

”Valitsi sitten Suomen rasistisimman pelin”

Etnografinen tutkimus uskonnonopetuksen menetelmistä yhdessä pääkaupunkiseudun koulun
6. luokassa

Jasmin Lehto

Pro Gradu- tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Syksy 2025

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: *”Valitsi sitten Suomen rasistisimman pelin”* Etnografinen tutkimus uskonnonopetuksen menetelmistä yhdessä pääkaupunkiseudun koulun 6.luokassa

Tekijä/-t: Jasmin Lehto

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajien koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma __x Lisensiaatintutkimus__

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 70, 4

Vuosi: Syksy 2025

Tiivistelmä:

Suomalaisessa yhteiskunnassa on pitkään keskusteltu alakoulun uskonnonopetuksen paikasta ja toteutustavoista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan uskonnonopetuksen menetelmiä yhdessä pääkaupunkiseudun koulun 6.luokassa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettaja perustelee valitsemiaan opetusmateriaaleja ja oppimisympäristöjä, millaisissa tilanteissa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus on aktiivisimmillaan sekä miten opettaja kuvaa arvioivansa oppilaiden oppimista ja opetusmenetelmien toimivuutta. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä väestön monikulttuuristumisen myötä myös koulun täytyy pohtia katso-
musaineiden opetusten sisältöjä ja toteutustapoja uusista näkökulmista.

Tutkimus on laadullinen ja aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen teoreettis-metodologinen viitekehys jäsentyy etnografiasta, joka sopii hyvin tähän tutkimukseen, jossa haluttiin syventyä luokkahuoneen arkeen ja opetustilanteisiin. Aineistonkeruu toteutettiin havainnoinnin ja puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastatteluun osallistui luokanopettaja ja havainnointiin neljän eri kuudennen luokan oppilaat uskonnonopetuksen ryhmästä sekä luokanopettaja. Tutkimuskysymys on rajautunut alakoulun 6.luokkaan, jossa etnografinen aineistonkeruu on toteutettu opetusharjoittelun yhteydessä. Kotimaista tutkimusta aiheesta on löydettävissä vain vähän. Alakoulun uskonnonopetuksen tutkimista voidaan pitää tärkeänä eriytymiskehityksen, sosialisatio- ja integraatiokysymysten, mutta myös tutkimuksen itseisarvon näkökulmasta, sillä aihetta on suomalaisessa tutkimuksessa tutkittu varsin vähän.

Tutkimuksen tulokset osoittavat uskonnon opetusmenetelmien rakentuvan ajankohtaisista ja monipuolisista opetusmateriaaleista, opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, jossa painottuu opettajan oppimisen ohjaajan rooli sekä arvioinnista, joka toimii niin opetusta ohjaavana välineenä kuin menetelmänäkin. Tutkimusten mukaan opettajat kaipaavat uskonnonopetukseen lisää ajantasaista koulutusta. Tämä tutkimus voi antaa lisätietoa sellaisista

uskonnonopetuksen menetelmistä, jotka tukevat oppilaiden kasvua kohti monikulttuurista ja yhdenvertaista yhteiskuntaa.

Avainsanat: alakoulu, opetusmenetelmät, uskonnonopetus, monikulttuurisuus, katsomusaineet, kouluetnografia

__x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

JOHDANTO	5
2 USKONNONOPETUKSEN OPETUSMENETELMÄT JA NIIDEN TUTKIMUS	9
2.1 Opetusmenetelmiä monikulttuurisen ja uskonnollisen moninaisuuden näkökulmasta	10
2.2 Opetusmenetelmä käsitteenä	11
2.3 Monikulttuurisuus tutkimuksessa.....	15
2.4 Kohti kouluetnografiaa.....	16
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	17
3.2 Etnografinen tutkimusote ja kouluetnografia	18
3.3 Aineistonkeruu.....	21
3.4 Tutkijan positio	26
3.5 Aineiston analyysi	28
3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset periaatteet.....	32
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET	35
4.1 Opetusmateriaalit ja oppimisympäristöt.....	36
4.2 Vuorovaikutus ja oppilaiden osallistuminen.....	40
4.3 Arviointi, reflektointi ja kehittämisen mahdollisuudet	50
5 POHDINTA.....	57
5.1 Tutkimustulokset ja johtopäätökset.....	57
5.2 Kriittinen tarkastelu	61
5.3 Jatkotutkimusaiheita	62
LÄHTEET	64
LIITTEET	

JOHDANTO

Koulu on instituutio, jossa voidaan vastata sosialisatio- ja integraatiokysymyksiin sekä vaikuttaa siihen, pyritäänkö koulussa opetuksella yhdistämään vai erottamaan oppilaita (Pyysiäinen, 2000, s.125). Koulun sosialisatiotehtävän taustalla vaikuttaa aina joukko arvovalintoja ja ideologiaa, jolloin voidaan puhua tietoisesta kansalaiskasvatuksesta (Piattoeva, 2010, s. 40). Tämän päivän uskonnonopetusta haastaa ilmiö, jossa koulujen oppilasaines on monimuotoistunut kielten, kulttuuritaustojen ja katsomusten osalta, mikä edellyttää tietoisia toimia eriytymiskehityksen ehkäisemiseksi (Salmenkivi & Åhs, 2022). Suomessa uskonnonopetus on järjestetty niin, että eri katsomusryhmiä opetetaan omissa ryhmissään. Oman katsomusryhmän mukainen opetus voi jo hyvin varhaisessa vaiheessa luoda oppilaille käsityksen uskonnosta ihmisiä erottelevana tekijänä. (Pyysiäinen, 2000, s.125)

Vilkastakin yhteiskunnallista keskustelua on käyty siitä, miten tämä malli edistää vuorovaikutusta ja kulttuurien välistä ymmärrystä, ja olisiko tarvetta yhteiselle katsomusaineelle, joka käsittelisi laajasti eri uskontoja ja katsomuksia ja johon kaikki oppilaat voisivat osallistua uskontokunnasta tai katsomuksesta riippumatta. Tämä yleinen katsomusaine ei kuitenkaan ole saanut Suomessa vielä jalansijaa naapurimaiden Norjan ja Ruotsin tavoin, muutamia koulukokeiluita lukuun ottamatta.

Norjassa ja Ruotsissa on siirrytty lisääntyvän monikulttuurisuuden myötä kaikille yhteiseen katsomusopetukseen. Pyysiäisen mukaan katsomusopetuksella voidaan vastata väestön monikulttuuristumisen myötä yhteiskunnan koululle asettamiin sosialisatio- ja integraatiotehtäviin. (Pyysiäinen, 2000)

Evangelis-luterilainen uskonnonopetus on sotien jälkeisestä ajasta asti ollut Suomessa valtavirran uskonnonopetusta. Evangelis-luterilainen uskonnonopetus, jota voidaan kutsua myös yleiseksi uskonnonopetukseksi, on kaikille avoin uskonnon opetus, jota opiskellakseen ei tarvitse kuulua mihinkään uskontokuntaan. (Pyysiäinen, 2000, s.53) Nämä lähtökohdat huomioiden on tärkeää tutkia, miten evangelis-luterilainen uskonnonopetus voisi tukea paremmin kulttuurista ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta erityisesti sellaisissa kouluissa, joissa on oppilaita erilaisista kulttuureista ja uskonnoista.

Helsingissä on viime aikoina keskusteltu siitä, voisiko osa uskonnonopetuksesta korvautua kaikille yhteisillä katsomustunneilla. Ajatus on kiinnostava, koska silloin kaikki oppilaat voisivat osallistua samaan opetukseen riippumatta siitä, kuuluvatko he johonkin uskontokuntaan vai eivät. Haasteita tässä toki on, sillä Helsingin kaupungin kasvatus- ja koulutuslautakunta on muun muassa todennut, että opetusta voidaan yhdistää vain siltä osin kuin laki ja opetussuunnitelma sen sallivat. Aihe on ajankohtainen ja selkeästi kiinnostusta kokeilua kohtaan ilmenee, sillä esimerkiksi Pitäjänmäen peruskoulussa tällaista on jo kokeiltu käytännössä. (HS, 2025)

Opetushallitus ohjeistaa, että oppilaan on osallistuttava oman katsomuksensa mukaiseen opetukseen. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, että eri katsomusryhmille tarjotaan opetusta mahdollisuuksien mukaan yhdenvertaisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa, että enemmistön katsomuksen mukaista opetusta järjestetään kaikille siihen kuuluville, ja pienemmille katsomusryhmille opetusta tarjotaan, jos siihen osallistuu vähintään kolme oppilasta. (Opetushallitus, 2022) Nykyistä mallia on kuitenkin arvosteltu erottelevaksi ja epätasa-arvoiseksi. Kaikille katsomusryhmille ei aina pystytä järjestämään opetusta, ja käytännössä osa oppilaista jää ilman yhtä vahvaa opetuksen tukea kuin toiset. Myös uskontotieteen tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota Suomen tilanteeseen ja jaettu huolta pienuskontojen pätevien opettajien saatavuudesta (ks. Olin, 2000, s.120).

Kun tarkastelen omaa tutkimustani, näen sen osana tätä laajempaa keskustelua. Kysymys ei ole vain siitä, mitä yksittäisellä uskonnotunnilla tehdään, vaan myös siitä, miten nykyinen järjestelmä palvelee oppilaiden yhdenvertaisuutta ja kulttuurista ymmärrystä. Toisaalta on selvää, että jo nyt opettajilla on merkittävä vastuu siitä, millaiseksi uskonnonopetus luokassa rakentuu. Tämä tekee tutkimuksestani ajankohtaisen ja tärkeän, koska se

tuo esiin konkreettisia käytäntöjä siitä, miten evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen avulla voidaan tukea oppilaiden osallisuutta monikulttuurisessa koulussa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millaisia evankelis-luterilaisia uskonnon opetusmenetelmiä käytetään yhden 6.luokan uskonnonopetuksessa. Tutkimukseni keskittyy erityisesti evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen oppitunteihin. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, miten luokahuoneen opetusmenetelmät uskonnonopetuksessa vaikuttavat oppilaiden osallisuuteen ja miten ne edistävät yhdenvertaisuutta ja dialogia.

Lähestyn aihetta yhden päätutkimuskysymyksen ja kolmen alatutkimuskysymyksen avulla. Päätutkimuskysymyksen avulla pyrin vastaamaan, millaisia opetusmenetelmiä evankelis-luterilaisessa eli yleisessä uskonnonopetuksessa käytetään. Kolmen alatutkimuskysymyksen avulla tarkastelen tarkemmin päätutkimuskysymyksen eri tasoja, jotka muodostuvat valinnasta, vuorovaikutuksesta ja arvioinnista. Kysyn aineistolta, millä perusteilla opettaja valitsee käyttämänsä opetusmateriaalit ja oppimisympäristöt, millaisissa tilanteissa opettaja ja oppilaat ovat aktiivisimmillaan vuorovaikutuksessa sekä miten opettaja kuvailee arvioivansa oppilaiden oppimista ja opetusmenetelmien toimivuutta.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, joka lähestyy aihetta etnografisella tutkimusotteella. Tutkija kerää aineiston opetusharjoittelun yhteydessä havainnoimalla uskonnon oppitunteja opetusharjoittelija-tutkijan positiossa. Havainnointiaineiston lisäksi aineisto koostuu luokanopettajan haastattelusta. Etnografinen tutkimusote sopii hyvin tutkimuksen tarpeisiin, sillä se mahdollistaa oppituntien monipuolisen tarkastelun, kun tutkija pääsee osaksi luokahuoneen arkea ja vuorovaikutustilanteita. Koska tutkimuksen ympäristö kohdentuu alakouluun, puhutaan tutkimuksessa kouluetnografiasta. Tutkimuksen kohdejoukko koostuu yhdestä pääkaupunkiseudun alakoulun 6. luokan uskonnonopetuksenryhmästä, jonka oppilaat ovat neljältä eri 6.luokalta sekä luokanopettajasta. Luokka sijaitsee väestöltään monikulttuurisessa koulussa, jossa oppilaat tulevat eri kulttuureista ja uskontotaustoista, mikä tarjoaa monipuolisen ympäristön tutkimukselle.

Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että uskonnonopetuksen tulisi olla enemmän kuin pelkkää tiedon jakamista eri uskonnoista. Sen tulisi olla paikka, jossa käsitellään kulttuurien välisiä eroja, ymmärretään erilaisia katsomuksia ja edistetään vuoropuhelua. Uskonnonopetuksen kautta voidaan tukea oppilaiden valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa on tärkeää osata käydä rakentavaa keskustelua ja

ymmärtää erilaisten taustojen ja uskomusten merkityksiä. Tästä löytyy keskustelua esimerkiksi Helsingin Sanomien (2015; 2025) ja YLE:n (2012) sivuilla. Tämä tutkimus pyrkii valottamaan, kuinka uskonnonopetuksessa vuorovaikutus ja kulttuurinen ymmärrys voivat tukea oppilaiden kasvua kohti nykypäivän, suomalaista, monikulttuurista yhteiskuntaa.

2 USKONNONOPETUKSEN OPETUSMENETELMÄT JA NIIDEN TUTKIMUS

Opetusmenetelmät muodostavat keskeisen osan uskonnonopetuksen pedagogista perustaa. Niiden tarkastelu on erityisen ajankohtaista, sillä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä uskonnonopetukseen kohdistuu muuttuvia odotuksia ja vaatimuksia. Väestörakenteen muutokset, katsomuksellinen moninaisuus, digitalisaation tarjoamat mahdollisuudet sekä opetussuunnitelmien laajenevat tavoitteet haastavat opettajat valitsemaan uskonnon opetuksessa menetelmiä, jotka paitsi tukevat oppimista myös vahvistavat oppilaiden aktiivista osallisuutta. (Salmenkivi & Åhs, 2022) Menetelmävalinnat eivät ole neutraaleja, vaan ne heijastavat aina sekä oppimistavoitteita että opettajan omaa pedagogista orientaatiota.

Suomalaisessa tutkimuksessa uskonnonopetusta on tarkasteltu laajasti etenkin oppiaineen luonteen ja yhteiskunnallisen aseman näkökulmasta. Pyysiäinen (2000) on analysoinut luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koulun katsomusopetuksesta. Martin Ubani on keskittynyt erityisesti peruskoulun uskonnonopetukseen, kun taas Pekka Iivonen ja Virpi Paulanto ovat tarkastelleet uudistuvaa uskonnonopetusta ja Juha Luodeslampi puolestaan on pohtinut oppiaineen luonnetta (Ubani, 2013; Iivonen & Paulanto, 2017 & Luodeslampi, 2021). Gradutasolla on tutkittu muun muassa alakoulun uskonnonopetuksen merkityksellisyyttä sekä oppiaineen tulevaisuuden suuntia (Kuutti, 2007; Kyllästinen, 2019).

Vaikka tutkimus on valottanut monipuolisesti oppiaineen identiteettiä ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia, suoraan opetusmenetelmiin keskittyvää tutkimusta löytyi vain vähän. Uskonnonopetuksen menetelmät nousevat esiin lähinnä opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä tehdyissä tutkimuksissa. Tämä kertoo siitä, että uskonnonopetus on pitkälti

hahmotettu sisältöjen ja rakenteiden kautta, vaikka käytännön opetustilanteissa juuri menetelmät ratkaisevat, millaiseksi oppiminen muodostuu.

2.1 Opetusmenetelmiä monikulttuurisen ja uskonnollisen moninaisuuden näkökulmasta

Merkittävän lisän opetusmenetelmiä koskevaan keskusteluun toi Itä-Suomen yliopiston osallistuminen eurooppalaiseen IRENE-hankkeeseen (Innovative Religious Education Network). Hankkeessa tarkasteltiin uskonnonopetuksen käytäntöjä ja menetelmiä kuudessa Euroopan maassa erityisesti monikulttuurisuuden ja uskonnollisen moninaisuuden näkökulmasta. (Aikonen ym., 2022, s. 1–2)

IRENE-hankkeen tavoitteena oli kehittää opetusmenetelmiä, vahvistaa opettajankoulutusta ja rakentaa kansainvälinen yhteistyöverkosto uskonnonopetuksen tueksi. Tulokset osoittivat, että Suomessa opettajien koulutustarpeet vaihtelivat taustaorganisaation mukaan. Peruskoulun ja lukion opettajat kaipaivat erityisesti koulutusta digitaalisten oppimisympäristöjen käyttöön ja niiden pedagogisiin sovelluksiin, kun taas yliopistotasolla korostui tarve syventää pedagogista osaamista ja hyödyntää digitalisaatiota monipuolisemmin opetuksessa. (Aikonen ym., 2022, s. 69–70)

Laajemmin tarkasteltuna merkittävimmät koulutustarpeet liittyivät opetuksen sisältöihin, menetelmiin ja pedagogiikkaan. Erityisesti esiin nousivat moninaisuuteen ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin liittyvät teemat, kuten sukupuolen ja seksuaalisuuden monimuotoisuus ja katsomusdialogi, eettiset kysymykset, demokraattiset periaatteet ja median vaikutus nuorten maailmankuvaan. (Aikonen ym., 2022, s. 69–70) IRENE-hankkeen tulokset osoittavat, että opetusmenetelmien kehittäminen kytkeytyy suoraan opettajien ammatilliseen osaamiseen ja koulutukseen sekä heidän kykynsä kohdata moninaisuutta luokahuoneessa. Opettajien koulutuksen tarpeet eivät ole yllättäviä tuloksia, sillä Pyysiäinen toteaa tutkimuksessaan, että neljännes luokanopettajista pitää opettajankoulutuksessa uskonnonopetusta käsitteleviä opintoja riittämättöminä (Pyysiäinen, 2000). Myös

kansainvälisessä tutkimuksessa on tunnustettu opettajankoulutuksen riittämättömyyttä uskonnon didaktiikan suhteen (ks. Copley, 1978, s. 4–5).

