä sun kanssa ja sillä on omat perusteensa.” (OpettajaH5)

OpettajaH5 pitää suurta osaa islamin uskonnon opettajista tietämättöminä islamin uskonnon opetuksen opetussuunnitelman sisältämän terminologian suhteen. Hänen mukaansa islamin uskonnon opettajilta puuttuu ymmärrys, mitä islamin uskonnon opetuksen opetussuunnitelma oikeasti on, ja mitä yläkäsitteitä ja näihin kuuluvia alakäsitteitä se pitää sisällään.. Näin ei edes opetussuunnitelma ohjaa OpettajaH5:n mukaan opettajia toimimaan oikein. Joskus kunnat eivät OpettajaH5:n mielestä ymmärrä Opetushallituksen opetussuunnitelmaa oikein esimerkiksi yleisen islamin tarkoitukseen liittyen, mikä johtaa väärään kunnallisen opetussuunnitelmaan.

Tunnustuksetonta opetusta on helppo käsitellä ja toimia sen varjolla. OpettajaH5:n mukaan tunnustuksettomuus tarkoittaa, että uskonnosta saa puhua, muttei sitä saa harjoittaa. Hän pitää termiä tunnustukseton epäpäteväenä ja vääränä:

”Tunnustukseton on väärä termi. Me ei harjoteta uskontoa me ei rukoilla tai paastota mut kyl nii ku mä kerron islamilaisesta ajattelutavasta. esim. minkä takii päihde on islamissa kielletty. nii ei se oo tunnustuksellista. Tai jos saisin pitää huivin fysiikan tunnilla nii miksi mä en sais islamin tunnilla. (OpettajaH5)

Monta vuotta toimineella islamin uskonnon opettajalla on OpettajaH6:n mukaan hyvä määrä opetusmateriaaleja ja harjoituksia, mutta hänen pitää välillä päivittää ne. Myös kunnan ja koulun opetussuunnitelmat tarjoavat valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi hyviä eväitä islamin uskonnon opetukselle. Islamin opetuksen opetussuunnitelmasta ja siihen sisältyvästä yleisestä islamista keskusteltaessa OpettajaH6 ymmärtää kyseisen termin edustavan muslimienemmistöä, jonka uskonsuuntaukselle pohjautuu myös islamin opetuksen opetussuunnitelma.

”Vaikka ops lähteen yleisislamin mukaan, mikä tarkoittaa että 80 % eli enemmistön ääni siinä painaa. Opettaja silti painostaa (oman tietämyksen mukaan) tuomaan luokkaan suvaitsevaisuutta ja suvaitsevaisuuskasvatusta ja erilaisia näkemyksiä.” (OpettajaH6)

Rajaa tunnustuksellisen ja tunnustuksettoman välillä on OpettajaH6: mielestä vaikeaa vetää. Hänen mukaansa myös muslimiopettajan puhetapa tulkitaan välillä tunnustukselliseksi. Yhtenä islamin uskonnon opetuksen tavoitteena on OpettajaH6:n mukaan siirtää islamilaista etikettiä ja islamilaisia käytöstapoja myös muslimiopettajan oman esimerkin kautta, mikä tekee tunnustuksettomasta uskonnon opetuksesta vaikeaa.

”Miksi sitten me tarvitaan oman uskonnon opetusta et sen ideana on kuitenkin ihan opetussuunnitelmasta lähtien tutustuttaa pyhiin kirjoihin ja rukouksen suoritustapaan ja profeetan elämään nii kyl se voi tulkita et sillä johdatellaan lasta kasvamaan islamiin.” (OpettajaH6)

11 YHTEENVETO

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää islamin uskonnon opettajien työssään kokemia haasteita sekä miten viranomaiset pyrkivät ratkaisemaan ilmenevät haasteet. Tätä aihetta on aiemmin käsitelty vain muutamassa tutkimuksessa. Lempisen (2002) pro-gradu-tutkimus islamin uskonnon opettajien tavoitteista ja haasteista ja Onniselän (2011) tutkimus kyseisten opettajien kokemista haasteista osoittavat islamin uskonnon opettajien kärsivän monestakin haasteesta. Omassa tutkimuksessani esille nousseet islamin uskonnon opettajien haasteet voidaan jakaa yhtäältä fyysisiin kuin psyykkisiin haasteisiin. Fyysisiä haasteita ovat kulkeminen koululta toiseen, opetuksen järjestäminen joko aamulla tai sitten koulun päättyessä iltapäivällä ja tästä järjestelystä johtuva liiallinen hyppytuntien määrä. Psyykkisiä haasteita ovat oppilasryhmän suuruus ja heterogeenisuus, määräaikainen työsopimus, rankasta työpäivästä aiheutuva huono jaksaminen myös työpäivän jälkeen sekä huoltajien kanssa sattuvat jatkuvat konfliktit. Näiden haasteiden käsittelyn lisäksi tutkimukseni paljastaa islamin uskonnon opettajien erilaiset tulkinnat valtakunnallisesta islamin uskonnon opetussuunnitelmasta. Islamin uskonnon opettaja on opetuksessaan veloitettu noudattamaan opetussuunnitelmaa, jotta opetus toteutuu pätevästi.