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (jatkossa POPS) näkökulma vuosiluokille 3–6 täydentää tätä teoreettista tarkastelua konkreettisilla opetuksen tavoitteilla ja työtavoilla. POPS:in mukaan oppiaineen tehtävänä on laajentaa ja syventää oppilaan perustietoja omasta uskonnosta, perehdyttää Suomen ja Euroopan uskonnollisiin juuriin sekä kehittää medialukutaitoa ja tiedon arviointia. Opetuksessa harjoitetaan eettistä pohdintaa, tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä oppilaiden kykyä muodostaa ja perustella omia näkemyksiä. Lisäksi oppilaita rohkaistaan ystävyyteen, myönteisen luokka- ja kouluyhteisön rakentamiseen sekä syrjinnän ehkäisyyn. (POPS, 2014)

2.2 Opetusmenetelmä käsitteenä

Opetusmenetelmä tarkoittaa joukkoa erilaisia tapoja toteuttaa opetusta. Hyppösen ja Lindénin mukaan menetelmien valinta perustuu oppimistavoitteisiin, ja niitä voidaan yhdistää joustavasti tilanteen, ryhmäkoon ja tavoitteiden mukaan. Menetelmien ensisijainen tehtävä on tukea oppimista, ja niiden toimivuuteen vaikuttavat monet tekijät, kuten opettajan professionaalisuus, ohjaus, oppijoiden osallistuminen ja oppimisympäristö. (Hyppönen & Lindén, 2009, s. 34) Mykrä ja Hätönen (2008, s. 9) täydentävät, että valintaan vaikuttavat myös oppijoiden tarpeet, oppimistyyli ja opettajan henkilökohtaiset vahvuudet. Kupias toteaa, että mitään opetusmenetelmää ei voida itsessään arvottaa hyväksi tai huonoksi. Kupias on yhtä mieltä Mykrän, Hätösen, Hyppösen ja Lindénin kanssa siitä, että monet tekijät määrittävät sitä, mikä opetusmenetelmä kannattaa kulloinkin valita. Tärkeimpänä kriteerinä opetusmenetelmää pohtiessa on huomioida opetuksen tavoitteellisuus, eli millaista oppimista opetuksella halutaan saavuttaa. (Kupias, 2000)

Kupias jäsentää opetusmenetelmät kolmeen pääluokkaan: *kouluttajan ja oppijoiden yhteiseen työskentelyyn, yksilöllisiin menetelmiin sekä ryhmämuotoisiin menetelmiin*. Yhteiseen työskentelyyn sisältyy esimerkiksi aktivoiva kysely, opetuskeskustelu, aktivoiva

luento ja kokonaiskuvan hahmottaminen. Yksilöllisiin menetelmiin kuuluvat muun muassa oppimistehtävät, oppimispäiväkirjat ja kirjoittamalla oppiminen. Ryhmämuotoisia menetelmiä ovat puolestaan esimerkiksi porinaryhmät, kumuloituvat ja reflektiiviset ryhmät sekä roolipelit, aivoriihi ja väittelyt. Kupias painottaa, että jaottelun tekeminen ei ole mutkatonta, sillä yksikin menetelmä saattaa sisältää monentyypistä työskentelyä tai samaa menetelmää voidaan soveltaa niin ryhmätyöskentelyssä kuin itsenäisessäkin työskentelyssä. Keskeistä menetelmissä on kuitenkin niiden vuorovaikutuksellisuus. (Kupias, 2000, s. 3,7) Myös Moilanen korostaa vuorovaikutuksen keskeistä merkitystä oppimisessa, jossa toisten kanssa puhuminen ja asioiden selittäminen luovat edellytyksiä oivaltamisille. Moilasan mukaan tutkimusnäyttö tukee ajatusta siitä, että pari- ja ryhmätyöskentelyn muodot sekä yhteistoiminnallisen oppimisen työtavat ovat oppimisen kannalta erityisen merkityksellisiä (Moilanen, 2003, s.51).

Uskonnonopetuksessa menetelmävalintojen merkitys korostuu, sillä oppiaineessa käsitellään henkilökohtaisia ja kulttuurisesti herkkiä aiheita. Martin Ubani nimeää kolme keskeistä periaatetta, joiden varaan uskonnonopetuksen luokkahuonekulttuuri voi esimerkiksi rakentua. Nämä periaatteet ovat *minäärtikulaation tukeminen*, *toiseuden kohtaaminen* ja *dialogiin kasvaminen*. Käytännön tasolla minäärtikulaation tukeminen voi tarkoittaa esimerkiksi yksilö- ja pienryhmätehtäviä, toiseuden kohtaaminen reflektiivistä kirjoittamista tai kertomusten hyödyntämistä. Dialogiin kasvaminen puolestaan tarkoittaa kriittistä keskustelua kuten väittelyä. Näin oppilaat voivat käsitteellistää asioita omista lähtökohdistaan, oppia ymmärtämään erilaisia näkökulmia ja kehittää vuorovaikutustaitojaan. (Ubani, 2013, s. 121–122)

Myös monet muut tutkijat ovat painottaneet osallistavien ja monimuotoisten opetusmenetelmien käyttöä uskonnonopetuksessa. Huotari korostaa tieto- ja viestintätekniisten välineiden hyödyntämistä uskonnonopetuksessa, kun taas Keränen-Pantsu, Ikonen ja Putkonen tuovat esiin kertomusten ja kuvien käytön hyödyntämisen opetuksenvälineinä, jotka avaavat tilaa ilmiölähtöiselle ja syvälliselle oppimiselle. (Huotari, 2017, Keränen-Pantsu, 2017, Ikonen & Putkonen, 2017) Kansanen (2017) puolestaan muistuttaa kysymisen ja dialogin historiallisista juurista opetuksessa, viitaten sokraattiseen perinteeseen, jossa oppiminen rakentui systemaattisten kysymysten varaan jo antiikin aikana.

Uskonnonopetuksen uudistamisen tarve liitetään usein moninaistuvan yhteiskunnan vaatimuksiin (Salmenkivi & Åhs, 2022). Oppilaiden erilaiset katsomukselliset taustat haastavat opettajia luomaan oppimisympäristöjä, joissa monenlaiset näkökulmat tulevat huomioituiksi. Opetusmenetelmät ovat tässä ratkaisevassa asemassa, sillä ne voivat vahvistaa inklusiota ja dialogia tai vaihtoehtoisesti ylläpitää tai kasvattaa erillisyyttä. Tätä näkökulmaa täydentävät myös Pyysiäisen (2000) havainnot, joiden mukaan uskonnonopetuksen keskeisiksi haasteiksi nähdään sen liiallinen tunnustuksellisuus, vanhentuneet opetusmateriaalit sekä oppilaiden ja heidän perheidensä mahdollinen uskontokielteisyys. Samalla hänen tutkimuksessaan korostuvat uskonnonopetuksen vahvuudet, joiksi opettajat listasivat dialogisuuden, eettiset pohdinnat, Raamatun kertomukset ja oppilaskohtaamiset, jotka tarjoavat mahdollisuuksia rakentavaan ja moninaisuutta huomioivaan opetukseen.

Ubani korostaa, että minäartikulaation tukeminen auttaa oppilaita rakentamaan omaa toimijuuttaan katsomuskysymyksissä, kun taas toiseuden kohtaaminen ja dialogiin kasvaminen tarjoavat välineitä ymmärtää ja arvostaa erilaisia näkemyksiä. Näitä periaatteita voidaan tukea menetelmillä, kuten reflektiivisillä kirjoitustehtävillä, ryhmäkeskusteluilla ja draamapedagogisilla harjoituksilla. (Ubani, 2013) Näin uskonnonopetuksesta muodostuu tila, jossa oppilaat voivat turvallisesti kohdata moninaisuutta ja harjoitella demokraattista vuorovaikutusta.

Nykykoulussa opetusmenetelmiä muokkaa entistä enemmän oppimisympäristöjen moninaisuus. Vainion mukaan jopa 80 prosenttia oppimisesta tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella, mikä haastaa opettajia hyödyntämään sekä fyysisiä että digitaalisia ympäristöjä luovasti. Uskonnonopetuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi virtuaalikierroksia uskonnollisiin kohteisiin, monipaikkaisia oppimiskokonaisuuksia tai projektityöskentelyjä, jotka linkittyvät oppilaiden omaan arkeen. Digitaalisten välineiden käyttö ei ole vain tekninen lisä, vaan se avaa mahdollisuuksia uudennlaisille pedagogisille ratkaisuille, jotka tulevat oppilaiden tutkivaa ja osallistavaa oppimista. (Vainio, 2017)

Uskonnonopetuksen tutkimus on pitkälti keskittynyt oppiaineen luonteeseen ja yhteiskunnalliseen asemaan, mutta opetusmenetelmät muodostavat alueen, joka kaipaavaa syvempää tarkastelua. Kansainväliset hankkeet, kuten IRENE, osoittavat, että menetelmäkehitys liittyy tiiviisti opettajien koulutukseen ja kykyyn kohdata moninaisuutta sekä hyödyntää digitalisaation tarjoamia mahdollisuuksia. Menetelmävalinnat eivät ole pelkkiä teknisiä

ratkaisuja, vaan ne määrittävät, millaiseksi oppiminen rakentuu ja miten yhdenvertaisuutta ja dialogia voidaan edistää koulussa.

Kansainvälisessä tutkimuksessa on tarkasteltu laajasti alakoulun uskonnonopetusta ja siinä käytettäviä menetelmiä. Grimmitt on koonnut teokseensa opetusmenetelmäpankin peruskoulun ja toisen asteen uskonnonopetukseen. Grimmittin mukaan uskonnonopetukseen ei liity erityisiä vain siihen kuuluvia menetelmiä, vaan opettajat hyödyntävät yleistä ”menetelmäsalkkua”, johon kuuluvat esimerkiksi kyselyt, keskustelut, draama ja projektityöskentely. (Grimmitt, 1978, s. 144) Wilkerson puolestaan esittelee neljä teoreettista lähestymistapaa monikulttuuriseen uskonnonopetukseen (Wilkerson, 1997). Felderhof käyttää puheenvuoron uskonnonopetuksen taustalla vaikuttavien ihmisoikeuksien puolesta (Felderhof, 2000). Terence ja Gill Copley (1978) ovat tutkineet uskonnonopetuksen asemaa alakoulussa. Myöhemmin Terence Copley on tarkastellut myös alakoulun uskonnonopetuksessa käytettäviä menetelmiä ja korostanut vierailuilla käymisen sekä vierailijoiden roolia keskeisenä työkaluna uskonnonopetuksessa (Copley, 1994, s.63). Useissa muissakin kansainvälisissä tutkimuksissa mainitaan monipuolisten menetelmien käyttö uskonnonopetuksessa, näistä esimerkkeinä tarinallisuus, draama, dialogi ja kysymysten käyttö opetuksessa (ks. Copley, 1994, Grimmitt, 1978, s. 144).

Kansainväliset tutkimukset tuovat esiin monipuolisten menetelmien ja lähestymistapojen merkityksen, mikä muodostaa kiinnostavan vertailupohjan suomalaisen alakoulun uskonnonopetuksen tarkastelulle. Opetusmenetelmien tarkastelu tarjoaa välineitä ymmärtää, miten uskonnonopetusta voidaan uudistaa vastaamaan monikulttuurisen ja digitalisoituvan yhteiskunnan tarpeita. Tämä luo perustan myös tälle tutkimukselle, jossa opetusmenetelmiä tarkastellaan konkreettisesti opetustilanteiden kautta etnografisen lähestymistavan avulla.

2.3 Monikulttuurisuus tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa läpileikkaavana teemana kulkee monikulttuurisuus. Monikulttuurisuuden käsitteelle löytyy kokonainen kirjo erilaisia määritelmiä, joita on viljelty neljännesvuosisadan puolelta asti. Monikulttuurisuudesta tai monikulttuurisesta yhteiskunnasta puhuttaessa voidaan liittää käsitteeseen monenlaisia konteksteja, mutta yhteistä kaikille tuntuu olevan se, että käsitteen yhteydessä pyritään luomaan eroa johonkin toiseen. Lepola esittää, kuinka monikulttuurisuutta on käytetty monokulttuurisuuden tai perinteisen Suomi-kuvan vastaparina. Monikulttuurisuus on määrittynyt suhteessa jonkinlaiseen valtakulttuuriin tai yleiseen kansalaisuuteen. (Lepola, 2000, s. 196–200) Myös useita suora- viivaisia esimerkkejä maahanmuuttajayhteyteen on esitetty (ks. Talib & Lipponen, 2008, s. 33). Monikulttuurisuus ei kuitenkaan aina viittaa maahanmuuttajaan. Lepola huomauttaa Similän mukaan, että monikulttuurinen yhteiskunta voidaan nähdä yhteiskuntana, joka sisältää eri kulttuureja, kuten suomalaisten suhde saamelaisiin. (Lepola, 2000, viitattu teoksessa Similä, s. 199) Myös Riitaoja lisää, että suomalaisen koulun sisäinen monikulttuurisuus on ollut olemassa kaiken aikaa sellaisena moninaisuutena, joka jää valtakulttuurin kapeiden rajojen ulkopuolelle (Riitaoja, 2013).

Monikulttuurisuuden käsite sisältää paljon kompleksisuutta. Hautaniemi (2004, s. 133–134) korostaa kansainvälisen tutkimuksen pohjalta, että kulttuuriin vetoaminen on aina eron paikka, joka tuottaa toiseutta ja on väistämättä poliittista. Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuus on ymmärretty ilmiöksi, joka kuvastaa erilaisten kulttuurien, arvojen ja tapojen yhteiseloja koulutuksessa. Tarkastelen, kuinka luokanopettajan käyttämät uskonnonopetuksen menetelmät tukevat tai haastavat monikulttuurista uskonnonopetusta.

2.4 Kohti kouluetnografiaa

Tämän tutkimuksen teoreettis-metodologisena viitekehyksenä toimii etnografia. Etnografian juuret johtavat antropologiaan, jota yleisesti on kuvailtu ihmistieteeksi, jonka tutkimus kohdentuu ihmiseen, ihmisten kulttuureihin sekä kulttuurikäyttäytymiseen (Sarmela ym., 1976, s. 5). Etnografiaa on määritelty sellaiseksi kirjoittamiseksi, joka syventyy ihmisten elämään ja kokemuksiin (Goetz & LeCompte, 1985, s. 2–3). Antropologisessa ja etnografisessa tutkimuksessa puhutaan kentästä. Etnologiassa kentän määritelmä on muuttunut varsin paljon toisen maailmansodan jälkeen, ja kentän määritelmää luonnehtii nykypäivänä sen rajattomuus. (Fingerroos & Jouhki, 2014, s. 83) Fingerroos ja Jouhki huomauttavat, että klassisessa etnografiassa kentän tarkoittaessa eksoottista paikkaa, heimoa tai kansaa voi kenttä nykypäivänä tarkoittaa hyvin läheltä löytynyttä ympäristöä, jossa etnografi työskentelee. Kenttä voi olla koulu, kirjasto tai vaikka tutkittavan arki tai yhteisö. Myös virtuaaliset ympäristöt voivat olla kenttiä. (Fingerroos & Jouhki, 2014) Tämän tutkimuksen kenttä kohdentuu kouluympäristöön.

Suomalaisen kouluetnografian katsotaan alkaneen 1990-luvun lopulla. Tunnettuja tutkimuksia ovat muun muassa kahdessa helsinkiläiskoulussa toteutettu laaja kuuden naisen tutkimus *Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus kouluissa – lähtökohtana sukupuoli*. Tämä tutkimus ei edusta samanlaista laajuutta tai monipuolisuutta, mutta on ilmeinen esimerkki suomalaisesta kouluetnografiasta kentällä toimimisen näkökulmasta. Minäkin aloittelin etnografina menin kentälle vihkon ja kynän kanssa ja tallensin haastattelun nauhalle. (Lahelma & Gordon, 2007, s. 27, 29) Suomalaiselle etnografialle on tyypillistä myös tutkimuksen kontekstualisointi politiikkaan. Lahelma ja Gordon kuvailevat politiikkaan kontekstualisoinnin tarkoittavan sitä, että kouluarjessa tapahtuvat käytännöt ja prosessit analysoidaan osana sosiaalista ja historiallista viitekehystä. (Lahelma & Gordon, 2007, s. 31) Myös tästä tutkimuksesta on havaittavissa sen kontekstualisoituminen koulutuspolitiikkaan ja arvolutautuneisiin keskusteluihin. Tutkimukseni innoitus on saanut alkunsa koulutuspolitiikan viitekehykseen kuuluvista keskusteluista, kuten siitä, millaisia arvoja alakoulun uskonnonopetuksessa halutaan välittää eteenpäin. Tutkimukseni kuuluu suomalaisen kouluetnografisen tutkimuksen alaan.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen toteutukseen liittyvät keskeiset valinnat ja menetelmälliset ratkaisut. Esittelen valitsemani tutkimusmenetelmän, tutkimushenkilöt sekä aineistonkeruutavat. Lisäksi esittelen käyttämäni analyysimenetelmää ja sen soveltuvuutta tutkimusaineistoon. Luvun lopussa pohdin eettisyyteen liittyviä kysymyksiä sekä reflektoin omaa rooliani tutkijana avaten, miten se on näkynyt tutkimusprosessin eri vaiheissa. Aineiston erittely on toteutettu laadullisen sisällönanalyysin menetelmin.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan evankelis-luterilaisessa uskonnon opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä. Tavoitteenani on tarkastella ja kuvata yhden opettajan käyttämiä opetusmenetelmiä pääkaupunkiseudun 6.luokan uskonnonopetuksen ryhmässä. Pyrin tuomaan esiin uskonnonopetuksessa esiintyvät käytänteet ja käsittelen, miten nämä käytänteet voivat tukea tai haastaa kulttuurisesti moninaista uskonnonopetusta.