Yksi tutkimukseni tärkeimmistä tuloksista on islamin uskonnon opettajien välillä ilmenneet pedagogiset erot, joilla on merkittävin vaikutus joidenkin opettajien haasteisiin. Tällaiset erot pohjautuvat opettajien koulutustaustoihin ja jopa kansalaisuuteen. Voin tutkimukseni tulosten perusteella jakaa haastattelemaani islamin uskonnon opettajat maahanmuuttajataustaisiin, jotka eivät ole suorittaneet korkeakoulututkintoa kotimaassaan eivätkä Suomessakaan, sekä supisuomalaisiin päteviin uskonnonopettajiin. Tutkimuksestani kävi ilmi, ettei edes koulutettu maahanmuuttajataustainen islamin uskonnon opettaja pysty noudattamaan opetussuunnitelmaa yhtä tarkasti kuin suomalaiset islamin uskonnon opettajat. Tähän tulokseen vaikuttavat yhtäältä maahanmuuttajataustaisen opettajan puutteellinen suomenkielen osaaminen sekä toisaalta hänen uskonnollinen yhteisönsä, johon huoltajatkin kuuluvat. Näin opettajan opetusta ohjaa tavalla tai toisella kyseinen yhteisö. Olisi mielenkiintoista tutkia Suomessa syntyneiden opettajaksi valmistuneiden maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamista uskonnon opettamisessa, niin että pystyisi vertailemaan näiden kahden maahanmuuttajasukupolven välistä eroa.

Edellisestä opettajajaosta riippumatta opettajat kohtaavat työssään yhteisiä haasteita, vaikka nämä haasteet ovatkin pieniä, eivätkä katsomusaineiden koordinaattorit pysty niitä

ratkaisemaan. Tällaiset haasteet ovat kaikkien pienryhmäisten uskontojen opetuksen varjopuoli, joka itse opettajan on ratkaiseva. Niin maahanmuuttajataustainen kuin myös syntyperältään suomalainen islamin uskonnon opettaja kärsii siirtymisestä kouluta toiseen, suurista oppilasryhmistä ja ryhmien heterogeenisuudesta. Siirtyminen on haasteellista kaikille pienryhmäopetusta antaville opettajille. Ajatus on kuitenkin se, että mieluummin opettaja kiertää kuin oppilas.

Lisäksi oppilaat ovat eri luokka-asteilta tulevia ja tarpeiltaan hyvin erilaisia. Myös Eritystuen päätöksen saanut oppilas osallistuu tavallisten oppilaiden kanssa yhteiseen tavalliseen islamin uskonnon opetukseen, jossa opettaja jätetään yksin haasteidensa kanssa. Koulunkäyntiavustajan apua tuskin saa. Turun katsomusaineiden opetuksen koordinaattorit kertoivat tarjoavansa mahdollisuutta koulukäyntiavustajan käyttöön, mutta joskus islamin uskonnon opettaja ilmoittaa avun olevan tarpeetonta. Heidän mukaansa koulu ei olisi yhdistänyt erityisoppilaita tavalliseen opetukseen ilman koulukäyntiavustajan läsnäoloa. Opettajan on ilmoitettava erityisoppilaan kyvyttömyydestä opiskella isossa ryhmässä, jolloin koulun tehtävä on järjestää oppilaalle sopivampi vaihtoehto. Tasa-arvon toteuttamisen kannalta koulujen tarkoitus on yhdistää oppilaita yhteiseen opetukseen tai niin sanotusti yhdysluokkaan, jolloin opettaja eriyttää ja suunnittelee erilaisia tehtäviä oppilaiden iän, oppimistason ja tarpeiden mukaisesti. Niin Turun kuin Helsinginkin islamin uskonnon opettajat valittivat oppilasryhmän koon ylittäneen 30 oppilasta, jotka koulu voisi hyvinkin jakaa kahteen ryhmään. Haastatteleman koordinaattorit yrittävät muodostaa enintään 20 oppilaasta kostuvia ryhmiä, jotta opetus olisi helpompaa. Etäopetus on koordinaattorien mukaan järkevä ratkaisu opettajan siirtymisen sijaan. Etäopetus on aloitettu Turun peruskouluissa kuluneella lukuvuodella ja se on antanut eriomaisia tuloksia.

Islamin uskonnon opetus on joskus vailla sopivaa opetustilaa ja järkevää aikataulua, mikä aiheuttaa liiallisia hyppytuntijaksoja. Koordinaattorien mukaan hyppytunteja on hyvä olla, jotta opettaja voisi siirtyä koululta toiselle tai suunnitella seuraavaa opetustaan. Hyppytunteja halutaan mieluummin opettajalle kuin oppilaille.

Nykyiset oppimateriaalit ovat edellisiin vuosiin verrattuna parempia. Islamin opetuksessa on käytettävissä kaksi oppikirjaa: *Salam – Islamin polku* luokille 1–2, 3–4 ja 5–6 sekä *Islam yhteinen uskomme*, jota islamin uskonnon opettajat käyttävät luokille 5–6 ja 7–9 tai jopa lukiolaisille. Näin oppilaan tiedontaso vaihtelee opettajan käyttämän oppimateriaalin mukaisesti. Vähäinen yhteistyö islamin uskonnon opettajien välillä köyhdyttää muun muassa oppimateriaaleja.

Myös opetuksen laadun kehittämismahdollisuudet näin heikentyvät. Opettajan opetus saattaa heikentyä lukuvuodesta toiseen. Tutkimukseni paljastaa niin islamin uskonnon opettajien kuin myös työnantajien epäonnistumisen säännöllisten hedelmällisten yhteisten islamin uskonnon opettajakokousten järjestämisessä.

Tutkimukseni mukaan eniten haasteita esiintyy maahanmuuttajataustaisten islamin uskonnon opettajien työssä. Osa islamin uskonnon opettajista ei tunne eriyttämistä, vaan antaa yhteistä opetusta kaikille oppilaille huolimatta näiden tarpeista ja oppimistason vaihtelevuudesta. Osa kyseisistä opettajista kärsii suomen kielen vaikeuksista. Joskus oppilaat korjaavat opettajansa kielellisiä virheitä, mikä heikentää tiedon välittämisen luotettavuutta. Kaikille opettajille lienee haasteellista puhua muslimioppilaan identiteetistä. Siinä on riski, että oppilas ymmärtää väärin opettajan tarkoituksen, mikä loppujen lopuksi vaarantaa opettajan ja kodin välisen yhteistyön sujuvuutta.

Työsuhteiden haasteisiin liittyvä määräaikainen työsopimus lienee maahanmuuttajaopettajan kohtalo. Suomen perusopetuslaki on kuitenkin selvää: työntekijä tulee palkata vakituisesti (tai toistaiseksi), jos ja kun hänellä on työalansa vaatima koulutus. Haastateltavissani oli yksi korkeakoulututkinnon suorittanut opettaja, joka oli koulutuksensa ansiosta saanut työsopimuksen toistaiseksi. Tutkimukseni mukaan maahanmuuttajataustaisilla islamin uskonnon opettajilla ei ole riittävää opiskelumotivaatiota tai he uskovat työpaikan olevan Jumalan lahja, jolloin Hän antaa ja Hän ottaa, milloin Hän tahtoo. Tutkimuksestani ilmeni suomalaisen opettajan innostus kehittää omaa koulutustasoaan, vaikkakin hän jo täytti alansa vaatimat kelpoisuusehdot. Vuoden määräaikaisen työsopimuksen saaja joutuu joka vuosi hakemaan omaa työpaikkaansa. Turun kaupunki avaa työpaikat haettavaksi vasta kevään loppuvaiheella. Näin opettaja ei voi hakea muuta työpaikkaa, koska omalla työpaikalla jatkaminen selviää vasta toukokuussa. Tämä työnhakuprosessi estää islamin uskonnon opettajaa suunnittelemasta esimerkiksi kesämatkoja. Määräaikainen työsuhde estää opettajaa tekemästä myös pidempiä suunnitelmia, kuten asuntolainan ottamista. Turun kaupungin katsomusaineiden opetuksen koordinaattorit keroivat odottavansa koulujen rehtoreiden arviointeja islamin opetuksen ja opettajien tarpeista aina vuoden alussa. Vuoden alusta toukokuuhun on kuitenkin viisi kuukautta aikaa tehdä kyseinen tarvearviointi, mikä kuulostaakin tarpeettoman pitkältä jaksolta. Mielestäni Turun kaupungin on tehtävä jotain tälle merkittävälle haasteelle.

Turun kaupunki haluaa (epäpätevien) maahanmuuttajataustaisten islamin uskonnon opettajien palkkaamisella ylläpitää yhteiskuntarauhaa. Koordinaattorit myöntävät Turun islamin uskonnon opettajien kehittämistilanteen olleen pitkään seisahtunut, sillä työnantajien mielestä on tärkeintä tyydyttää muslimioppilaiden huoltajia, mikä toteutuu palkkaamalla huoltajille mieleisiä muslimiopettajia. Näin Turun kaupunki ei ole pitkään aikaan huomionnut islamin opetukseen osallistuvan oppilaan oppimisen laatua. Oppilas on pitkään kärsinyt islamin uskonnon opettajansa epäpätevydestä ja epäpätevästä islamin opetuksesta. Turun kaupunki näyttää nyt kulkevan oikeaa reittiä palkkaamalla ammatillisesti päteviä islamin uskonnon opettajia etnisyyteen katsomatta. Turussa palkattiin toinen pätevä islamin uskonnon opettaja lukuvuodesta 2015–2016 alkaen.