Lähestyin etnografista aineistoa yhden päätutkimuskysymyksen

Millaisia opetusmenetelmiä evankelis-luterilaisessa uskonnonopetuksessa käytetään?

sekä kolmen alatutkimuskysymysten avulla:

- 1. Millaisilla perusteilla opettaja valitsee käyttämänsä opetusmateriaalit ja oppimisympäristöt?**
- 2. Millaisissa tilanteissa opettaja ja oppilaat ovat aktiivisimmillaan vuorovaikutuksessa?**
- 3. Miten opettaja kuvaa arvioivansa oppilaiden oppimista ja opetusmenetelmien toimivuutta?**

Päätutkimuskysymys keskittyy siihen, millaisia menetelmiä uskonnon opetuksessa käytetään. Ensimmäisen alatutkimuskysymyksen tarkoituksena on avata sitä taustaa, miksi ja millä perusteilla tietyt menetelmät valitaan. Toisen kysymyksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä siitä, miten käytetyt opetusmenetelmät toimivat käytännössä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kolmas kysymys toimii aiempia täydentävänä tarkastelemalla sitä, miten menetelmien vaikutuksia arvioidaan ja miten opettaja niiden perusteella suunnittelee toimintaansa jatkossa. Näiden alatutkimuskysymysten tarkoituksena on avata päätutkimuskysymyksen eri tasoja: valinnan, käytännön toteutuksen ja arvioinnin tasoja.

3.2 Etnografinen tutkimusote ja kouluetnografia

Sana *ethno graphy* on kreikan kielestä juontuva sana (ethnos ~ kansa, graphein ~ kirjoittaa), joka tarkoittaa kuvailevaa kansatiedettä (Tieteen termipankki). Metsämuuronen lisää, että etnografialla voidaan tarkoittaa myös ihmisistä kirjoittamista (Metsämuuronen, 2005, s. 207). Etnografiaa on sovellettu tutkimuksessa monin tavoin. Se voi tarkoittaa yhtäältä tutkijan hyödyntämää monipuolista menetelmävalikoimaa silloin, kun tutkimukseen sisältyy osallistumista tutkittavan yhteisön arkeen. Toisaalta etnografiaa voidaan kuvata yksityiskohtaisena kuvauksena kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. (Lappalainen, 2007, s. 9)

Goetz ja LeCompte kuvailevat etnografiaa metodologiaksi, jonka avulla on mahdollista muodostaa systemaattinen kuvaus kokonaisesta kulttuurista tai yhteisöstä. Etnografia voidaan ymmärtää paitsi tutkimuksen tuloksena myös tapana tehdä tutkimusta. Etnografiaa voidaan pitää prosessina, jonka avulla inhimillistä elämää on mahdollista tarkastella. (Goetz & LeCompte, 1985, s. 2–3) Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä tutkimuskentän moniäänisyys, epäjärjestyksen tuntu ja kohtaamisten sattumanvaraisuus. Nämä tekevät tutkijalle selväksi, ettei yhtä ainoaa oikeaa tarinaa ole mahdollista kertoa. Kuunteleminen ja kuuleminen ovat etnografisen tutkimuksen ydintä. (Hakala & Hynninen, 2007, s. 211)

Etnografinen tutkimusasetelma ohjaa valitsemaan sellaisia tutkimusstrategioita, jotka tukevat kulttuuristen ilmiöiden jäsentämistä ja uudelleenrakentamista (Goetz & LeCompte, 1984, s. 3). Valitsin tähän tutkimukseen positiokseni opetusharjoittelija-tutkijan paikan, koska suoritin aineistonkeruun opetusharjoitteluni aikana. Tutkijan roolissa olin neljällä evankelis-luterilaisen uskonnon oppitunnilla, muilla tunneilla olin opetusharjoittelijan roolissa.

Etnografia soveltuu monenlaisiin tutkimuskohteisiin ja erilaisiin ihmisryhmiin. Etnografista tutkimusta tehdään muiden muassa kouluissa, työpaikoilla, sosiaali- ja terveystieteiden organisaatioissa sekä yhteisöissä, joissa harjoitetaan erityisiä kulttuurikäytänteitä. Tällainen tutkimus on usein kohdistunut yhteiskunnassa syrjään jääneisiin yhteisöihin ja alistettuihin kulttuureihin enemmän kuin yläluokkiin. Tämä tuo etnografiaan mukaan myös poliittisuutta ja eettisyyttä sekä kysymyksiä tutkijan oikeuksista. (Lappalainen, 2007, s. 11–12) Etnografia sopi valinnaksi tähän tutkimusaiheeseen, sillä se mahdollisti aiheeseen tutustumisen ilman ennakko-oletuksia (Hautaniemi, 2023, s.58).

Etnografia voi olla monipaikkaista tai yksipaikkaista (Hautaniemi, 2023, s.58). Tässä tutkimuksessa kenttä on rajattu yksipaikkaiseksi, sillä havainnointi- ja haastatteluaineisto kerättiin samasta luokasta, eikä luokkahuoneen tai uskonnon oppituntien ulkopuolisia tilanteita otettu mukaan. Joidenkin havaintojen yhteydessä pohdin, että luokkahuoneen ulkopuolinen aineisto olisi voinut rikastuttaa tutkimusta, ja harkitsin tutkimusluvan pyytämistä myös muiden tilanteiden kirjaamiseen. Luovuin kuitenkin ajatuksesta, sillä aineistoa kertyi rajauksen puitteissa runsaasti ja halusin toteuttaa tutkimuksen alkuperäisen suunnitelman mukaisesti.

Opetusharjoittelija-tutkija paikan vahvuutena on syvälinen ymmärrys uskonnon opetuksen käytänteistä. Position avulla pääsin syvälle luokan vuorovaikutukseen ja käytänteisiin, mikä mahdollistaa sellaisen syvyyden ja kontekstuaalisen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä, jota ilman tätä asemaa en olisi saavuttanut. Toisaalta tunnistan, että opetusharjoittelija-tutkijan paikka on voinut myös tuoda haasteita, kuten vaikuttaa siihen, miten opilaat ja opettaja käyttäytyivät havainnointitilanteissa. Lisäksi omat ennakkokäsitykseni, kokemattomuuteni tutkijana sekä aiemmat kokemukseni ovat saattaneet ohjata huomiotani tiettyihin tilanteisiin ja keskusteluihin, mikä on voinut vaikuttaa tutkimuksen suuntaan ja tuloksiin. Hynninen ja Hakala (2007) huomauttavat, että etnografia mahdollistaa, mutta myös vaatii tutkijalta asemoitumista jatkuvaan kysymiseen ja ihmettelyyn sekä omien ajatusmallien ja käsitysten kyseenalaistamiseen ja purkamiseen. Etnografista tutkimusta voisi kuvailla neuvotteluprosessiksi, jossa etnografinen tieto muodostuu (Hakala & Hynninen, 2007, s. 214–215).

Etnografisia lähestymistapoja on useita, ja ne määrittyvät usein tutkimuskohteen tai ontologian mukaan. Yksi keskeinen etnografinen lähestymistapa on kouluetnografia, jonka olen valinnut tähän tutkimukseen. Kouluetnografia oli ominainen valinta tutkimukseen, jossa halutaan tarkastella uskonnon opetuksen käytänteitä alakoulussa. Kouluinstituutio rajasi myös luonnostaan selkeän tutkimuskentän (Lahelma & Gordon, 2007, s. 17). Tämä sopi hyvin minulle, aloittelevalle etnografille.

Menetelmävalinnat kytkeytyvät suoraan tutkimuskysymyksiin. Kouluetnografia mahdollistaa ilmiön tarkastelun aidossa kontekstissaan, ja laadullinen sisällönanalyysi tarjoaa välineet havaintojen systemaattiseen jäsentämiseen ja tulkintaan. Näiden yhdistelmä tukee tutkimuksen tavoitetta tuottaa syvälinen ja monipuolinen kuva uskonnon opetuksen käytänteistä.

Etnografisen tutkimuksen kritiikissä on luonnollisesti mainittu sen subjektiivisuus. Subjektiivisuuden kritiikki johtuu Syrjäläisen mukaan siitä, että tutkijan rooli on etnografisen tutkimuksen tulkinnassa erityisen aktiivinen. Syrjäläinen esittää, että tutkijan subjektiivisuus saattaa vaikuttaa tulkintaan niin, että tutkija näkee ilmiöt vääristyneesti tai epärehellisesti. Nämä subjektiivisuuden mahdollisesti tuottamat ilmiöt voidaan ratkaista tutkijan roolin tiedostamisella. Heikko yleistettävyyden esiintyy usein laadullisen tutkimuksen kritiikissä, ja niin myös etnografisissa tutkimuksissa. Heikon yleistettävyyden ongelmaan

ratkaisuksi voi ainakin osittain auttaa tulosten sitominen alan kirjallisuuteen ja tutkimustietoon. (Metsämuuronen, 2005, s. 210)

3.3 Aineistonkeruu

Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä puhua kentästä. Kentällä viitataan ympäristöön, kontekstiin, organisaatioon tai yhteisöön, jossa tutkija suorittaa aineistonkeruun ja tekee tulkintoja. Etnografisen tutkimuksen keskeisiin kysymyksiin kuuluu kentälle pääseminen ja sinne jalkautuminen. (Collin & Paloniemi, 2018, s. 233, 237) Tässä tutkimuksessa kenttä määritellään Hautaniemen mukaisesti tutkijan itsensä määrittämäksi ja rajaamaksi tilaksi, johon sisältyy sekä empiirinen aineisto että kirjalliset taustamateriaalit (Hautaniemi, 2023, s. 58). Etnografiselle tutkimukselle tyypillinen kenttävaihe on kestoltaan pitkäaikainen, joka voi kestää useista viikoista aina kuukausiin (Metsämuuronen, 2005, s.207).

Tämän tutkimuksen kohdalla kenttä merkitsi sopivan koulun ja luokan etsimistä, mikä oli jo itsessään osa kentälle menemisen prosessia. Sopivan koulun ja luokan etsimiseen vaikuttivat kolme kriteeriä: ensimmäisenä uskonnonopetuksenryhmässä tuli olla oppilaita, joilla on kulttuurisesti moninainen tausta; toiseksi toivoin luokan sijoittuvan alakoulun vuosiluokille 3–6; ja kolmanneksi aineistonkeruu tuli olla mahdollista toteuttaa osana syventävää opetusharjoitteluani, mikä edellytti sitä, että sama luokka pystyi ottamaan minut viiden viikon opetusharjoitteluun ja luokanopettaja halusi ottaa harjoittelusta ohjausvastuun. Näin ollen tutkimusluokkaa etsiessäni sovelsin eliittiotantaa, jossa tutkittavien joukon koko voi olla pieni tai suuri, mutta keskeistä on, että valinnan kautta tutkija uskoo saavansa parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Kentälle hakeutuminen oli siis tietoinen ja harkittu prosessi, jossa painottui sopivien piirteiden löytäminen tutkimukselle hedelmällisestä opetusryhmästä.

Opetusharjoittelupaikan saaminen näillä kriteereillä ei ollut helppoa, ja otinkin yhteyttä noin 70: neen pääkaupunkiseudun kouluun ennen sopivan luokan löytymistä. Useamman

kerran opetusharjoittelupaikkaa tarjottiin, mutta kulttuurisesti moninainen evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen ryhmä osoittautui haasteeksi. Niinpä jouduin laskemaan kriteerejäni niin, että ryhmässä olisi edes 1–2 kulttuurisesti moninaisen taustan omaavaa oppilasta niin se riittäisi.

Koulun X rehtori: *monikulttuuriset vähemmän osallistuvat ev-lut tunneille, vaan menevät omille kutsumusaineen tunneille tai elämänkatsomustiedon tunneille. Meillä on esim. islam, katolinen ja ortodoksi -edustus monikulttuurisissa oppilaissa aika mittava.*

Monilla rehtoreilla oli epäilyksiä heidän koulunsa sopivuudesta tutkimukseeni.

Erään koulun rehtori: *X:n alue on niitä ainoita x alueita, joissa monikulttuurisuutta on hyvin vähän. Sama tilanne x ja x sekä joissakin keskustan kouluissa. Esimerkiksi lähellämme sijaitsevassa x peruskoulussa tilanne on toisenlainen. Myös x kouluista löytyy paljon moninaista kieli- ja kulttuuritaustaa. Toivottavasti löydät tarkoitustasi vastaavan koulun.*

En tiedä, miten rehtori oli tässä ja useissa vastaavissa tapauksissa monikulttuurisuuden käsitteen ajatellut, mutta huomasin pian itse, että minun olisi kannattanut määritellä monikulttuurisuuden käsite yhteydenottoviestissäni tarkemmin. On hyvin voinut käydä niin, että monikulttuurisuus on rinnastunut vastaanottajan mielessä tarkoittamaan maahanmuuttajaa, mikä ei ollut tarkoitukseni. Myös Anna-Leena Riitaoja toteaa väitöskirjassaan törmänneensä samaan ilmiöön, siitä huolimatta, että hän oli määritellyt tutkimuksensa käsitteet laajasti ja avannut ne koulun henkilökunnalle (Riitaoja, 2013).

Tämä useiden koulujen kanssa läpikäyty viestittelyvaihe on Collinin ja Paloniemen mukaan konkreettinen osoitus siitä, mitä etnografisessa tutkimuksessa usein kuvataan kentälle pääsemiseksi ja sinne jalkautumiseksi: tutkija joutuu asettumaan osaksi institutionaalisia käytäntöjä ja neuvottelemaan tutkimusyhteistyöstä. Institutionaaliset käytännöt ilmenivät viestittelyssä niin, että lähes aina koululta otti yhteyttä ensin rehtori tai opinto-ohjaaja, jonka jälkeen asian edetessä sain luokanopettajan yhteystiedot. Collin ja Paloniemi esittävät, että tyypillinen tapa neuvotella on hierarkisoitunut strategia ylhäältä alaspäin, jolloin edetään ylimmästä johdosta lopulta henkilöstötasolle. Neuvotteluvaihe voi olla

usein pitkä ja turhauttava, mutta toisaalta se mahdollistaa syvällisemmän tutustumisen organisaatioon tai kontekstiin. (Paloniemi & Collin, 2018, s. 237)

Pääsin opetusharjoitteluun yhteen pääkaupunkiseudulla sijaitsevan yhtenäiskoulun 6. luokkaan. Luokka sisälsi kulttuurista moninaisuutta muiden oppiaineiden tunneilla, mutta evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen tunneilla ryhmä oli suurelta osin homogeeninen. Ajattelin aluksi, että voisin laajentaa tutkimustani pienuskontojen puolelle, sillä kulttuurisesti moninaisen taustan oppilaita oli evankelis-luterilaisen uskonnon ryhmässä niin vähän. Kysyin asiasta luokanopettajalta, voisinko mahdollisesti päästä pienuskontojen tunteja seuraamaan ja keräämään aineistoa myös niiltä, jos alkaisi näyttää siltä, että aineisto evankelis-luterilaisen uskonnon tunneilta jäisi niukaksi. Pienuskonnoista olin ensisijaisesti kiinnostunut islamintuntien seuraamisesta. Luokanopettaja ehdotti, että hän voisi kysyä puolestani islaminuskonopettajalta Wilman kautta havainnoinnista, sillä hänellä ei ollut antaa islamin opettajan yhteystietoja. Islaminopettajan vastaus havainnointiin hänen oppitunneillaan oli kielteinen. Päätin kokeilla riittäisikö aineisto, jos kerään sen vain evankelis-luterilaisen uskonnon oppitunneilta, ja positiiviseksi yllätykseksi aineistoa kerätyi sen verran runsaasti, että en kokenut tarvetta laajentaa tutkimusta evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen ulkopuolelle.

Uskonnon opetuksen ryhmässä oli 20 oppilasta. Luokanopettaja oli tehnyt töitä opetus-alalla lähes kymmenen vuotta, ja hän oli opettanut evankelis-luterilaista uskontoa koko tämän ajan. Opettaja oli aloittanut viidennen luokan opetuksesta elämäkatsomustiedossa, mutta myöhemmin hänen vastuulleen tuli ekaluokan oppilaiden uskonnon opetus. Opettaja kuvaili omaa opetustyyliään tavoiteorientoituneeksi. Hän rakentaa opetuskokonaisuudet opetussuunnitelman pohjalta ja valitsee niiden tueksi monipuolisia materiaaleja, kuten kuvia, videoita ja keskusteluaiheita. Lisäksi hän korosti oppilaille suunnattuja toiminnallisia harjoituksia, jotta oppiminen ei jäisi pelkästään kynä-paperi-tekniikaksi, vaan sisältäisi myös aktiivista osallistumista ja omien ideoiden pohdintaa.

”Mm..mun opetustyyli on aika semmonen tavoiteorion..orientoitunut, et mä otan opetussuunnitelmasta jonkun kokonaisuuden ja rakennan siihen sitten ympärille opetusjakson ja etsin materiaalit ja tarkoituksena on, että uskonnon opetuksessa meil olis mahdollisimman paljon kuvaa, videota ja

keskusteluaiheita, mutta sitte myöskin tota oppilaille jotain toiminnallisia harjoituksia, ettei olis pelkkää kynäpaperi-tekniikkaa käytössä.” (Luokanopettaja)

Ensimmäistä kertaa kentälle mennessä minua jännitti. Oppitunnin alussa luokanopettaja esitteli minut oppilaille ja korosti, etten ole arvioimassa täällä ketään, vaan olen siellä tutkimuksen vuoksi. Istuin luokan taakse kirjoittamaan digitaalista kenttäpäiväkirjaani ja huomasin, että minua lähinnä olevan pöytäryhmän oppilaat seurasivat tarkkaavaisesti liikkeitäni ennen kuin he tottuivat läsnäolooni. Tämä ensimmäinen hetki kentällä konkretisoi sen, mitä etnografiassa usein kuvataan kentälle pääsemiseksi, tutkijan on löydettävä paikkansa sosiaalisessa ympäristössä, rakennettava luottamusta ja sopeuduttava arkeen niin, että läsnäolo koetaan luonnolliseksi. Gordon ja kumppanit (2007) kuvaavat kouluetnografisessa tutkimuksessa tutkijan paikan kentällä olevan opettajan ja oppilaiden ”välissä”. Tutkijaa yhdistää opettajiin täysi-ikäisyys ja mahdollinen akateeminen korkeakoulutus, oppilaisiin taas puolestaan a-symmetrinen valta-asetelma suhteessa opettajaan (Gordon ym., 2007). Mietin asemaani kentällä usein. Tiedostamatta tulin luoneeksi läheisemmät suhteet luokanopettajan kuin oppilaiden kanssa, mihin vaikutti todennäköisesti luontainen välisemme kemia sekä tutkimuksen rinnalla kulkeva opetusharjoittelu, jonka myötä kävin opettajan kanssa laajoja syvällisiä keskusteluja aina pedagogisista asioista koulun arkeen ja henkilökohtaisiin asioihin.