Muslimioppilaiden huoltajia on vaikeaa tyydyttää. He eivät tule tyytyväisiksi, vaikka työnantaja näin luulisi. Heistä suuri osa suhtautuu kielteisesti islamin uskonnon opetuksen luonteeseen ja sen sisältöön sekä islamin uskonnon opettajaan. Heidän toiveidensa mukaan kaupungin tarjoama islamin uskonnon opetus olisi yhtenäistä koraanikoulun tai moskeijan opetuksen kanssa. Myös islamin uskonnon opettajan henkilökohtainen elämä ja uskonnollinen vakaumus ovat huoltajien keskustelunaihe, ja huoltajien mielestä näiden tulisi täyttää huoltajien odotukset. Maahanmuuttajataustaisen islamin uskonnon muslimiopettajan uskonnollinen suuntaus vaikuttaa oleellisesti huoltajien suhtautumiseen häneen. koko opetuksen hyväksyminen riippuu tästä. Ei-muslimiopettajan tilanne on haasteellisempi ja jopa traumaattinen. Huoltajista suuren osan mielestä heidän lapsensa ei saa osallistua ei-muslimiopettajan antamaan islamin opetukseen. Vieläkin pahempi tapaus on, jos ei-muslimiopettajan uskotaan käännättävän lapsia Kristinuskoon. Tästä kärsii eniten oppilas, joka on oikeutettu saamaan oman uskontonsa opetusta. Huoltajista osan mielestä oikea opettaja on vain suomalainen, joten he hylkäävät maahanmuuttajataustaisen islamin uskonnon opettajan ilman perusteltua syytä.

Tässä onkin ammatillinen ero epäpätevien maahanmuuttajataustaisten ja pätevien kantasuomalaisen islamin uskonnon opettajien välillä. Pätevä opettaja pystyy tutkimukseni tulosten mukaan ammattitaitonsa avulla saamaan suurimman osan huoltajista puolelleen. Heille hän selittää opettavansa valtakunnallisen islamin uskonnon opetussuunnitelman mukaan, jota laki säätelee. Suomalaisella opettajalla lienee kärsivällisyyttä, joka vaikuttaa huoltajien näkemyksiin ja muuttaa joskus niitä. huoltajissa on kuitenkin pieni osa, jonka näkemykseen kukaan ei voi vaikuttaa varsinkaan islamin uskonnon opettajan käsitellessä muita uskontoja ja itse islamin moninaisuutta.

Tutkimukseni selvitti myös islamin uskonnon opettajien erilaisia tulkintoja opetussuunnitelmasta. Tätä tutkimukseni aluetta ei aiemmin ole avoimesti tarkasteltu, vaikka se on islamin uskonnon opetuksen ydin. Islamin uskonnon opetuksen opetussuunnitelma pohjautuu yleisislamin uskonnon opettamiseen. Turun katsomusaineiden opetuksen koordinaattorit tarkentavat termiä: yleisislam tarkoittaa islamin perusteiden ja yhtäläisyyksien opettamista sekä historiallisen taustan antamista islamin moninaisuudesta. Oppilaan iän mukaisesti opettaja voi opettaa yhdenvertaisesti myös islamin uskonnollisia suuntauksia. Avoimuus kaikkia suuntauksia kohtaan lieventää uskonnollista jännitystä. Yleisislam ei tarkoita koordinaattorien mukaan opettamista enemmistön uskonnollisen suuntauksen mukaisesti ja muiden samaan uskontoon kuuluvien haarojen syrjäyttämistä. Yleisislam on opettamista puolueettomasti ottamalla kaikki osapuolet huomioon. Tutkimukseni mukaan epäpätevän ja pätevän islamin uskonnon opettajan tulkinnoissa on suuriakin eroja. Islamin uskonnon opettaja – kuten muutkin opettajat - sitoutuu työhaastattelussa noudattamaan opetuksen opetussuunnitelmaa. Epäpätevä opettaja ei sitä kuitenkaan välttämättä noudata. Huoltajilla lienee olevan vaikutusta opettajan islamin uskonnon opetussuunnitelman toteuttamiseen. Yksi haastateltavistani on islamin uskonnon opettajia, joka välttelee huoltajien rajuja tunteita ja heidän tyytymättömyyttään herättäviä aiheita, kuten islamin moninaisuutta, koska ne aiheuttavat surullisiakin konflikteja. Toinen opettaja opettaa opetussuunnitelman mukaisesti huomioimalla kaikki islamilaiset suuntaukset. Vaikka hän kärsii ikävästä huoltajien suhtautumisesta päivittäin, hän on tyytyväinen opettaessaan tunnollisesti oikein. Kolmas maahanmuuttajataustainen opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa oman ymmärryksensä mukaan. Hän selittää yleisislamin olevan islamin enemmistön eli sunnilaisuuden oppi, joka ei perustu islamin moninaisuuteen. Hänen mielestään huoltajilla on velvollisuus opettaa lapsilleen omia uskonnollisia näkemyksiään. Kaikki muut kolme pätevää suomalaisopettajaa osaavat tulkita opetussuunnitelmaa oikein ja opettaa sen tavoitteiden mukaisesti. He arvostavat ja kunnioittavat huoltajien näkemyksiä ja erimielisyyttä, mutta he eivät anna huoltajien määrätä opetuksen sisältöä. Heidän mukaansa muslimioppilas tarvitsee koraanikoulun opetusta ja vanhempien uskonnollista täydennystä, jotta islamin opetuksen kokonaiskuva olisi täydellistä.

Lempinen (2002) ja Onniselkä (2011) ovat tutkineet islamin uskonnon opettajien kokemia haasteita ja ovat päätyneet pitkälti samoihin tuloksiin, joihin minäkin päädyn. Molemmat tutkijat ovat saaneet selville islamin uskonnon opettajan koulutustaustan vaikuttavan hänen kokemiinsa haasteisiin. Se, mikä on tutkimuksessani uutta, on maahanmuuttajataustaisen

epäpätevän islamin uskonnon opettajan vertailu pätevään islamin uskonnon suomalaisopettajaan. Vertailu johtaa suoraan haasteiden syihin. Islamin uskonnon opettajien eroavaisuudella on merkitystä opetuksen laatuun, sillä opetuksen laatu on suorassa yhteydessä opettajien opetussuunnitelman tulkintoihin. Tampereella tehdyn tutkimuksen perusteella Fiskaali (2013) päätyi tulokseen, etteivät epäpätevät islamin uskonnon opettajat noudata opetussuunnitelmaa erityisesti muiden uskontojen ja islamin moninaisuuden kannalta. Hän päätyy jopa siihen, että kyseiset opettajat antavat vääriä tietoja. Samoja tutkimustuloksia sain tässä tutkimuksessani. (Katso taulukko 1.)

Taulukko 1: Islamin uskonnon opettajan kokemat haasteet

HAASTEET	PÄTEVÄ OPETTAJA	EPÄPÄTEVÄ OPETTAJA	VIRANOMAISET
Siirtyminen koululta toiseen, mikä aiheuttaa hyppytunteja	Hyvä, että ehtii liikkua seuraavaan paikkaan. Suunnitellaan opetusta, tehdään henkilökohtaisia askareita	Valitettavaa. Opettajanajan hukkaamista. Hyvä siirtymiselle.	Yleinen ongelma pienryhmäuskontojen opettajille. Mieluummin opettaja kiertää kuin oppilas. Etäopetus helpottaa.
Suuri, heterogeeninen oppilasryhmä	Haasteellista. Jaksaa vaihtelevasti. Täytyy eriyttää opetusta. Opettajan pedagogisesta osaamisesta kiinni.	Todella haastavaa. Jaksaa huonosti. Koulunkäyntiavustajan apu välttämätön, muttei sitä saa. Oppitunti kuluu rauhoittamiseen. Kaikki eivät tunne Eriyttämistä	Yleinen ongelma pienryhmäuskontojen opettajille. Koulukäyntiavustajan apua saa, kun sitä pyytää. Opettajan ammattitaidoista kiinni. Etäopetus auttaa.
Oppimateriaalit	Tuoreimmat hyvät. Opettaja joutuu silti tekemään omiaan.	Hyvät. Riittävät. Opettaja joutuu silti tekemään omansa.	Opettajien välinen yhteistyö parantaa oppimateriaaleja. Näiden laatimiseen Turun kaupunki tarjoaa tarvittavat mm. digitaaliset välineet.
Työsopimus	Vakituinen. Määräaikaisellakin hyvät puolensa: ei sido opettajaa.	Määräaikainen työsopimus. Taloudellisesti rasittavaa.	Laki säätelee. Pätevä opettaja palkataan vakituisesti.

Työhaku	-	Loppukeväällä, opettaja menettää mahdollisesti muita työmahdollisuuksia.	Koulut arvioivat seuraavan lukuvuoden opetus- ja opettajatarpeita vuoden alussa, ja tarpeiden arviointi kestää kevääseen.
Yhteiset opettajainkokoukset	Pari kokousta vuodessa. Tärkeää opetuksen kehittämiseksi.	Pari tai kolme vuodessa. Säännöllisempää ja tehokkaampaa tarvitaan. Opettajalla aikapula. Tärkeä kokemusten vaihtamiselle.	Opettajan on itse oltava aktiivinen. Koordinaattorit lupaavat tehostaa kokouksia.
Huoltajien suhtautuminen	Yleinen haaste. Ei välitä huoltajien suhtautumisesta. Suurin osa huoltajista luottaa.	Huoltajien suhtautuminen vaikuttaa opetukseen. Ei vaikuta, mutta aiheuttaa konflikteja. Huoltaja siirtää lapsen elämäkatsomustiedon opetukseen.	Asia riippuu opettajan ammattitaidosta.
Valtakunnallinen opetussuunnitelma	Opetussuunnitelman mukainen opetus: Perehdyttää oppilasta tieteelliseen ajatteluun. Laajentaa tietämystä islamista (vaikka ei-muslimi)	Työnantajan on annettava jatkuvaa ohjausta. Osa ei noudata opetussuunnitelmaa. Osa tulkitsee Opetussuunnitelman väärin. Osa noudattaa Opetussuunnitelmaa, mutta on jatkuvassa konfliktissa huoltajien kanssa.	Annetaan yleiset ohjeistukset erityisesti työhaastattelussa. Opettajan on noudattava opetussuunnitelmaa.
Yleislamin mukainen opetus	Ottaa kaikki islamin uskonnolliset suuntaukset huomioon. Opettaja neutraali.	Vain islamin perusteet ja islamin yhtäläisyydet, Ei eroavaisuutta, Ei erilaisia tulkintoja. Islamin moninaisuus ja muut uskonnot esille. Islamin enemmistön eli sunnilaisuuden opin mukainen opetus.	Islamin perusteet ja yhtäläisyydet sekä historiallista taustaa islamin moninaisuudesta. Avoimuus kaikkia suuntauksia kohtaan. Yleislam on puolueetonta opetusta.