Prosessin aikana huomasin, että tutkimuksen ohessa tehty opetusharjoittelu auttoi minua integroitumaan nopeasti koulun arkeen. Minun ja luokanopettajan välinen luonnollinen kemia sekä opettajan motivaatio tutkimukseni aineistonkeruun onnistumiseen toimivat kentälle jalkautumista helpottavina tekijöinä. Klassisessa etnografiassa etnografit työskentelevät tyypillisesti yksin kenttätöissä, minkä on katsottu edistävän sulautumista uuteen ympäristöön (Collin & Paloniemi, 2018). Collin ja Paloniemi lisäävät Creesen ja kumppaneiden tutkimukseen viitaten, että viime vuosina etnografisessa tutkimuksessa on alkanut korostua kollektiivinen yhteistyö eri tutkimusryhmien ja tiimien välillä (Collin & Paloniemi, 2018, s. 235).

Etnografisessa lähestymistavassa aineistoa kerätään tyypillisesti haastattelujen, havainnoinnin ja havaintopäiväkirjojen avulla (Syrjäläinen, 1994, s. 83). Tässä tutkimuksessa keräsin aineiston kaikilla edellä mainituilla tavoilla. Puntaroin pitkään kahden

aineistonkeruutavan yhdistämistä. Tuomi ja Sarajärvi esittävät, että aineistonkeruumenetelmien yhdistäminen voi olla hyvin hedelmällistä, joskin aikaa vievää ja työlästä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 93). Päädyin lopulta yhdistämään eri aineistonkeruumenetelmät, mikä osoittautui perustelluksi ratkaisuksi, sillä se syvensi tutkimukseni näkökulmia ja lisäsi sen kokonaisvaltaisuutta.

Valitsin haastattelumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Valinta perustui siihen, että se mahdollisti keskustelun keskittymisen juuri uskonnon opetusmenetelmiin, mikä oli tutkimukseni kannalta keskeistä. Valmistelin haastattelukysymykset etukäteen teemojen pohjalta siten, että jokaiseen teemaan liittyen kysyin vähintään kolme kysymystä. Teemoja oli yhteensä seitsemän ja ne sisälsivät kysymyksiä opettajan työpolusta opetuslalla, käytetyistä opetusmenetelmistä, oppilaiden ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta, opetusmateriaaleista, oppilaiden osallistumisesta, oppimisympäristöistä, arvioinnista sekä tulevaisuuden näkymistä ja kehitysehdotuksista. Haastattelun aikana esitin myös tilanteen salliessa kysymyksiä, joita ei ollut ennalta suunnitelluissa haastattelupapereissa, mikäli halusin tarkennusta tai koin hetkessä mieleen tulleen kysymyksen mahdollisesti tutkimusta rikastuttavaksi. Keskustelu eteni luonnollisesti ja lämpimästi, ja haastattelutilanteessa oli mukana myös spontaania naurua, joka kuvasti luottamuksellista ja avointa vuorovaikutusta tutkijan ja haastateltavan välillä.

Valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi myös siksi, että se antaa haastateltavalle tilaa ilmaista ajatuksiaan vapaasti ja monipuolisesti. Samalla olen tietoinen siitä, että tutkimusprosessin aikana haastattelun teemat voivat tarkentua tai muuttua, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat. Aineiston analyysi voi nimittäin paljastaa ennakko-odotuksia laajempia ja merkityksellisempiä teemoja, jotka auttavat syventämään tutkimuksen tulkintaa (Kallinen & Kinnunen, 2021).

Tutkimuksen haastattelu kesti 48 minuuttia ja se toteutettiin tutkimusluokassa paikan päällä. Nauhoitin haastattelun puhelimeeni litterointia varten. Nauhoituksen tein opetusharjoittelun yhteydessä, ja pari kuukautta myöhemmin palasin materiaalin ääreen ja aloin litteroida eli kirjoittaa puhetta puhtaaksi tekstimuotoon. Litteroitua materiaalia haastattelusta tuli 19,5 sivua ja havainnointimateriaalia kenttäpäiväkirjaan 13,5 sivua. Raakamateriaali oli kirjoitettu fontilla Times New Roman koossa 12 ja rivivälillä 1,5.

Havainnointiaineiston keräsin seuraamalla viiden viikon ajan uskonnon oppitunteja. Näistä neljä sijoittui opetusharjoitteluni ajalle, ja yhden tunnin kävin havainnoimassa myöhemmin. Tämä johtui siitä, että ensimmäisellä viikolla luokalla oli luokan yhteiseen varainkeruun liittyvä tapahtuma, jonka vuoksi uskonnotunti jäi pitämättä. Opettaja pahoitteli vilpittömästi, ettei ollut muistanut mainita asiasta etukäteen, ja ehdotti itse, että tulisin seuraamaan korvaavan uskonnotunnin harjoitteluni päättymisen jälkeen. Näin sovittiin ja tehtiin.

Opettajan joustavuus ja yhteistyöhalukkuus oli vahvaa läpi prosessin. Hän oli aidosti kiinnostunut tutkimukseni kulusta ja teki paljon sen eteen, että saisin mahdollisimman paljon materiaalia. Tutkimusaineiston keräämisen yhteydessä sain opettajalta runsaasti materiaalia, muun muassa uskonnon kokeita, joita en kuitenkaan ehtinyt hyödyntää tässä tutkimuksessa. Lisäksi opettaja toimitti diaesityksiä ja linkin sarjakuvaan, joita olen käyttänyt tutkimuksessa taustatukena, mutta jotka eivät ole varsinaisen analyysin kohteina.

3.4 Tutkijan positio

Alun perin suunnittelin toteuttavani tutkimuksen opettaja-tutkijan roolissa, mutta opetusharjoittelun rajallisuuden ja koulun muiden tapahtumien vuoksi luovuin ajatuksesta opettaa osana tutkimusta itsekin ja toteutin tutkimuksen opetusharjoittelija-tutkijan positiossa.

Tutkimusluokkaa opetti uskonnonoppituntien aikana vain luokan oma opettaja. Oppilasryhmä koostui neljän eri 6. luokan oppilaista. Uskontoa opetti luokanopettaja sekä viereisessä luokassa oleva luokanopettajan yhteisopettajapari. Yhteisopettaja viereisessä luokassa ei ollut muodollisesti pätevä opettaja, joten hänen opetusryhmäänsä en valitettavasti voinut seurata. Uskonnonopetusryhmässä oppilaista suurin osa oli minulle tuttuja oppilaita, ja osa uusia kasvoja. Minut otettiin vastaan uteliaasti ja iloisesti.

Ote havaintopäiväkirjasta: perjantai 28.3.2025

Oppilas: *Hei, kiva ku sä oot täällä!*

Olen ajatellut opetusharjoittelija-tutkijan positioni niin, että olen tutkijapositionissa luokkahuoneessa tarkkailijana. Havaintojen ylös kirjaaminen, reflektiivisyys ja avoimuus ja näiden toteuttaminen läpi tutkimusprosessin on yksi keskeinen tekijä tutkijapositionissani. Tiedostan, miten oma taustani ja ennakko-oletukseni voivat värittää havaintojani. Siksi kirjasin havainnointipäiväkirjaan paljon myös reflektiota, jossa kyseenalaistan omia huomioitani ja toisaalta sanallistan tunteita ja ajatuksiani.

Minun paikkani havainnoijana oli luokan takana. Istuin siellä sohvapöytäryhmässä, josta pystyin hyvin kirjoittamaan muistiinpanoja tietokoneella. Tutkijan positiolleni sopi tarkkailla luokkaa takaa. Näin sieltä kaikki oppilaat, ja kuulin monia oppilaiden välisiä keskusteluja, mutta näin selkeästi myös opettajan toiminnan. Välillä kun jossain tapahtui jotain kiinnostavaa tai oppilailla oli pöytäryhmissä tehtäviä harjoitteita, jotka halusin nähdä tai kuulla paremmin lähdin kiertelemään luokkaan. Kiertelyn jälkeen palasin takaisin paikalleni ja kirjoitin kenttäpäiväkirjaani tekemäni havainnot välittömästi ylös. Kirjasin havaintoja muistiin havainnointipäiväkirjaani sekä otin joistain harjoituksista valokuvia. Pyysin myös luokanopettajaa lähettämään minulle diaesitysmateriaalia sekä tunneilla pohdittuja tehtäviä.

Tutkijapositioni toteutumista helpotti se, että kaikki toiminnot, mitä uskonnotunneilla tein olivat oppilaille tuttuja myös muilta oppitunneilta. Näin toimintani ei saanut erityishuomiota, vaan oli oppilaille jo tuttua. Valitsin tutkijapositionikseni sivustaseuraajan, katselijan, kuuntelijan position. Ajattelin sen olevan neutraalein positio, jonka vuoksi päädyin valintaan. Myös ammatillinen epävarmuuteni, asemani maisterivaiheen opiskelijana eikä vielä valmiina työkokemusta omaavana opettajana olivat perusteluja sille, miksi halusin valita ”näkymättömän” position. Koen, että minulla ei olisi ollut rohkeutta tai taitoa lähteä kyseenalastamaan huolimatta siitä, että suhteeni luokanopettajan kanssa oli turvallinen ja lämmin. Riitaoja muistuttaa, että kyseenalaistavan lähestymistavan ei aina tarvitse olla niin sanotusti paremmin tietäjän paikalta toimimista vaan se voi olla myös kyselevää ja ihmettelevää tapaa lähestyä (Riitaoja, 2020, s. 84). Ehkä jälkikäteen ajateltuna olisi voinut olla kiinnostavaa valita kyselevä ja ihmettelevä lähestymistapa.

”Neutraalin” position valinnasta huolimatta huomasin pian joutuvani tilanteisiin, joissa neutraalius alkoikin näyttäytyä lähinnä näennäiseltä. Riitaojan mukaan näennäinen neutraalius on yhtä lailla sitoutunutta ja poliittista (Riitaoja, 2020, s. 84). Hakala soveltaa

tutkimuksessaan baumanilaista koulutussosiologiaa esittäen, että koulutusinstituutio asettaa opettajan “paremmin tietämisen paikaksi”, jossa asento suhteessa oppilaisiin on historiallisesti ja kulttuurisesti määritelty. Tämä näkökulma auttaa ymmärtämään, miksi tutkijan neutraali positio ei ole täysin irrallinen oppilaisiin ja opettamiseen liittyvistä valtasuhteista vaan myös “näennäinen neutraalius” kytkeytyy olemassa oleviin valtarakenteisiin. (Hakala, 2007, s. 8) Eräällä havainnointitunnilla jouduin tilanteeseen, joka toi esiin neutraalin position haasteet. Avaan tätä tilannetta tutkimuksen tulokset luvussa.

3.5 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineisto koostuu luokanopettajan haastattelusta sekä neljän evankelis-luterilaisen uskonnon oppitunnin havainnoinnista. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kaikki kuudennen luokan oppilaita neljältä eri kuutosluokalta. Monikulttuurisen taustan omaavia oppilaita uskonnon opetuksen ryhmässä oli yksi oppilas.

Aineiston analyysitapana käytin laadullista sisällönanalyysiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) toteavat, että laadullinen sisällönanalyysi soveltuu tilanteisiin, joissa aineisto halutaan järjestää systemaattisesti tulkintaa varten.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu kaikkeen laadullisen tutkimuksen analysointiin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jolla pyritään saamaan tutkittava ilmiö mahdollisimman tiivistettyyn ja yleiseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.103,117). Sisällönanalyysin myötä aineistosta tulee selkeää ja mielekästä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 137).

Sisällönanalyysin voi laadullisessa tutkimuksessa toteuttaa teoriaohjaavasti, teorialähtöisesti tai aineistolähtöisesti. Tässä tutkimuksessa valitsin menetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jossa etenin koodaamalla havainto- ja haastatteluaineiston, ryhmittelin ne teemoiksi ja muodostin niistä laajempia luokkia, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. Tavoitteena oli tiivistää aineisto siten, että sen keskeiset merkitykset ja yhteydet säilyvät.

(Tuomi & Sarajärvi, 2018) Aineistolähtöinen analyysimenetelmä sopi valinnaksi tutkimukseen, sillä tulkinnot pohjautuvat aineistoon eikä tiettyä ohjaavaa tai lähtöteoriaa ole.

Ennen varsinaisen analyysin tekemistä tutkijan on tehtävä päätös, mikä aineistossa kiinnostaa. Tämän jälkeen tutkijan on määritettävä analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäisestä sanasta lauseisiin tai monien lauseiden muodostama ajatuskokonaisuus. Analyysiyksikön määrittämistä ohjaavat tutkimuskysymys sekä aineiston laatu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.122) Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköt ovat lauseita ja sanoja, joilla pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen siitä, millaisia opetusmenetelmiä uskonnon opetuksessa käytetään.

Määrittelin kiinnostavan sisällön tutkimuskysymyksen ja haastattelukysymysten sekä havainnointikysymysten perusteella. Luin aineiston läpi moneen kertaan, ja tulostin aineiston myös fyysiseksi, jolloin pystyin lukemaan sitä paperilta, kun näytön tuijottaminen alkoi uuvuttaa. Tässä vaiheessa kirjoitin ylös havainnot aineistosta.

Aineiston redusointi

Aineiston redusointi eli pelkistäminen tarkoittaa alkuperäisdatan pelkistämistä. Tutkija karsii kaiken epäolennaisen pois ja tiivistää dataa tai pilkkoo sitä osiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123) Tässä tutkimuksessa pelkistäminen on toteutettu niin, että samantyyppiset ilmaisut on alleviivattu samenvärisillä kynillä ja näin värikoodaus erotteli aineistossa erilaiset ilmiöt. Värikoodauksen jälkeen kaikki ilmaukset listattiin allekkain, jonka jälkeen alkuperäisilmauksista karsittiin pois kaikki epäolennainen tieto ja näin muodostin pelkistetyt ilmaukset. Pyrin toteuttamaan pelkistämisen niin, että datassa säilyisi kaikki oleellinen tieto.

Taulukko 1. Aineiston redusointi

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>Siinä varmasti autto se, että et sellaiset hiukan äänekkäämmät oppilaat oli ne, jotka heti ensimmäisenä kortin saatuaan totesivat, että hetkinen tämähän on se mistä nyt, onko jollain Musta-Pekka?</i>	<i>Äänekkää oppilaat tuovat esille korttipelin idean ja kysyvät, onko "Musta-Pekka", virittäen keskustelua.</i>
<i>Yksi oppilas kommentoi (Nooa), että valitsi sitten Suomen rasistisimman pelin ja selostaa toiselle oppilaalle, että pelissä on tarkoitus löytää tummaihoisen.</i>	<i>Oppilas kommentoi opettajan pelivalintaa rasistiseksi.</i>
<i>Opettaja: Hei, monia teistä kiinnostaa, miksi usealla ei ollut tullut täysiä pisteitä ateismista. Moni oli luullut, että se on henkilö. Se ei ole henkilö, vaan ajatustapa. Opettaja tähdentää.</i>	<i>Opettaja selventää oppilaiden ateismiin liittyvää väärinymmärrystä koetehtävässä.</i>
<i>Joo, mä käytän paljon erilaisii valmiita materiaaleja, mitä löytää internetistä, vaikka YK:n tai Unicefin sivuilta.</i>	<i>Opettaja käyttää internetistä esim. YK:n ja Unicefin materiaaleja.</i>

Aineiston klusterointi ja abstrahointi

Datan pelkistämisen jälkeen lähdin klusteroimaan eli ryhmittelemään aineistoa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 124) toteavat, että klusterointivaiheessa alkuperäisilmaukset tulee käydä läpi tarkasti ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joiden avulla voidaan ryhmitellä ja yhdistellä alkuperäisilmaukset alaluokiksi. Alaluokat tulee nimetä niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä, joka voi olla ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Toteutin aineiston ryhmittelyn Tuomen ja Sarajärven kuvailemalla tavalla. Tiedostin, että vaihe tulee tehdä tarkasti, sillä klusterointi on tutkimuksen perusrakenteen muodostamista. Alaluokkien muodostamisen jälkeen lähdin yhdistelemään samankaltaisia alaluokkia keskenään ja näin syntyivät yläluokat ja lopulta pääluokat.