12 POHDINTA

Islamin uskonnon opettajan kokemat haasteet ovat riippuvaisia itse opettajan koulutustaustasta, ammattitaidosta ja pedagogisesta osaamisesta. Islamin uskonnon opettajan ammattitaitoon ja pedagogiseen osaamiseen vaikuttavat pitkälti opettajan vakaumus ja etnisyys. Pätevä muslimiopettaja ei aina opeta opetussuunnitelman mukaisesti vaan sen mukaan, mikä on hänen oma islamilainen näkemyksensä ja mikä on muslimiyhteisön näkemys islamin uskonnon opetuksen luonteesta.

Eniten haasteita työssään kohtaa maahanmuuttajataustainen epäpätevä opettaja. Pitkä työkokemus ei takaa pätevää opetusta. Opettajan muslimitausta ei aina ole myönteinen ominaisuus opettajan osaamisen kannalta. Se voi synnyttää tiettyyn uskonnolliseen suuntaukseen pitäytyneen opettajan, mikä puolestaan heijastuu opetuksen sisältöön. Haastattelemani ei-muslimiopettaja on ollut aina neutraali ja opettanut asioita yhdenvertaisesti.

On aivan totta, että muslimiopettajalla on uskonnollinen tuntemus, mutta tämän tuntemuksen rinnalla tarvitaan pedagogista osaamista ja suomalaisen peruskouluopetuksen tuntemusta. Tutkimukseni tulosten mukaan pätevä kantasuomalainen muslimiopettaja antaa parhaita tuloksia islamin opetuksellaan. Toivottavasti samoja saavutuksia voi antaa Suomessa syntynyt opettajaksi valmistunut maahanmuuttajataustainen muslimiopettajakin.

Tutkimukseni tuloksia ei voi kuitenkaan yleistää, sillä haastateltavat ovat vain pieni osa islamin uskonnon opettajien suurta joukkoa. Tutkimukseni tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisen epäpätevän opettajan antama islamin uskonnon opetus on joskus haitta. Se rasittaa opettajan fyysistä ja psyykkistä kykyä, sillä heidän ammatilliset voimavaransa eivät ole opetuksen toteuttamiseen riittäviä. Opetuksesta kärsii eniten oppilas, sillä opetus on vailla tieteellistä ajattelua. Opetus lisää opettajan tietämättä uskonnollista jännitystä oppilaiden välissä. Opetus edustaa tiettyä uskonnollista suuntausta ja syrjäyttää muita islamiin kuuluvia suuntauksia. Myös oppilaan perehtyminen muihin uskontoihin on näin todella köyhää. Näin myös oppilaan taidot perustelevaan väittelyyn ovat puutteellisia.

Islamin uskonnon opetusta on ollut järkevä järjestää, mutta osa islamin uskonnon opettajista ei ole pystynyt toteuttamaan sitä noudattamalla Opetushallituksen säätämää valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Olisi hyvä harkita yhteistä neutraalia oppiainetta oman uskonnon opetuksen sijaan, jotta kaikki oppilaat saisivat yhtä pätevää ja arvokasta opetusta. Uskonnon opetuksen

lakkauttamisajatus on aiemmin loukannut minua muslimina ja olen jopa hylännyt sen, kunnes sain tutkimukseni tulokset. Ne ovat huolestuttavia.

13 LÄHTEET

- Aaltola, M. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa: Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Otava. Keuruu. 19–36.
- Aho, E. 2011. Suuren koulu-uudistuksen haasteet. Teoksessa: Pöyhönen, V. Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta. Katharos Oy – Helsinki. 80–90.
- Aikonen, R. 1998. Ortodoksinen uskonnonopetus Suomessa. Teoksessa: Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. Uskonnonopetuksen käsikirja. WSOY. Juva. 405-439.
- Berglund, J. 2009. Teaching Islam. Islamic religious education at three muslims schools in Sweeden. Universitetstryckeriet. Uppsala.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa: Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Painosalama Oy. Turku. 133–156.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu. Opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. WS Bookwell Oy. Juva. 26–44.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.
- Jamisto, A. 2007. Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa: Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Casper. Kurikka. 31–41.
- Hakamäki, E. & Jokinen, E. 2014. Tarvitaanko uskontoa enää oppiaineena vai onks se sit jotain muuta? –Uskonnonopetus ja sen tulevaisuus luokanopettajan kokemansa. Turun yliopisto.
- Heinonen, R. 1998. Uudistuva uskonnonopetus Euroopassa. Teoksessa: Teoksessa: Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. Uskonnonopetuksen käsikirja. WSOY. Juva. 69-82.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University press.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavarran, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.
- Hämeen-Anttila, J. 2001. Uskontojen risteyksissä Välimeren alueen uskontojen juurilla. Gaudeamus. Helsinki.
- Kallioniemi, A. 2007. Uskonnonopetus alakoulussa. Teoksessa: Luodeslampi, J. & Nevalainen, S. Opetan uskontoa alakoulussa. Gummerus, Jyväskylä. 7-24.
- Kallioniemi, A. 2007. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetukseen – oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Vokke. Helsingin yliopisto. Helsinki. 55–76.
- Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallisyhteiskunnassa kontekstissaan. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Kirjapaja Oy. Helsinki. 11–49.
- Lappalainen, K. & Mäkihonko, M. 2004. Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan- ja opettajankoulutukselle. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. 61–76.
- Lehtinen, I. 2007. Islam, opettajat ja islamin materiaali. Teoksessa: Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) 2007. Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Pinotalo Casper. Kurikka. 232–238.