Taulukko 2. Aineiston klusterointi

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Diaesitykset Opettajan antamat kuvatehtävät	Visuaaliset materiaalit	Opetusmateriaalit
Tiedonhakutehtävät Podcastit Videot Verkkosivut Aarre 6 digiopetusmateriaali	Digitaaliset materiaalit	
Ryhmäkeskustelut	Vuorovaikutteiset materiaalit	

Aineiston analyysin viimeinen vaihe on abstrahointi, jossa aineisto käsitteellistetään niin, että siitä tehdään tulkintaa ja kirjoitetaan yhteenveto. Abstrahointi on prosessi, jonka avulla tutkija rakentaa kuvauksen tutkimuskohteesta. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteiden yhdistelyn myötä saadaan vastaus tutkimusongelmaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127) Puusa ja Juuti muistuttavat, että tutkijan analysoitua tutkimusaineiston ei tutkimus ole vielä valmis. Järjestetty aineisto ei voi olla koskaan lopputulos, vaan jotta järjestetystä aineistosta tulee tutkimusta, vaatii se synteesejä. Synteesien tarkoitus on koota yhteen tutkimuksen keskeiset seikat ja vastata tutkimuskysymyksiin. Osa tutkijoista on kritisoinut abstrahointivaiheen synteesejä ja on sitä mieltä, että synteesejä eli tulkintaa tapahtuu koko analyysiprosessin ajan laadullisessa tutkimuksessa. Jos aineiston abstrahointi on analyysiprosessin saattamista niin pitkälle, että voidaan lausua yksittäistapausten sijaan jotain yleisellä tasolla, se on siirtymistä raakahavainnoista metahavaintoihin. (Puusa & Juuti, 2020, s. 148, viitattu teoksessa Töttö, 2000, s. 55)

Taulukko 3. Abstrahointi

Yläluokka	Pääluokka
Palautteen luonne	Palaute
Palautteen aihe	
Palautteen muoto	
Palautteen hyödyntäminen	

3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset periaatteet

Laadullisen tutkimuksen keskiössä on, että tutkija tunnistaa ja hyväksyy oman subjektiivisuutensa, sillä tutkija toimii tutkimuksensa tärkeimpänä välineenä. Tutkija itse on keskeinen luotettavuuden mittari, ja siksi luotettavuutta on arvioitava koko tutkimusprosessin osalta. Tämä laadullisen tutkimuksen ominaisuus selittää sitä seikkaa, miksi kvalitatiiviset tutkimusraportit ovat usein varsin henkilökohtaisia ja sisältävät tutkijan omaa pohdintaa. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210)

Tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Näitä ovat tutkimusprosessin luotettavuus, rehellisyys, avoimuus, vastuullisuus ja muiden tutkijoiden töiden kunnioittaminen. (TENK, 2023) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu teoriapohjasta, jossa on käytetty kotimaista ja ulkomaista kirjallisuutta. Olen käyttänyt lähteinä vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita ja luotettavaa alan kirjallisuutta, joihin olen viitannut Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan viittauskäytäntöjen APA7-soveltaen mukaisesti.

Luottamuksellisuus liittyy vahvasti yksityisyyden suojaan, siihen, että tutkittavien tiedot ja aineisto pysyvät vain minun käytössäni. Eskola ja Suoranta korostavat, että juuri tämä on tutkimuksen eettisyyden ytimessä (Eskola & Suoranta, 2008, s. 56). Kuula muistuttaa myös tietoturvan merkityksestä ja siitä, että aineisto tulee hävittää tutkimuksen päätyttyä (Kuula, 2011, s. 222).

Tässä tutkimuksessa säilytin aineiston omalla tietokoneellani, eikä ulkopuolisilla ollut siihen pääsyä. Aineistossa ei esiintynyt koulun nimeä eikä muitakaan tietoja, joista tutkimukseen osallistuneet olisi voinut tunnistaa. Alkuperäisessä materiaalissa esiintyvät osallistujien oikeat nimet, jotka litterointivaiheessa pseudonymisoin säilyttäen kuitenkin vastaajan sukupuolen, jotta aineiston selkeys ja ymmärrettävyys säilyisi. Olen myös sitoutunut tuhoamaan kaiken aineiston tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksen kannalta keskeiset eettiset kysymykset liittyivät tutkimusluvan hankkimiseen, aineiston käsittelyyn ja aineiston keräämiseen. Näihin näkökulmiin on tärkeää kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessin ajan, ei ainoastaan sen alkuvaiheessa (Eskola & Suoranta, 2008, s. 52–54). Kuula (2011, 147–149) muistuttaa, että koska tutkimukseen osallistui pääosin noin 12-vuotiaita oppilaita, oli huoltajien suostumus välttämätön. Lapset kuuluvat lainsäädännöllisesti suojeltavaan erityisryhmään, sillä lapsilla ei ole vielä täyttä kompetenssia, jonka vuoksi suostumus tutkimukseen tarvitaan huoltajalta. Hyvä eettinen lähtökohta on, että lapsen suostumus tai suostumattomuus tutkimukseen on lopullinen päätös. Kuulan mukaan tässä kuitenkin on paljon häilyvää rajapintaa. Suomessa lastensuojelulaki edellyttää kuulemaan lapsen mielipidettä tämän täyttäessä 12-vuotta, mutta muuten säädöksissä esiintyy paljon variaatiota asiayhteydestä ja maasta riippuen. Kuula korostaa, että marginalisoitujen erityisryhmien tutkiminen on tärkeää, sillä ilman sitä moni merkityksellinen näkökulma jäisi huomiotta. Lasten tutkiminen on tärkeää myös heidän itsensä kannalta, jotta heidän äänensä ja kokemuksensa tulevat näkyviksi ja kuulluiksi.

Noudatin alaikäisiä koskevia eettisiä ohjeita ja keräsin tarvittavat luvat kevään 2025 aikana oppilailta, heidän huoltajiltaan, luokanopettajalta, koulun rehtorilta sekä Vantaan kaupungin koulutuspäälliköltä. Kaikki lupapyynnöt hyväksyttiin. Olen sitoutunut lähettämään tutkimuksen sen valmistuttua Vantaan kaupungille. Tutkimuslupalomakkeet on liitetty työn loppuun liitteet-osioon.

Tiedotin tutkimuksesta oppilaille ja huoltajille luokanopettajan välityksellä tutkimuslupalomakkeiden avulla, joissa kuvasin tutkimuksen aiheen, aikataulun ja aineistonkeruutavan, joka tässä tutkimuksessa oli havainnointi. Lomakkeissa kerroin myös aineiston luotamuksellisesta käsittelystä ja siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että siitä voi vetäytyä milloin tahansa (ks. Eskola & Suoranta, 2008, s. 56–57). Vetäytymistapauksissa kaikki kyseiseen oppilaaseen liittyvä aineisto poistetaan tutkimuksesta. Lomakkeessa tuotiin myös esiin, että vetäytyminen ei vaikuta oppilaan opetukseen tai koulunkäyntiin millään tavalla. Lisäksi lomakkeessa painotettiin, ettei tutkimuksessa tuoda esiin oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella osallistujat voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksen aineisto koostuu opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, oppilaiden keskinäisistä keskusteluista sekä luokanopettajan haastattelusta. Luokassa esittäydin oppilaille ja kerroin olevani läsnä havainnoimassa oppitunteja osana tutkimustani. Luokanopettaja täydensi, että en ole arvioimassa täällä ketään. Hän myös muistutti tutkimusinfon jakamisesta ja annetuista tutkimusluvista. Toin esiin, että minulta voi halutesaan kysyä tutkimukseen liittyvistä asioista.

Etnografisessa tutkimuksessa havainnointijakso on usein pitkä (Tolonen & Palmu, 2007, s. 89). Tässä tutkimuksessa kuitenkin aikarajoitteet mahdollistivat vain lyhyen, mutta intensiivisen havainnointijakson. Tiedostan, että pidempi havainnointijakso olisi voinut tuottaa erilaisia tuloksia tai täydentää havaintoja. Reaalihavainnot tapahtuvat vain kerran, ja niiden aikana saatavan informaation määrä voi olla suuri (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 38). Tämä ilmeni aineistonkeruuvaiheessa myös käytännössä. Kirjasin muistiinpanoja mahdollisimman nopeasti, mutta ajoittain havaintojen kirjaaminen jäi kesken uuden kiinnostavan keskustelun tai muun intervention vuoksi. Joissain tilanteissa jouduin arvioimaan nopeasti, olinko saanut olennaiset asiat ylös, ja siirryin seuraavaan tapahtumaan. Jälkikäteen arvioiden havainnointia olisi tukenut nauhoittaminen, mikä olisi mahdollistanut tarkemman aineiston tallentamisen ja myöhemmän tarkastelun.

Haasteita syntyi myös tilanteista, joissa oppilaiden väliset keskustelut tapahtuivat opetus-tuokion kanssa samanaikaisesti tai useampi pöytäryhmäkeskustelu oli meneillään samaan aikaan. Näissä tilanteissa jouduin tekemään valintoja siitä, mihin keskusteluun keskityn. Useimmiten valitsin sellaiset keskustelut, joissa oli mukana mahdollisimman suuri osa tutkimushenkilöistä, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Tämä voi vaikuttaa siihen, millaiset ilmiöt korostuvat aineistossa.

Vaikka tutkimus on pyritty toteuttamaan huolellisesti ja eettiset periaatteet huomioiden, on syytä tunnistaa myös tutkimuksen rajallisuudet. Havainnointijakson lyhyt kesto on voinut rajoittaa aineiston kattavuutta, mikä saattaa vaikuttaa havaintojen monipuolisuuteen ja tulosten yleistettävyyteen. Lisäksi samanaikaisten keskustelujen seuraaminen havainnointitilanteissa asetti sellaisia haasteita, jotka vaikuttivat aineistonkeruun valintoihin ja sitä kautta analyysiin. Näiden rajoitusten tiedostaminen on keskeistä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ja tulosten tulkinnassa.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Alun perin analyysi rakentui yhden päätutkimuskysymyksen ympärille, jossa tarkasteltiin, millaisia menetelmiä opettaja käytti uskonnon opetuksessa. Analyysivaiheessa havaitsin, että kysymys sisältää useita tasoja, minkä vuoksi muodostin kolme alatutkimuskysymystä päätutkimuskysymyksen ympärille. Kysymyksen tasoiksi hahmottuivat valinnan, käytännön toteutuksen ja arvioinnin tasot. Alatutkimuskysymykset koskivat sitä, miten opettaja perusteli käyttämiään menetelmiä, menetelmien toimivuutta luokkahuoneessa, oppilaiden ja opettajan vuorovaikutusta sekä opettajan omaa reflektiota menetelmien toimivuudesta ja oppilaiden oppimisesta.

Aineiston analyysin myötä erottui kolme selkeää luokkaa, jotka kuvaavat opetuksen käytänteitä ja sitä, miten opettaja ja oppilaat toimivat eri tilanteissa. Nämä luokat ovat opetusmateriaalit ja oppimisympäristöt, vuorovaikutus ja oppilaiden osallistuminen sekä arviointi, reflektointi ja kehittämisen mahdollisuudet. Näiden avulla pystyn jäsentämään sekä opettajan haastattelussa kertomia näkemyksiä että omia havaintojani oppitunneilta kokonaisuudeksi, joka avaa opetuksen rakentumista ja sen taustalla olevia pedagogisia ratkaisuja.

4.1 Opetusmateriaalit ja oppimisympäristöt

Opettajan käyttämistä opetusmateriaaleista muodostui kaksi aineistossa korostunutta luokkaa, jotka nimesin visuaalisiksi ja digitaalisiksi materiaaleiksi. Keskeistä visuaalisissa materiaaleissa olivat diaesitykset ja erilaiset kuvatehtävät. Opettaja käytti niitä havainnollistamaan opetettavia asioita, orientoivina kysymyksinä uuteen asiaan mentäessä sekä tukemaan oppilaiden monipuolista oppimista. Materiaaleja hyödynnettiin sekä tiedon esittämiseen että oppilaiden aktiivisen osallistumisen tukemiseen, esimerkiksi yhdistämällä kuvia ja tehtäviä eri oppimisvaiheisiin. Seuraavassa esimerkissä näkyy opettajan visuaalinen materiaalivalinta, sarjakuva, joka tukee päivän aiheesta keskustelua ja havainnollistaa oppilaille aihetta konkreettisesti.

Ote havaintopäiväkirjasta: perjantai 11.4.2025

Opettaja heijastaa taululle romaniaiheisen sarjakuvan. Sarjakuvassa kaksi vaaleahiuksista ja vaaleaihoista tyttöä kommentoi ennakkoluuloiseen sävyyn romanitytöistä, jotka ovat tulleet kauppaan kansallispuvut päällään: "Taas ne kulkee isossa porukassa, tosi outoa." Romanitytöt, joita on neljä, supisevat keskenään: "Onneksi tulimme yhdessä, tuntuu turvallisemmalta, sillä nuo tytöt taas tuijottavat." Opettaja lukee sarjakuvaa ääneen oppilaille ja kysyy puolessavälissä, miksi rasististen ilmaisujen käyttäminen ei ole sallittua, vaikka niillä ei tarkoittaisi mitään pahaa tai olisi kuullut muidenkin käyttävän niitä.

Opettaja perusteli materiaalivalintoja erilaisten oppijoiden huomioimisella sekä oppijoiden motivoinnilla. Opettaja hyödynsi monenlaisia työskentelytapoja ja materiaaleja kuten vihkotyöskentelyä, diaesityksiä, luonnonmateriaaleja, podcasteja, pyramiditehtäviä ja tiedonhakutehtäviä. Samalla materiaaleilla pyrittiin tekemään oppimisesta kiinnostavaa, innostavaa, selkeää ja havainnollista, esimerkiksi videoiden, diaesitysten, luonnonmateriaalien ja Pekka-pelin avulla.

Tässä tutkimuksessa Pekka-pelillä tarkoitetaan pelikorttipakkaa, joka tunnettiin alun perin nimellä *Musta Pekka*. Pelin suomalainen versio pohjautuu 1600-luvun englantilaiseen

Old Maid -peliin. Peli on ollut osa monen sukupolven lapsuutta ja myöhemmin sitä on kritisoitu rasisista piirteistä. Nimenmuutoksesta huolimatta alkuperäiset kuvitukset ovat säilyneet. Korttiperhe muodostuu aina neljästä hahmosta, jotka ovat klassiset isä, äiti, poika ja tytär. Perheen hahmot on kuvattu hyvin geneerisesti ja kapeaa suomalaiskuvaa välittäen, vaaleaihoisina, vaaleatukkaisina ja sinisilmäisinä. Pelin tavoitteena on kerätä mahdollisimman monta perhettä ja välttää Pekka-korttia, joka ratkaisee häviäjän. (Yksitoista.fi, 2025) Pelin Pekka-hahmo on puolestaan kuvattu tummaihoisena, jolla on päällään sirkusmaiset vaatteet ja sikari suussa. Opettaja avaa korttipakan kuvitusta ja sen ongelmallisuutta oppilaille:

Ote havaintopäiväkirjasta: perjantai 28.3.2025

Opettaja kertoo, että Pekka-pelissä Musta-Pekka on ainut, jolla ei ole perhettä. Muut henkilöt perheessä ovat valkoisia ihmisiä ja jokaisessa perheessä on äiti, isä, tytär ja veli. Heillä on samanlaiset sukunimet, vaalea, iho, vaaleat hiukset ja siniset silmät. Opettaja lisää, että Pekan ulkonäöstä on tehty tarkoituksella hassumpi. Pekan erilaisuutta on korostettu laittamalla sille hassut vaatteet, jotka muistuttavat sirkusvaatteita – viittaus pelleen ja sikari suuhun. Sikari voisi symboloida huonoja tapoja. Opettaja laittaa kuvia perheistä taululle ja kysyy oppilailta, että näyttääkö suomalaiset tältä? ja kertoo, että suomalaisia on paljon muunkin näköisiä ja muunkinlaisia perheitä.

Opettaja jatkaa: *Pekka-peli antaa aika kapean kuvan suomalaisuudesta.*

Pekka parasta on tehty vitsi muiden perheiden joukossa.

Opettaja perusteli Pekka-pelin materiaalivalintaa seuraavasti:

”Mun mielestä meil oli hienoo keskustelua sen sun havainnoiman oppitunnin alussa, missä mä käytin yhtenä ryhmänjakovälineenä sitä vanhaa hulkuriset perheet tota korttipakkaa ja siitä mun mielestä synty semmonen hyvä oppilaslähtöinen keskustelu siitä, et mikä se korttipakka on ja minkä takia moni tulkitsee, et se on syrjivä materiaaliltaan. Ja toisaalta se toimi hienona siltana aiheeseen, minkälainen on yhdenvertainen yhteiskunta tänä päivänä ja miks ne kortit sinänsä on aika huono kuvaamaan sitä, että mikä

on vaikka tyypillinen suomalainen perhe ja yhteisö ylipäänsä.” (Luokanopettaja)

Mäkelä ja kumppanit päättelevät kansainvälisen tutkimuksen pohjalta, että monikulttuurisuuskasvatus ei koske pelkästään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioimista, vaan sen tavoitteena on laajemmin sanallistaa ja tuoda näkyväksi erilaisten sosiaalisten, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten taustojen kirjo (Mäkelä ym., 2017, viitattu teoksissa Nieto & Bode, 2008, Banks, 2013, Gay, 2010). Opettajan esimerkki havainnollistaa, miten monikulttuurisuuskasvatuksen ydin rakentuu kriittiselle tarkastelulle ja dialogisuudelle, joka tarjoaa kaikille oppilaille mahdollisuuden tunnistaa erojen moninaisuutta ja kyseenalaistaa stereotyyppisiä esityksiä. Mäkelä ja kumppanit (2017) käyttävät ilmiöstä käsitettä sosiaalinen oikeudenmukaisuus (*social justice*) pohjaten Nieton ja Boden tutkimukseen kuvaamaan koulujen pyrkimystä purkaa stereotypioita ja eriarvoisuutta. Stereotypiat ja eriarvoisuus voivat liittyä esimerkiksi rotuun, etnisyyteen, yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen tai seksuaalisuuteen. (Mäkelä ym., 2017) Opettaja toteutti sosiaalista oikeudenmukaisuutta konkreettisesti opetuksessa Pekka-peliä hyödyntämällä. Oppilaita haastettiin pohtimaan, ovatko suomalaiset todella tämän näköisiä, mikä tarjosi oppilaille mahdollisuuden tunnistaa erojen moninaisuutta ja harjoitella kriittistä tarkastelua sekä dialogia turvallisessa ympäristössä.

Keskeistä materiaalivalinnoissa oli opettajan perusteluiden mukaan dialogisuus ja kriittinen ajattelu. Oppilaita kannustettiin aktiiviseen osallistumiseen ja keskusteluun, ja tätä tuettiin ryhmäkeskusteluilla, pienryhmätehtävillä ja opettajan antamalla kuvatehtävillä. Kokonaisuutena tavoitteena oli yhdistää monipuoliset työskentelytavat, havainnolliset materiaalit ja vuorovaikutteiset tehtävät, jotta oppimisesta muodostuisi sekä mielekästä että osallistavaa.

”Mahdollisimman paljon toiminnallisia harjoituksia ja keskustelevia harjoituksia ja niitä tehtäviä, joissa joutuu oppilas itse purkamaan sitä tekstiä ja herättämään niit omia ajatuksia siihen liittyen sen sijasta, että opettaja vaikka antaisi vain valmiita muistiinpanoja.” (Luokanopettaja)

Myös Kirsti Lonka (1991, s.60) puhuu aktivoivasta opetuksesta oppimisen tukemisen yhteydessä. Lonkan mukaan aktivoivassa opetuksessa opettaja ei ainoastaan jaa tietoa

oppilaille vaan aktivoivien tehtävien avulla stimuloidaan opiskelijoita pohtimaan asioita itse ja esittämään uudenlaisia näkemyksiä.

Aineistosta erottui neljä kokonaisuutta, kenen materiaaleja opettaja opetuksessaan hyödynsi. Nämä kokonaisuudet muodostuivat opettajan itse laatimista materiaaleista, oppilaiden tuottamista materiaaleista, ulkopuolisten toimijoiden materiaaleista sekä kustantajien materiaaleista. Aineiston mukaan opetuksessa korostuivat eniten oppilaiden tuottamat materiaalit sekä ulkopuolisilta toimijoilta peräisin olevat materiaalit. Oppilaiden tuottamiksi materiaaleiksi määriteltiin sellaiset sisällöt, joita ei olisi syntynyt ilman oppilaiden omaa panosta. Ulkopuolisten toimijoiden materiaaleihin puolestaan kuuluivat esimerkiksi opetuksessa hyödynnetyt verkkosivustot, videot ja podcastit.

Oppitunneilla käytettiin monipuolisesti erilaisia materiaalien esiintymismuotoja, mutta konkreettiset materiaalit ja digitaaliset materiaalit olivat yleisimpiä. Konkreettiset materiaalit olivat fyysisesti läsnä opetustilassa, kuten Pekka-peli, luonnonmateriaaleista valmistetut symbolit, vihkotyöskentely ja ryhmäkeskustelut. Digitaaliset materiaalit puolestaan liittyivät oppitunneilla käytettyihin digitaalisiin välineisiin ja sovelluksiin, esimerkiksi Aarre 6 -digiopetusmateriaaliin, Chromebookilla tehtyihin tiedonhakutehtäviin, verkkosivuihin, videoihin ja podcasteihin.

Aineistossa korostuivat fyysiset ja digitaaliset oppimisympäristöt. Fyysisillä oppimisympäristöillä viitataan konkreettisiin oppimateriaaleihin -ja välineisiin, kun taas digitaalisilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan sisältöjä ja työskentelymuotoja, joiden hyödyntäminen edellyttää digitaalista ympäristöä. Fyysiset oppimisympäristöt liittyivät erityisesti perinteisiin oppimateriaaleihin ja luokan konkreettisiin välineisiin, kuten erilaisiin kuvitustehtäviin ja vihkotyöskentelyyn. Digitaaliset oppimisympäristöt painottuivat monipuolisiin verkko- ja media-aineistoihin kuten videoihin, verkkosivuihin ja podcasteihin. Enqvist painottaa Bostockiin viitaten, että opettajan tulisi suunnitella oppimisympäristöjä niin, että ne tukevat oppilaiden yhteistoimintaa, itsenäistä työskentelyä, kriittistä ajattelua ja aitoa vuorovaikutusta reaali maailman kanssa (Enqvist, 1999, s. 54, viitattu teoksessa Bostock, 1997). Tulosten perusteella opettaja toteutti tätä käytännössä niin, että digitaalisia materiaaleja hyödynnettiin sekä yksin että ryhmissä tehtävissä tiedonhakutehtävissä, joissa oppilaat pääsivät työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa sekä arvioimaan kriittisesti käyttämiään lähteitä ja niiden sisältöä. Samalla fyysisten materiaalien

runsas käyttö osoittaa, että opettaja painotti opetuksessaan myös autenttista tekemistä ja vuorovaikutusta.

4.2 Vuorovaikutus ja oppilaiden osallistuminen

Oppilaiden aktiivisuus

Aineiston perusteella oppilaiden aktiivisuus liittyi pääosin kahteen vuorovaikutuksen muotoon, jotka olivat opettajan ohjaamat keskustelut ja pienryhmäkeskustelut. Opettajan ohjaamat keskustelut sisälsivät muun muassa oppilaiden vastaamista opettajan kysymyksiin, koko ryhmän keskusteluja, videon herättämien tuntemusten pohdintaa, ääneen lukemista sekä erilaisiin kysymyksiin vastaamista.

Opettaja korostaa haastatteluaineistossa orientovien kysymysten merkitystä keskustelun herättäjänä ja keskusteluun rohkaisevina kysymyksinä:

Opettaja: Onko lähimmäinen vain ystävä vai voik se olla muukin henkilö, autatko sinäkin joskus jotain, joka ei ole sinulle tuttu, millä tavalla?

H: Tarkotatko, että vähän niinku teemaan liittyen mutta jotenkin matalamman kynnyksen asioista?

Opettaja: Joo kyllä, teemaan johdattelen, se on niinku, orientoiva kysymys-hän toimii aina hienosti ja nois nykysissä oppimateriaaleissakin se yleensä on lähtökohtana, et on joku aiheeseen/teemaan liittyvä orientoiva kysymys ennen, kun sukelletaan itse aiheeseen.

Havainnointiaineistosta käy ilmi, että oppilaat ovat aktiivisia silloin, kun opettaja kysyy orientoivia kysymyksiä ennen päivän aiheeseen menoa syvällisemmin. Orientoivia kysymyksiä, joissa käytetään apuna kuvaa ja videota esiintyi oppitunneilla runsaasti.

Havainnointipäiväkirja: perjantai 28.3.2025

Opettaja: *Kuva liittyy jotenkin syrjintään. Mitä tilanne kertoo syrjinnästä?*

Anna: *Ne jää taakse, jotka eroavat kättelijästä.*

Nooa: *Hän ottaa täältä käteltäväksi vaan sen, joka näyttää samalta kuin minä.*

Opettaja: *Meillä Suomessakin käy näin, vaikka me yritetään olla yhdenvertainen yhteiskunta. Miten voisi helpottaa siinä puuhun kiipeämistehtävässä, jonkun tietyn eläimen pääsemiseksi sinne puuhun?*

Mirella: *Rakennettaisiin ramppi.*

Nooa: *Nosturi.*

Daniel: *Rakennettais semmonen vesituubi.*

Sirpa Eskelä-Haapanen ja kumppanit (2015, s.41) korostavat kansainvälisten tutkimusten pohjalta kysymysten merkitystä. Monipuoliset ja eritasoiset kysymykset tukevat oppilaiden oppimista ja ajattelun kehittymistä paremmin kuin yksiselitteiset kysymykset, joihin on vain yksi oikea vastaus. Niiden avulla opettaja voi ohjata oppilaita esimerkiksi tekemään johtopäätöksiä, syventämään ymmärrystään, soveltamaan oppimaansa tai arvioimaan omaa oppimistaan.

Kysymykset voidaan jakaa niiden suuntautumisen perusteella kolmeen ryhmään: tietokysymyksiin, pohdintakysymyksiin ja prosessikysymyksiin. Kysymykset voivat olla suljettuja, jolloin vastauksia on vain rajallinen määrä tai avoimia, jolloin mahdollisia vastauksia ei ole ennalta rajattu. Avoimilla kysymyksillä pyritään virittämään keskustelua, tarkastelemaan erilaisia vaihtoehtoja ja rohkaisemaan oppilaita syvälliseen ajatteluun. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, s. 40) Dillon (1994, s.106) muistuttaa, että keskustelu ei kuitenkaan synny pelkästään hyvistä kysymyksistä, vaan siihen vaikuttaa myös opettajan

suhtautuminen. Jos opettaja ei ole kiinnostunut keskustelusta, hän ei välttämättä arvosta oppilaiden ajatuksia, luota ryhmän yhteistyöhön tai edistä osallistavaa ja demokraattista ilmapiiriä, mikä heikentää keskustelun mahdollisuuksia oppimisen tukena.

Pienryhmäkeskustelut liittyivät pöytäryhmille annettuihin keskustelu- ja tiedonhakutehtäviin. Opettajan havaintojen mukaan ikäryhmä suhtautuu keskusteluihin eri tavoin:

”Kyllä, joo ja se riippuu ihan hirveesti paitsi tietysti opetusryhmästä niin myös oppilaiden iästä, mitä pienempiä lapset on sitä innokkaampia he yleensä ovat käymään keskustelua paitsi keskenään niin myös opettajan kanssa ja kertomaan omia ajatuksia jostain syystä tuntuu käyvän näin et varsinkin sit niinku murrosiässä aletaan olla niin itsetietosia omista ajatuksista ja ehkä vähemmän halukkaita tuomaan niitä yhteisesti ääneen et silloin ryhmäkeskustelu voi olla se, missä hedelmällisemmin niitä huomioita tuodaan koska sit ei ehkä muiden kuullen haluta opettajalle niin jakaa niit ajatuksia ja tota sit vaan ryhmäkeskustelussa yleensä pyrin katsomaan että kaikissa ryhmissä olis joku sellainen oppilas joka osallistuu aktiivisesti muutenkin, jolloin siellä on joku aloittamassa keskustelua ja sehän on se vaikein että kuka aloittaa.” (Luokanopettaja)

Esimerkissä opettaja puhuu ryhmäkeskustelusta, mutta tässä tutkimuksessa opettajan nimeä ryhmäkeskustelua kutsutaan pienryhmäkeskusteluksi. Tämä opettajan käsitys näkyi havainnoiduilla tunneilla selkeästi. Isoja koko ryhmän keskusteluja ei juurikaan käyty ja ne olivat opettajan ohjaamia ja kestoiltaan lyhyitä. Keskusteluja pareittain ja pöytäryhmissä (3–4 oppilasta) opettaja puolestaan ohjasi runsaasti. Opettaja toteaa, että on muodostanut ryhmät niin, että jokaisessa ryhmässä olisi joku oppilas, joka aktiivisesti aloittaisi keskusteluja. Haapaniemen ja Rainan (2014, s.130) mukaan ryhmän koko voi vaikuttaa siihen, miten vuorovaikutus ryhmässä onnistuu. Vuorovaikutussuhteet kasvavat moninkertaisesti jäsenmäärän lisääntyessä, mikä voi tuoda mukaan uusia haasteita, joten ryhmätyöskentely kannattaa aloittaa ensin parityöstä, jonka jälkeen pienryhmien kokoa voi kasvattaa. Myös Roiha ja Polso (2018, s. 35–36) korostavat huolellisen oppilaiden ryhmittelyn tukevan oppilaiden onnistumisen kokemuksia ja vahvistavan heidän rooliaan ryhmän jäsenenä.

Pienryhmäkeskustelut olivat kiinnostavia. Välillä havainnoinnin kannalta haasteellista oli valita, mitä pienryhmäkeskustelua seurata. Päädyin yleensä valintaan sen perusteella, mihin pienryhmäkeskusteluun osallistui eniten oppilaita tai missä oli jotain sellaista, mihin halusin tarttua. Tässä otteessa oppilaat keskustelevat sarjakuvatehtävän myötä romaneihin liitetyistä ennakkoluuloista:

Ote havaintopäiväkirjasta: perjantai 11.4.2025

Opettaja näyttää seuraavassa diassa sarjakuvan, jossa kuvataan ennakkoluuloja romaneja kohtaan. Opettaja antaa oppilaille tehtäväksi pohtia sarjakuvaa ryhmässä: Miten ennakkoluulot vaikuttavat suhtautumiseen?

Luokan takana pöytäryhmässä kaksi poikaa aloittaa keskustelun välittömästi.

Nooa: *Noi valkoset luulee, että noi toiset varastaa.*

Mikael: *Miten niin, noi toiset on valkosia noi molemmat on valkosia?*

Nooa: *No kato nyt, onhan noi toiset valkosia, vaaleet hiukset ja kaikki, noi toiset on vähän tummempia.*

Ymmärrän oppilaan tarkoittavan, että vaaleahiuksiset tytöt ovat valkoisia, mutta sarjakuvan romanitytöt ei.

Opettaja ei kuule keskustelua tai ainakaan osallistu siihen. Poikien keskustelu alkaa kääntyä aiheesta varastamiseen.

Mikael kertoo: *Mää en varastanut.*

Mikael jatkaa: *Mää voin kertoa sulle romaneista. Niillä on hameet.*

Mäkelä ja kumppanit esittävät, että opetussuunnitelmat, jotka rakentuvat valtaväestön normeihin ja kulttuuriperinteisiin, voivat tehdä monikulttuuristen oppilaiden oman identiteetin tunnistamisesta vaikeaa. Tämä saattaa johtaa tilanteisiin, joissa oppilaan kotikulttuuri esitetään vain valtakulttuurin näkökulmasta. Opettaja, joka huomioi oppilaiden omat tiedot ja kokemukset, voi vahvistaa heidän osallisuuttaan luokassa, mutta liiallinen

korostaminen saattaa siirtää kulttuurin edustamisen vastuuta oppilaan harteille ilman varsinaista opettajuutta. (Mäkelä ym.,2017)

Tämä opettajan käytännössä toteuttama monikulttuurisuuskasvatus konkretisoitui visuaalisessa materiaalivalinnassa niin, että sarjakuvassa romanitytöt asetettiin ennakkoluuloisten kommenttien kohteiksi, mikä voisi ongelmallisesti vahvistaa haitallisia stereotypioita kuten varastamiseen liitettyjä oletuksia. Poikien keskustelusta käy ilmi, että sarjakuvasta ymmärretyt ennakkoluulot liitettiin varastamiseen. Oppilas Mikaelin kysymys toiselle oppilaalle Nooalle, miksi molemmat sarjakuvan tyttöryhmät eivät ole valkoisia on myös merkittävä, sillä se osoittaa lapsen huomiota erilaisuuden esittämiseen ja herättää keskustelua kulttuurisen moninaisuuden havainnoimisesta. Näin opettaja konkretisoi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteen ja monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteita, tarjoten samalla oppilaille mahdollisuuden tunnistaa erojen moninaisuutta, kyseenalaistaa stereotypioita ja harjoitella kriittistä tarkastelua.

Rajapintoja kohdatuksi tulemiselle

Havainnointijakson aikana ilmeni myös tilanteita, joissa uskonnotunnilla käsiteltiin sensitiivisiä aiheita, kuten vähemmistöihin kohdistuvia ennakkoluuloja ja syrjintää. Uskonnotunti aloitettiin käsittelemällä Pekka-peliä, johon opettaja viittasi puheissaan. Opettaja johdatteli oppilaat päivän aiheeseen Pekka-pelikorttien avulla kertomalla, että korttipakan ihmiset kuvaavat meistä vain osaa, mutta eivät ketään kokonaan. Hän päätti aiheen käsitelyn toteamalla, että ihmisoikeuksia rikotaan toisinaan, vaikka sitä ei aina tiedosteta.

Tämän jälkeen luokassa katsottiin video, jossa esiteltiin eri vähemmistöryhmiin kuuluvien ihmisten kokemuksia arjesta ja kohtaamisesta ennakkoluulojen kanssa. Videolla esiintyi muun muassa seksuaalivähemmistöön kuuluva henkilö, kuuro sekä romaninainen. Kukaan kertoi lyhyesti omista kokemuksistaan syrjinnästä ja identiteetistä. Videon

romaniosuudessa romaninainen kuvasi tilannetta, jossa kauppias kieltäytyi päästämästä häntä ja hänen ystäväänsä kauppaan, epäillen heitä varastamisesta.

Oppilaat seurasivat videota keskittyneesti ja tunnelma luokassa oli rauhallinen. Romaniosuuden aikana yksi oppilas kuitenkin reagoi tilanteeseen tuomalla esiin kielteisiä tunteita käsiteltävää vähemmistöryhmää kohtaan sekä kuvaamalla kokemuksiaan siihen liittyvästä leimautumisesta. Hän sanoo ymmärtävänsä esimerkin myyjää ja käyttää värikästä kieltä omien tunteidensa ilmaisussa. Opettaja kommentoi oppilaan purkautumista:

Ote havaintopäiväkirjasta: perjantai 28.3.2025

Opettaja: *Aika rankkoja juttuja, isoja asioita syytetään.*

Opettaja reagoi oppilaan sanomaan lyhyesti ja siirtyi eteenpäin. Tilannetta ei käsitelty luokassa laajemmin. Tilanne havainnollistaa, että sensitiiviset aiheet voivat herättää oppilaissa monenlaisia reaktioita, jotka voivat sisältää myös voimakkaita tunnelatauksia. Samalla se osoittaa, että opettajan ratkaisut tällaisissa hetkissä muovaavat oppitunnin vuorovaikutuksen kulkua ja sitä, millä tavoin oppilaiden kokemukset tulevat käsitellyiksi opetustilanteissa.

Havainnointitilanne toi esiin tutkijan paikan ja valitsemani neutraalin position haastavuuden. Havainnoijan roolissa pohdin omaa toimettomuuttani ja sitä, olisiko tilanteeseen ollut tarpeen reagoida jollain tavoin. Kuten Riitaoja esittää, tutkijan neutraalius on usein näennäistä, se on aina sidoksissa arvoihin, valtaan ja kulttuurisiin rakenteisiin, jonkun kulttuuriin (Riitaoja, 2020, s. 84). Tässä tilanteessa neutraaliuden tavoittelu johti hiljaiseen tarkkailuun, joka sekin on osa laajempaa sitoutumisen ja poliittisuuden kenttää.

Tilanne on havainnollistava esimerkki siitä, miten uskonnonopetus voi tarjota luokkahuoneessa rajapinnan, jossa henkilökohtaiset identiteetit, yhteiskunnalliset ilmiöt ja tunteet risteävät. Sekä opettajan että tutkijan roolit kytkeytyvät tällöin sensitiiviseen ja monitasoiseen vuorovaikutukseen, joka edellyttää tietoisuutta omista arvoista ja toisaalta herkkyyttä tilanteiden tulkintaan.