- Leitzinger, A. 1992. Muslimit Suomessa. Teoksessa: Allahwerdi, H. & Hallenberg, H. (toim.) Islamin porteilla. Kirjayhtymä oy. Helsinki. 225–229.
- Lempinen, H. 2007. Peruskoulun islaminopetuksen tavoitteet ja haasteet: Opettajien näkökulma. Teoksessa: Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) 2007. Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Pinotalo Casper. Kurikka. 239-250.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen university press. Tampere.
- Martikainen, T. 2000. Islam in Finland. Facts and Reflections. Teoksessa: Holm, N. (toim.) 2000. Islam and Christianity in School Religious Education. Åbo Akademis tryckeri. 203–248
- Nieminen, J. 2011. Uskontokasvatuksen merkityksestä. Teoksessa: Pöyhönen, V. Uskonnonopetuksen uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta. Katharos Oy – Helsinki. 141–146.
- Numminen, J. 2011. Uskonnonkasvatuksen merkityksestä. Teoksessa: Pöyhönen, V. Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta. Katharos Oy – Helsinki. 141-146
- Olin, C. 2000. Religious Education in Finland - Framework and Practice. Teoksessa Nils G. Holm (toim.). Islam and Christianity in School Religious Education. Åbo Akademis tryckeri. 109–124.
- Onniselkä, S. 2011. Islamin opetus koulussa. Teoksessa: Martikainen, T. & Sakaranaho, T. (toim.) Mitä muslimit tarkoittavat? Keskustelua islamilaisista virtauksista Suomessa ja Euroopassa. Savukeidas Kustannus. Turku. 122–138.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen monikulttuurisuus päiväkodissa ja koulussa. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Pyysiäinen, M. 2011. Uskonnonopetuksesta käyty kamppailu 1970- ja 1980-luvuilla. Teoksessa: Pöyhönen, V. Uskonnonopetuksen uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta. Katharos Oy – Helsinki. 118–123.
- Pyysiäinen, M. 2000. Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa. Peruskoulun ja lukion opetushallituksen 1990-luvulla vahvistamien uskonnon opetussuunnitelmien tunnustuksellinen luonne. Hakapaino. Helsinki.
- Pyysiäinen, M. 1998. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa: Pyysiäinen, M & Seppälä, J. 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. WSOY – kirjapainoyksikkö. 41–68
- Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. WSOY. Juva.
- Pyysiäinen, M. 1982. Tunnustuksellinen, tunnustukseton ja objektiivinen uskonnonopetus. K.J. Gummerus. Jyväskylä.
- Pöyhönen, V. 2011. Uskonnonopetuksen uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta. Katharos Oy – Helsinki.
- Pöysti, S. 2001. Uskontoa vai ei? Koulukohtaisen uskonnon opetussuunnitelman toteutuminen peruskoulun ala-asteella. Hakapaino. Helsinki.
- Räsänen, A. 2007. Kansalaisten käsityksiä peruskoulun uskonnon opetuksesta. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Vokke. Helsingin
- Räsänen, A. 2006. Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Saine, H. 2000. Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla. Painosalama Oy. Turku.
- Sakaranaho, T. 2007. Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa: Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Casper. Kurikka. 12–30.

- Sakaranaho, T. 2007. Pienryhmäläisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinon uudistuksen virittämää keskustelua. Vokke. Helsinki. 3-16.
- Sakaranaho, T. 2008. Islam ja muuttuva katsomusaineiden opetus koulussa. Teoksessa: Martikainen, T., Sakaranaho, T. & Juntunen, M. Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa. WS Bookwell. Porvoo. 157–181.
- Schreiner, P. 2005. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnonopetukseen. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) 2005. Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Kirjapaja Oy. Helsinki. 75–87.
- Seppo, J. 2003. Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Edita Prima. Helsinki.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Yliopistopaino. Helsinki.
- Sundvall-Falck, K. & Kallioniemi, A. 2008. Uskonnonopetuksen uudistus Norjassa. Teoksessa: Kallioniemi, A. (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Yliopistopaino. Helsinki. 699–709
- Tirri, K. & Kesola, A. 1998. Uskonto. Ala-asteen arjessa ja juhlassa. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Ubani, T. 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. PS-kustannut. Juva.
- Uittamo, M. 2007. Pienryhmäisten uskontojen opetus Espoossa. Teoksessa: Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Casper. Kurikka. 131–148.
- Vaahtera, S. & Kuukka, I. 2007. Kuntajärjestäjän näkökulma oman uskonnon opetukseen. Teoksessa: Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Casper. Kurikka. 126–130.
- Vainio, Hanna. 2014. Islamilainen uskonnonopetus Saksassa – Kohti parempaa integraatiota. Turun yliopisto.
- Ziauddin, S. 2009. Mihin uskovat muslimit? Otava. Helsinki.