Oppilaiden passiivisuus

Aineiston analyysin perusteella erottui yksi selkeä kokonaisuus, joka toistui säännönmukaisesti tarkasteltaessa oppilaiden passiivisuutta. Nimesin kokonaisuuden vaikeiksi ja abstrakteiksi sisällöiksi. Tämä luokka kattaa muun muassa ihmisoikeuskäsitteet, vaikeat ja abstraktit yleismaailmalliset teemat sekä muut oppitunneilla esiintyvät vaikeasti hahmotettavat sisällöt. Opettajan mukaan joskus pelkkä vieras sana otsikossa voi laskea oppilaiden motivaatiota ja lisätä epävarmuutta oman osaamisen suhteen. Esimerkkinä hän mainitsee käsitteen uskontodialogi. Opettaja kertoo, että vaikeiden teemojen yhteydessä hän usein turvautuu opettajajohtoiseen opetukseen ja luennointiin, vaikka tiedostaa sen olevan hedelmätön maaperä uskonnon opetukselle.

”Usein semmonen oppitunti missä on ehkä liiankin haastava tavallaan se sisältö et et juurikin näin et se on niin monitulkintainen, vaikka se materiaali, jota käydään läpi, että oppilaat ei oikein saa kiinni punaisesta langasta tai kokee hyvin epävarmaksi itsensä sen äärellä. Niin silloin se vuorovaikutus usein nojaa tosi paljon siihen, et opettaja ohjaa ja vetää sitä keskustelua ja niin kun esittää sit niit mallihavaintoja, mikä on uskonnon opiskelijoille sit aika tylsä ja semmonen hedelmätön maaperä. Mut välillä aihepiiri voi olla niin vaikea tai jo ihan sana itsessään semmonen, et niinku uskontodialogi, vaikka on kovin vaikee sana, vaikka itseasiassa sisältönä se ei ookaan niin vaikeasti ymmärrettävä välttämättä, mutta jos sen ottais niinku vaan sanana esille niin se ei ehkä ihan hirveesti synnytä keskustelua” (Luokanopettaja)

Haapaniemi ja Raina (2014, s.90) korostavat merkityksellisyyden kokemuksen vaikutusta oppimismotivaatioon ja toteavat, että nykypäivän oppilaat pohtivat yhä nuorempina tulevaa uraansa, ja motivaatio ohjautuu usein hyötyajattelun kautta. Heidän mukaansa opetustavat, opetusjärjestelyt ja oppimisympäristö vaikuttavat siihen, miten oppilas kokee asioiden merkityksellisyyden.

Tässä yhteydessä luennointimuotoinen opetus saattaa heikentää oppilaan kokemusta opittavan asian merkityksellisyydestä ja tehdä sen omaksumisesta haastavampaa, mikä osaltaan selittää oppilaiden passiivisuutta vaikeiden sisältöjen yhteydessä.

Opettajan aktiivisuus

Aineiston perusteella opettajan aktiivisuus ilmenee erityisesti oppimisen ohjaamisena. Opettaja johdatteli ja ohjasi tehtäviin, seurasi ryhmien työskentelyä sekä varmisti, että oppilaat ymmärsivät tehtävän sisällöt ja tavoitteet. Samalla opettaja aktivoi oppilaita reflektomaan omaa oppimistaan, tuki tiedonhankintaa ja käsitteiden ymmärtämistä sekä ohjasi videonsisällön käsittelyä yhdessä. Lisäksi hän hyödynsi opetuksessa luovia välineitä kuten ryhmänjakovälinettä Pekka-peliä keskustelun avaamiseen ja oppimisen syventämiseen. Opettajan aktiivisuus ei rajoittunut pelkästään ohjaamiseen, vaan se sisälsi myös oppilaiden ajattelun ja osallistumisen tukea eri vaiheissa. Opettaja korostaa myös itse haastatteluaineistossa rooliaan oppimisen ohjaajana:

”Joo. Opettajan rooli on enemmän semmonen kysyvä ja ohjaava, hän johdattelee aiheeseen, hän antaa kysymykset ja toki sit myös ohjaa pohtimaan tiettyjä juttuja vielä uudelleen ja ottaa apukysymyksiä siihen, että, kuinka lähestyä sitä vaikeeta sisältöä.” (Luokanopettaja)

Aineiston analyysi osoittaa, että opettaja oli vuorovaikutuksessa eniten koko ryhmän kanssa. Yksittäisille oppilaille kohdistettu ohjaus on kuitenkin merkittävä osa oppimisen tukemista. Opettaja toimii sekä tiedon välittäjänä että keskustelun ohjaajana selventäen käsitteitä ja tukien oppilaiden ymmärrystä monimutkaisista aiheista. Haastatteluaineiston kuvaus opettajan omista toimintatavoista ja havainnointiaineiston dokumentoimat käytännön tilanteet täydentävät toisiaan ja antavat kokonaiskuvan opettajan roolista ja pedagogisista valinnoista.

Suurin osa opettajan vuorovaikutuksesta ryhmän kanssa oli oppilaille suunnattuja kysymyksiä. Kysymykset liittyivät tehtyihin tehtäviin, päivän aiheeseen, kuviin ja videoihin. Osa kysymyksistä oli syvällisempiä aihetta käsitteleviä ja osa orientoivia, lämmittelykysymyksiä.

Ote havaintopäiväkirjasta: 11.4.2025 perjantai

Opettaja kysyy luokalta: *"Kuka on maahanmuuttaja?"*

Kysymyksillä opettaja pyrki myös ohjaamaan keskustelua. Esimerkiksi kun eräessä pienryhmäkeskustelussa kahden oppilaan välinen keskustelu alkoi kiihtyen poiketa aiheesta, niin opettaja puuttui keskusteluun ja palautti kysymyksellään oppilaat takaisin alkuperäisen aiheen äärelle.

Ote havaintopäiväkirjasta: 11.4.2025 perjantai

Opettaja tulee pöytään ohjaamaan keskustelua ja esittämään kysymyksiä.

Nooa: *Noi vaaleet pitää niitä vihollisina tai paholaisina.*

Opettaja puuttuu keskusteluun ja sanoo, että molemmat taitaa suhtautua ennakkoluuloisesti toisia kohtaan.

Opettaja kysyy: *Miten tähän tilanteeseen voisi suhtautua eri tavalla?*

Mikael: *Ettei tee ennakkoluuloja.*

Meri: *Tutustuu niihin.*

Tämä aineistokatkkelma havainnollistaa, miten opettaja toimii aktiivisesti ryhmän tukena, ohjaa vuorovaikutusta ja auttaa oppilaita arvioimaan omaa ajatteluaan. Vaikka ryhmät voivat kehittyä itsenäisesti, opettajan läsnäolo ja interventiot ovat välttämättömiä, erityisesti silloin kun ilmenee vuorovaikutusongelmia tai huomio siirtyy pois annetusta tehtävästä (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 128). Näin opettaja varmistaa, että oppilaat pysyvät tehtävän parissa ja oppimistilanne säilyy oppimista edistävänä.

Kenen kanssa oppilaat puhuvat ja toimivat?

Aineiston analyysistä ilmenee, että oppilaiden vuorovaikutus kohdistui eniten opettajaan. Oppilaat vastasivat opettajan kysymyksiin, kertoivat kokemuksiaan ja esittivät kysymyksiä tai kommentteja yhteisen työskentelyn aikana. Oppilaiden välinen vuorovaikutus oli harvinaisempaa ja ilmeni aineistossa parikeskusteluina, pienryhmäkeskusteluina, vertais- tai vierekkäiskeskusteluina sekä spontaaneina kysymyksinä toisille oppilaille.

Vaikka suurin osa vuorovaikutuksesta tapahtui opettajan suuntaan, pienryhmä- ja parikeskustelut tarjosivat oppilaille tilaa omaan pohdintaan ja ajatusten jakamiseen vertaisten kanssa. Havainnoiduilla tunneilla tämä näkyi niin, että oppilaat keskustelivat pöytäryhmissä tehtävien ratkaisusta ja pohtivat käsitteitä yhdessä, samalla kun opettaja kiersi ryhmissä tukemassa ja ohjaamassa keskustelua. Opettajan kanssa käydyt keskustelut vahvistivat käsitteiden ymmärtämistä ja ohjasivat oppimista, kun taas vertaisvuorovaikutus mahdollisti syvempää pohdintaa ja osallistumista. Näin eri vuorovaikutuksen muodot tukivat toisiaan.

Opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli usein lyhytkestoista. Opettaja painotti tunneilla paljon pienryhmä- ja parikeskusteluja, ja opettaja-oppilas vuorovaikutus koostui lähinnä aiheeseen johdattelusta, oppimisen ohjaamisesta tai tehtävien purkamisesta. Vaikka nämä lyhyehköt vuorovaikutustilanteet olivat opettajajohtoisia, oppilaskeskeiset toimintatavat esiintyivät havainnoiduilla oppitunneilla selvästi.

Ote havaintopäiväkirjasta: perjantai 28.3.2025

Opettaja kertoo: Lapset saattavat olla maailmassa erityisen haavoittuvassa asemassa, sillä eivät ole vielä kehittyneet tarpeeksi. Se ei vaikuta ihmisoikeuksiin, vaikka sun kotimaassa ois sota tai siellä ois köyhyyttä. Tai sulla ei ois perhettä. Ihmisoikeudet on yleismaailmallisia, perustavanlaatuisia, jakamattomia ja luovuttamattomia.

Opettaja antaa oppilaille tehtäväksi pohtia käsitteitä pienryhmissä: Tehkää pohdintatehtävä samassa ryhmässä, mieti muutama minuutti parin kanssa, mitä nämä käsitteet sinusta tarkoittavat.

Pojat takana aloittavat keskustelun.

Nooa: *Yleinen maailmassa.*

Mikael: *En tiedä.*

Pienryhmäkeskusteluissa oppilaiden osallistuminen ei aina jakautunut tasaisesti. Saloviitan mukaan epätasainen osallistuminen korostuu erityisesti silloin, kun tehtävät ovat avoimia, eli niihin ei ole yksiselitteistä oikeaa tai väärää vastausta. Tällöin osa oppilaista saattaa osallistua aktiivisesti, kun taas toiset jäävät passiivisiksi, koska tehtävän ratkaisu ei ole itsestään selvä. (Saloviita, 2006, s. 122–123) Opettajan aktiivinen läsnäolo ja ohjaus ovat tällaisissa tilanteissa keskeisiä, jotta kaikki oppilaat pysyvät tehtävän parissa ja keskustelu säilyy rakentavana.

4.3 Arviointi, reflektointi ja kehittämisen mahdollisuudet

Opetusmenetelmien toimivuus

Sisällönanalyysin tuloksena muodostui kaksi pääluokkaa, jotka kuvaavat opettajan painotuksia puhuttaessa opetusmenetelmien toimivuudesta. Nimesin nämä luokat opetustyyliksi ja arvioinniksi. Opetustyyli nousi aineistossa selvästi arviointia keskeisemmäksi.

Aineiston perusteella opettaja kuvaa opetustyyliään tavoiteorientoituneeksi ja tarinalliseksi, jonka keskiössä on oppilaiden aktiivinen rooli ja toiminnalliset harjoitukset. Opettaja rakentaa opetuksensa opetussuunnitelmasta valitun kokonaisuuden ympärille, hyödyntäen monipuolisesti erilaisia materiaaleja, kuten kuvia, videoita ja keskustelunaiheita. Keskeistä opetustyyliissä on vuorovaikutuksen ja osallistumisen edistäminen, jolloin oppija on aktiivisen toimijan roolissa. Oppilaat osallistuvat parityöskentelyyn, ryhmäkeskusteluihin ja pohdintoihin, joissa heidän omat ajatuksensa ja tulkintansa pääsevät esille.

Uudemmat, monipuoliset ja oppilaiden kokemusmaailmaan samaistuttavat materiaalit mahdollistavat syvällisemmän sisällöllisen keskustelun ja tukevat oppilaiden ymmärryksen kehittymistä. Lisäksi opettaja ohjasi ryhmäkeskusteluja siten, että osallistuminen on aktiivista ja matalan kynnyksen harjoituksista siirrytään vaikeampiin tulkinnallisiin keskusteluihin, mikä rohkaisee myös hiljaisempia oppilaita osallistumaan. Oppilaslähtöisyys, dialogisuus ja kokemuksellisuus painottuvat opettajan opetustyyliin ja nämä linkittyvät kiinteästi myös arviointiin ja opetuksen mukauttamiseen. Opettaja valitsee menetelmät ja materiaalit niin, että ne tukevat oppilaiden aktiivista osallistumista ja käsitteiden ymmärtämistä:

”Joo kyllä, valitsen sen mukaan, et mikä tuntuu tarkoituksenmukaiselta ja minkä mä ajattelen niinku jotenkin palvelevan myös sen oppilaan oppimista parhaiten koska arviointi on kuitenkin myös osa opetusta sekä. Ja se voi olla myös oppimistilanne se arvioitava asia.” (Luokanopettaja)

Opettaja kuvaa myös käyttävänsä vaihtelevia arvioinnin välineitä opetuksessa.

”Meillä on ollut aika vaihtelevia arvioinnin välineitä käytössä. Me ollaan tehty sähköisiä kokeita, mut sit meil on ollut myös, erilaisia vaik tämmösiä jaksoon pohjautuvia ajatuskarttiharjoituksia, jotka toimii ehkä enemmän oppimispäiväkirjan tavoin.” (Luokanopettaja)

Lonka muistuttaa, että vaihtelevat arvioinnin välineet kuten oppimispäiväkirjat voivat myös olla mielekkäämpiä arvioinnin seurannan välineitä opettajalle kuin perinteiset kokeet (Lonka, 1991, s. 86).

Arviointi ja palautteenanto

Aineistoa tarkastellessa opettajan antamaa palautetta esiintyi eniten myönteisenä ja selittävänä palautteena. Tutkimusten perusteella palaute kuuluu keskeisimpiin oppimista edistäviin tekijöihin, ja erityisen vaikuttavaksi on osoittautunut formatiivinen palaute, joka liittyy olennaisena osana opetuksen vuorovaikutukseen (Black & Wiliam, 2018, Henderson & Phillips, 2015, viitattu teoksessa Atjonen ym., 2021, s.37). Jotta palautetta voidaan antaa, on opettajan ensin tehtävä arviointia eli havainnoitava oppimista ja suhteutettava sitä tavoitteisiin. Palautteen merkitys oppimiselle on kuitenkin sidoksissa siihen, kuinka vuorovaikutteista se on – oppilaan täytyy olla valmis kuulemaan ja hyödyntämään opettajan huomioita. (Boud & Molloy, 2013, Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2009, Kluger & DeNisi, 1996, viitattu teoksessa Atjonen ym., 2021, s. 37)

Aineistossa esiintyi pääosin myönteistä ja selittävää palautetta. Tätä annettiin silloin kun opettaja halusi selventää oppilaiden ymmärrystä tiettyyn ilmiöön tai käsitteeseen liittyen. Palautteen tarkoituksena oli tukea oppilaiden havaintoja sekä korjata mahdollisia väärinymmärryksiä. Esimerkkejä tästä palautteesta ovat opettajan palaute oppilaille oikeasta havainnosta Pekka-pelin suhteen sekä tilanne, jossa opettaja selventää oppilaiden väärinymmärrystä koetehtävässä ja antaa siitä palautetta:

Ote havaintopäiväkirjasta: perjantai 11.4.2025

Opettaja: *Hei, monia teistä kiinnostaa, miksi usealla ei ollut tullut täysiä pisteitä ateismista. Moni oli luullut, että se on henkilö. Se ei ole henkilö, vaan ajatustapa. Opettaja tähdentää.*

Opettajan antama palaute keskittyi oppimisen tukemiseen ja oppilaiden käsitteiden ymmärryksen vahvistamiseen. Opettaja antoi myös palautetta, jossa kehui oppilaan tapaa sällistää asiaa:

Ote havaintopäiväkirjasta: perjantai 28.3.2025

Opettaja kysyy koko luokalta: *Mitä tapahtuu, jos yhden tietyn oikeuden ottaisi pois?*

Anna: Jos ottaa yhden pois niin ne mitkä siihen liittyy niin ei päde enään.

Opettaja: Hyvin muotoiltu. Jos yhden oikeuden ottaa pois niin se vaikuttaa niihin muihin. Jos otan sinulta oikeuden oppia pois, niin sinulla voi olla ruokaa ja asunto, mutta et voi oppia onko ruoka mitä syöt terveellistä.

Nämä oikeudet tarvitsevat toisiaan toteutuakseen kokonaisvaltaisesti.

Kaikki aineistossa esiintynyt palaute oli suullista palautetta. Palautteenantotapojen vaihtelu kirjallisen ja suullisen palautteen välillä on oppimisen kannalta merkityksellistä (Brookhart, 2017, viitattu teoksessa Atjonen ym., 2021, s. 39). Aineiston perusteella ei ole suoria havaintoja siitä, miten oppilaat hyödynsivät saamaansa palautetta. Palautteen luonne oli kuitenkin pääosin myönteistä ja selittävää, kohdistuen oppilaiden käsitteiden ymmärrykseen ja virheellisten tulkintojen korjaamiseen. Tästä voinee päätellä, että palaute oli suunnattu oppimisen tukemiseen ja ymmärryksen syventämiseen, vaikka aineisto ei anna konkreettisia esimerkkejä siitä, miten oppilaat toimivat palautteen jälkeen. Palautteen pedagoginen tarkoitus oli vahvistaa oppilaiden käsitteellistä ymmärrystä ja ohjata heitä tarkempaan pohdintaan.

Yhteenvetona voidaan todeta, että havainnoiduilla tunneilla vuorovaikutuksen muodot näkyivät pääosin opettajalta oppilaalle annettuna suullisena palautteena, joka keskittyi oppilaiden ymmärryksen tukemiseen ja käsitteiden oikeaan tulkintaan. Eniten esiintynyt vuorovaikutuksen muoto oli myönteinen ja selittävä palaute, jossa opettaja sekä kannusti oppilaita että tarkensi heidän ymmärrystään. Aineistosta kävi ilmi, että pelivalinnan perusteleminen ja oikean havainnon vahvistaminen oppilaille olivat opettajan pedagogisia ratkaisuja myönteiselle ja selittävälle palautteelle. Yhtäältä tilanne, jossa opettaja antaa palautetta väärinymmärryksestä ateismi-käsitteen suhteen oli opettajan pedagoginen ratkaisu, joka näkyi selittävänä palautteena aineistossa.