Verkkolähteet

- Arifullen-Forstén, T. & Forstén, M. 2008. Sas ny sää, ku oot kerta opettaja. Kvalitatiivinen tutkimus opettajana olemisesta 1980–2000 lukujen Suomessa. Tampereen yliopisto. Luettu 19.2.2015.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/78728/gradu02328.pdf?sequence=1>
- Fiskaali, V. 2013. Islamin opetus on usein epäpätevä. Luettu 30.7.2015
<http://www.aamulehti.fi/Kotimaa/1194834541975/artikkeli/puheenaihe+islamin+opetusta+korjattava.html>
- Halonen, M. 2009. Islam alakoulussa. Koulu kaksisuuntaisen sopeutumisen kenttänä. Nuorisotutkimusseura ry. Jyväskylä. Luettu 20.2.2015.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36819/nuorisotutkimushalonon32009.pdf?sequence=1>
- Heikkinen, M. 2014. Teologinen tunnustuksellisuus islamin uskonnon oppikirjoissa. Helsingin yliopisto. Luettu 13.2.2015.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/144406/HeikkinenMariaProGradu.pdf?sequence=2>

- Hemmilä, J. 2006. Luokanopettajat ja elämäkatsomustieto. Elämäkatsomustieto tämän päivän koulussa luokanopettajien näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Luettu 21.2.2015.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/93171/gradu00885.pdf?sequence=1>
- Husu, R & Ravelin, R. 2014. "He huusivat kuin hinaajat". Opettajat ja rehtorit oppilaiden huoltajien häirinnän ja epäasiallisen käyttäytymisen kohteena. Lapin yliopisto. Luettu 20.2.2015.
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/94057/Husu.Riitta%26Ravelin.Reetta.pdf?sequence=2>
- Hyvänen, E. 2014. Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia ortodoksisen uskonnon opetuksesta. Tampereen yliopisto. Luettu 9.2.2015.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95305/GRADU-1400152121.pdf?sequence=1>
- Karvinen, M. 2014. 7-9 luokkia opettavien erityisopettajien työssään kokemia haasteita ja ratkaisuja haasteisiin. Itä-Suomen yliopisto. Luettu 8.2.2015.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20140428/urn_nbn_fi_uef-20140428.pdf
- Petäjä, P., Piispanen, S. & Ropponen, M. 2013. Islam ja suomalainen koulu. Islamilaiset tiedonlähteet, peruspilarit ja niiden käytännön vaikutukset suomalaisessa koulussa. Tampereen ammattikorkeakoulu. Luettu 8.2.2015.
http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/56430/Petaja_Piispanen_Ropponen.pdf?sequence=1
- Sakaranaho, T. & Salmenkivi, E. 2010. Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus Suomessa. Helsingin yliopisto. Luettu 8.2.2015.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/16248/Sakaranaho.pdf?sequence=1>
- Vesa, T. 2005. Uskonnonopetusta etsimässä. Opettajien kokemuksia ja näkemyksiä uskonnonopetuksessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Luettu 7.2.2015.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10135/URN_NBN_fi_jyu-2005264.pdf?sequence=1

LIITE 1 Haastattelurunko

1. Koulutustausta? Ulkomailla / Suomessa?
Työtä ohjaavia/kehittäviä koulutuksia/seminaareja Suomessa?
2. Monessa koulussa opetat?
Työkokemus vuosina?
3. Pätevöitymisen Suomessa? Ongelmallista? Miksi?
4. Opettajan pedagogiset opinnot?
5. (islamin) uskontotieteen opintojen suorittaminen Suomalaisilla yliopistolla?
Ulkomailla suoritetun tutkinnon rinnastaminen Suomessa?
6. Määräaikainen työsuhde? Vakituisen työsuhteen edellytykset?
7. Oma opetussuunnitelma? Millä perustein?
8. Omia käsityksiä / kokemuksia valtakunnallisesta islamin uskonnonopetuksen opetussuunnitelmasta?
9. (vihjeet: yleistynyt opetus, islamilaiset suunnat, viikkotuntimäärä, oppisisällöt, tunnustuksellinen vai tunnustukseton)
10. Islamin opettajan ja kodin välinen yhteistyö?
Konflikteja opettajan ja huoltajan välissä? huoltajan valituksia opettajan toimesta?
11. Käytännön haasteet:
Vihjeet: eri taustoilta tulleet oppilaat, yhdysluokka,
oppilaiden tietojen väliset erot,
opetuskieli,
erityisoppilas,
ryhmäkoko,
opetuksen aikataulu, opetustila/luokka,
opetusmateriaalit puutteellisia,
kiertävä työsuhde: fyysiset ja psyykkiset haasteet,
pääkoulu, integroituminen opettajienyhteisöön,
(islamin) uskonnon opettajienkokoukset,

Uskonnonopetuksen tulevaisuus?
Lisää haasteita?
Ehdotuksia? Toiveita? Mitä jäi kysymättä?