Kehittämisen mahdollisuudet

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella muodostin kaksi pääluokkaa, jotka nimitin oppimisympäristön kehittämiseksi ja opetuksen laaduksi. Aineiston analyysistä erottui, että opettajan näkemyksissä painottuivat opetusmenetelmien kehittäminen sekä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin liittyvät näkökulmat. Esimerkiksi oppimisen itseohjautuvuus, orientoivat kysymykset, tavoitteiden mukauttaminen sekä materiaalien tulkinnallisuus ja ajankohtaisuus toistuivat usein opettajan puheissa. Oppimisympäristön kehittäminen liittyy siihen, miten oppimista voidaan ohjata ja tukea sekä millaisia menetelmiä ja materiaaleja tunneilla käytetään. Materiaalien ajankohtaisuudesta opettaja tuo ilmi niiden suhteen tämän päivän heterogeeniseen oppilasväestöön sekä paikan tulkinnalle:

”Saattaa olla välillä semmoisia niin kun tosiaan vanhahtavia sisältöjä tai jotenkin ei ehkä ihan niin kun nykypäivän, vaikka tähän kulttuurien ja kansalaisuuksien kielten ja niin kun perhemallien sukupuoliroolien tai minkä tahansa kirjaan sopivaa materiaalia ei ehkä nuo vanhimmat kirjat ole. Myöskin mun mielestä uusissa materiaaleissa on enemmän juurikin tämmöstä niinku tulkinnallisuuden tilaa, et siellä eri tavalla osataan ehkä esittää se, että et mistä on kyse ja jättää toisaalta sitten myös oppilaan omalle havainnolle se paikka.” (Luokanopettaja)

Tämä havainto tukee aiempia tutkimuksia. Suomalaisista koulututkimuksista (2018, 151) on käynyt ilmi, että peruskoulun oppimateriaaleissa korostuvat perinteisesti miehiset henkilöhahmot ja heidän tarinansa, ja sukupuolet esitetään usein stereotyyppisissä rooleissa. Sen sijaan moninaisuus, vammaisuus ja ei-valkoiset ihmiset jäävät materiaaleissa lähes näkymättömiin. Toivosen mukaan tämä on ongelmallista, sillä tällaiset oppimateriaalit voivat vahvistaa toiseuden kokemusta oppilaiden keskuudessa. Myös Pyysiäinen esittää tutkimuksessaan, että luokanopettajat kokevat uskonnon opetuksen haasteiksi vanhentuneet oppimateriaalit (Pyysiäinen, 2000, s. 117–118).

Myös opetuksen tavoitteellisuus ja uskonnon kulttuurinen merkitys erottuivat aineistosta. Opettaja korostaa haastattelussa uskonnon opetuksen tavoitteellisuutta, kun kysyin onnistuneen uskonnon opetuksen tekijöistä:

”Tavoitteellisuus ja ymmärretään että myös uskonnon opetuksella on selkeitä tavoitteita ei vaan sisältöjä, mutta myöskin niin kun opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita ja myöskin laaja-alaisen osaamisen tavoitteet kuuluu uskonnon opetukseen. Ne ei oo mitenkään siitä irrallisia ja uskonto ei ole mitään mukavaa puuhastelua, jossa luetaan välillä Raamatun kertomuksia ja sitten kuunnellaan, jotain lasten virsiä YouTubesta.” (Luokanopettaja)

Toinen pääluokka, opetuksen laatu, liittyy opettajan rooliin ja vaatimuksiin. Opettajan puheissa korostuivat näkökulmat opettajan pätevyydestä sekä huoli oppilaiden yhdenvertaisesta ja tunnustuksettomasta uskonnonopetuksessa. Opettaja korostaa opetuksen laadun yhteydessä opettajankoulutusta, joka on myös oppilaan oikeusturvan kannalta merkityksellistä. Opettajan huoli kohdistuu erityisesti pienuskontojen tunnustuksettomaan opetukseen, joissa ei usein opettajan mukaan ole välttämättä muodollisesti pätevää opettajaa:

Opettaja: Ja ettei se lipsahda tunnustukselliseksi, mikä on mun mielestä usein tälleen sivustakatsojana niin pienuskontojen haaste saattaa olla juurikin tämä, että se ei ole aina niin tunnustuksetonta se saattaa lipsahtaa tunnustukseksi.

H: Joo kyllä niin eli viittaat ei evankelisluterilaiseen vaan näihin vaikka ortodoksi katolinen islam?

Opettaja: Kyllä.

H: Joo, niinku niittenki pitäisi olla tunnustuksettomia?

Opettaja: Kyllä, mutta niissä tietysti monesti ei välttämättä ole edes opettajan pedagogisia opintoja suorittanutta henkilöä uskonnotuntien opettajana, mikä on mun mielestä oppilaan oikeusturvankin kannalta tietynlainen riski, se, et uskonnonharjottamiseen saattaa lipsahtaa, mikä voi käydä aivan hyvin myöskin siis evankelisluterilaisen uskonnon kohdalla, jollon pitää olla juurikin mä ajattelisin näin, että opettajalla pedagogina silmää sillee, että mikä on mitä.

Aineistosta välittyy myös opettajan toive kollegoille uskonnon opetuksen arvostuksesta ja aktiivisesta kehittämisestä:

”Mä toivoisin et kollegat olis rohkeita etsimään ja kokeilemaan ja että uskonto nähdään..nähtäisiin muiden oppiaineiden veroisena siinä suhteessa, että tajuttaisiin myöskin panostaa sen opetukseen eikä vaan ajateltais, että tää on jotenkin vanhentunutta tai et no se nyt on se yksi oppiainetunti viikossa, jollon se jää vähemmälle huomiolle, kun taas itse asiassa siihen kannattaisi panostaa juurikin sen takia, että meillä harvoin on kouluilla ihan ajanmukaista ehkä materiaalia tai opetussuunnitelman mukasta materiaalia mikä haastaa opettajan sit eri tavoin, jollon se kannattaisi ehkä ollakin se panostuksen kohde ja myöskin ne taidot, mitä uskonnossa opetetaan, on sellaisia mistä oppilaat hyötyy myöhemmässä elämässään esimerkiksi taito keskustella ja perustella mut ihan vaan myöskin se toisten ihmisten kunnioittava kohtaaminen, joka on juurikin uskonnossa korostuva taito niin sen opiskelu niinku oppilaan tulevaisuutta varten, niin olis myös olennaista, että nämä hahmotettaisiin kautta linjan.” (Luokanopettaja)

Opettaja korostaa, että uskonnon opetukseen panostaminen on tärkeää, koska se tarjoaa oppilaille taitoja, joista on hyötyä myöhemmässä elämässä, kuten kykyä keskustella, perustella näkemyksiä ja kohdata toisia kunnioittavasti. Pöysti (2001, s. 240–241) lisää, että monikulttuuristuvassa Suomessa uskonnonopetus kohtaa erityisiä haasteita, jotka vaativat oppilailta kykyä ymmärtää niin omaa kuin muidenkin kulttuuria sekä kasvattajilta laajan sivistyspohjan tarjoamista. Suomalaiselta koulujärjestelmältä se edellyttää puolestaan jatkuvaa kehittymistä. Ubani huomauttaa, että aikojen muuttuessa, ihmisten perustarpeet pysyvät kuitenkin samana. Edelleen oppilaat pohtivat omaa tarkoitustaan ja kysyvät itseltään kuka minä olen suhteessa oppiaineisiin, kuten uskontoon, historiaan ja biologiaan. (Ubani, 2005, s.120)

5 POHDINTA

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajan valitsemat opetusmenetelmät, vuorovaikutus ja arviointi muodostivat kokonaisuuden, joka tuki oppilaiden aktiivista osallistumista ja käsitteellistä ymmärrystä. Opettaja hyödynsi tarinallista ja toiminnallista opetustyyliä, jossa kuvat, pelit, keskustelut ja harjoitukset toivat opetukseen konkretiaa ja ajankohtaisuutta. Oppilaiden aktiivisuus näkyi erityisesti pari- ja pienryhmätyöskentelyssä, jota opettaja tuki erityyppisillä kysymyksillä. Arviointimenetelmät olivat monipuolisia ja opettaja kuvasi arviointia välineeksi sekä oppilaiden tukemiseen että omien menetelmiensä kehittämiseen.

5.1 Tutkimustulokset ja johtopäätökset

Ensimmäinen alatutkimuskysymys koskee opetusmateriaaleja ja oppimisympäristöjä. Analyysistä kävi ilmi, että opettaja hyödyntää tavoiteorientoitunutta ja tarinallista opetustyyliä, jossa yhdistyvät kuvat, videot, keskusteluaiheet ja toiminnalliset harjoitukset. Materiaalien ajantasaisuus ja samaistuttavuus mahdollistivat oppilaiden ymmärryksen syventymisen ja keskustelun. Havainnoiduilla tunteilla käytettiin muun muassa korttipakkaa, videoita ja kuvia opettajan esittämine eritasoisine kysymyksineen, jotka tukivat sekä yksilöllistä että ryhmätyöskentelyä.

Toinen alatutkimuskysymys käsittelee vuorovaikutusta ja oppilaiden osallistumista. Oppilaat olivat aktiivisimmillaan toiminnallisten harjoitusten, parikeskustelujen ja ryhmätöiden aikana. Opettaja ohjasi keskustelua monipuolisella kysymyspatteristolla, rohkaisti osallistumaan ja oppilaita jakamaan omia ajatuksiaan. Oppilaiden välinen vuorovaikutus näkyi vertais- ja pienryhmäkeskusteluissa ja matalan kynnyksen harjoitukset helpottivat osallistumista ennen monimutkaisempien aiheiden käsittelyyn siirtymistä.

Kolmas alatutkimuskysymys liittyy arviointiin, reflektointiin ja kehittämisen mahdollisuuksiin. Palaute oli pääosin myönteistä ja selittävää, kohdistuen oppilaiden käsitteiden ymmärryksen vahvistamiseen. Arviointimenetelmät olivat monipuolisia ja sisälsivät kokeita, ajatuskarttoja ja oppimispäiväkirjoja. Opettaja käytti monipuolisesti arviointimenetelmiä, kuten oppimispäiväkirjoja ja kokeita. Opettaja kuvasi arvioinnin olevan osa opetusta, mutta myös väline menetelmien jatkuvaan kehittämiseen, mikä tukee oppilaiden oppimista ja ymmärryksen syventämistä.

Näiden alatutkimuskysymysten kautta muodostuu kokonaiskuva uskonnon opetuksen menetelmistä, niiden valinnasta, käytännön toteutuksesta luokahuoneessa, vuorovaikutuksesta sekä arvioinnista ja reflektoinnista. Tulokset osoittavat, että opettajan pedagogiset ratkaisut, vuorovaikutus ja materiaalivalinnat tukevat oppilaiden aktiivista osallistumista ja käsitteellistä ymmärrystä.

Kerroin teorialuvussa, että alakoulun uskonnonopetusten menetelmistä ei löytynyt niin paljon tietoa, kuin uskonnonopetukseen liittyvistä muista näkökulmista. Kupiaksen mukaan opetusmenetelmistä löytyy suomen kielellä valitettavan vähän sellaista koottua kirjallisuutta, joka olisi myös käytännönläheistä (Kupias, 2000, s.5). Myös Pyysiäinen vahvistaa uskonnonopetusta koskevaa havaintoani toteamalla, että alakoulun uskonnonopetus ei ole saanut samanlaista huomioita kuin esimerkiksi lukiotason uskonnonopetus (Pyysiäinen, 2000, s.9).

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että alakoulun uskonnonopetuksessa käytetyt menetelmät voivat olla monipuolisia, vuorovaikutusta tukevia ja oppilaita osallistavia. Erityisesti dialogisuus ja oppilaiden aktiivinen rooli näyttävät tukevan oppimista ja vahvistavan ymmärrystä erilaisista katsomuksista. Opettajan rooli puolestaan näyttäytyy ennen kaikkea oppimisen ohjaajana, joka mahdollistaa oppilaiden oman ajattelun, kysymisen ja pohdinnan. Opetusmenetelmiä tulisi kehittää juuri tähän suuntaan siten, että käytössä olisi

ajantasaista materiaalia, monipuolisia menetelmiä, jotka tukevat oppilaiden omaa ajattelua ja osallisuutta, sekä mahdollisimman paljon keskustelua ja oppimista aktivoivia harjoituksia. Opetusmateriaalipankit tai muut valmiit kokonaisuudet, joissa olisi tehtäviä ja materiaalia valmiina, voisivat toimia tärkeänä tukena opettajalle. Niiden avulla opettajan ei tarvitsisi valmistaa tai etsiä kaikkea materiaalia itse, mikä madaltaisi laadukkaamman opetuksen toteuttamisen kynnystä ja tukisi samalla oppilaiden aktiivista osallistumista ja oppimista.

Koulun vaikutusta oppilaan spirituaaliteettiin ei voida kiistää (Ubani, 2005, s. 105). On pohdinnanarvoista ja kiinnostavaa, että Suomessa ei ole nähty katsomusaineen muutosta tarpeelliseksi Norjan ja Ruotsin tavoin. Pyysiäisen mukaan Ruotsissa väestön monikulttuuristumiseen on pyritty vastaamaan uskonnonopetuksen muuttamisella niin, että oppiaine on rakentunut objektiiviseksi uskontotietoa käsitteleväksi oppiaineeksi, jossa kaikkia uskontoja käsitellään samalla tavalla. Oppiaineen opiskeleminen on kaikille pakollista yhtä lailla kuin koulussa muutkin aineet ja oppiaine kuuluu yhteiskuntaan valmistelevien aineiden viitekehykseen. Uskontotiedon oppiaine ei ole Ruotsissa ollenkaan tunnustuksellinen. Pyysiäisen mukaan opettajien suhtautuminen uudistuksiin jakautuu. Nuoremmat ja kaupunkialueilla työskentelevät opettajat toivovat sisältöjen uudistumista, kun taas enemmistö, erityisesti maaseudulla toimivissa kyläkouluissa tai pikkukunnissa opettavat iäkkäämmät opettajat ovat tyytyväisiä nykyiseen malliin. (Pyysiäinen, 2000) Olisi kiinnostavaa tehdä laajempi tutkimus, johon osallistuisi kouluja sekä maaseudulta että pääkaupunkiseudulta. Tällöin voisi tarkastella, millaisia alueellisia eroja ja yhtäläisyyksiä uskonnonopetuksen toteutumisessa eri puolilla maata esiintyy ja saada monipuolisemman kuvan opetuksen käytänteistä.

Pyysiäinen ihmetteli ja pohti jo 1990-luvun puolivälissä kysymyksiä siitä, mitä uskonnon oppiaineen pysyminen kaltaisenaan merkitsee monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa ja miten opettajat ovat näihin haasteisiin onnistuneet opetuksessaan vastaamaan (Pyysiäinen, 2000, s. 9). Myös Halme on pohtinut samoja teemoja, ja näkee monikulttuurisuuden olevan haaste uskonnonopetukselle (ks. Halme, 2008, s. 179). Pohdin samoja kysymyksiä tässä tutkimuksessa, ja näyttää siltä, että se millaiseksi uskonnon opetus rakentuu, on pitkälti opettajan oman ammattitaidon varassa. Tämä tutkimus jättää huolen uskonnonopetuksen laadusta ja tasavertaisuudesta, saman huolen, jota luokanopettaja sanallisti haastattelussa puhuessaan uskonnonopetuksen yhdenvertaisuudesta ja sen toteutumisesta läpi

maan. Myös muut tutkimuksen ohessa ilmi käyneet havainnot, kuten islamin opettajan kieltäytyminen islamintuntien havainnoinnista tukevat tätä huolta. Koulun ydintehtäviin kuuluu kasvattaa oppilaista vastuullisia jäseniä tulevaisuuden yhteiskuntaan. Opettajilla on uskonnonopetuksessa suuri vastuu, jos menetelmät ja materiaalit ovat pitkälle opettajan vastuun ja itseopiskelun varassa. Tämä tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että alakoulun uskonnonopetus on pitkälti opettajan ammattitaidon varassa, mikä herättää huolen opetuksen laadun ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta.

Tutkimukseni perusteella ajattelen, että uskonnonopetuksen kehittämisessä olisi tärkeää tukea opettajien valmiuksia hyödyntää sellaisia menetelmiä, jotka edistävät osallisuutta ja huomioivat kulttuurisen moninaisuuden sekä heterogeenisen oppilasväestön. Uskonnon didaktiikan opetuksessa olisi syytä tarjota ajantasaista koulutusta opettajankoulutuksen yhteydessä, mutta myös tukea jo työelämässä olevien opettajien osaamisen päivittämiseen.

Tutkimukseni mukaan digitaalisten menetelmien käyttö korostui uskonnonopetuksessa. Kehitysehdotuksissa painottui ajantasaisten oppimateriaalien merkitys osallisuutta lisäävänä tekijänä. Kansainvälisten tutkimusten perusteella tiedetään, että opettajat tarvitsevat yhä koulutusta digitaalisten menetelmien käyttöön ja moninaisuutta käsittelevien ajankohtaisten kysymysten käsittelyyn (Aikonen ym., 2022, s. 69–70). Näistä näkökulmista opettajien pedagogisten valmiuksien vahvistaminen on tärkeää. Ajankohtaisten oppimateriaalien haasteet on tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Pyysiäinen, 2000, s.117–118, Toivonen, 2018, s.151). Toivosen mukaan vanhentunut ja yksipuolinen kuvasto voi tuottaa toiseuden kokemuksia (Toivonen, 2018, s. 151).

Opettajan esille tuoma huoli uskonnonopetuksen yhdenvertaisuudesta on mielestäni merkittävä. Se saa pohtimaan, miten pienuskontojen tunnustuksetonta opetusta voitaisiin kehittää ja miten sinne saataisiin koulutettuja opettajia. Pienuskontojen opetuksessa olisi mielestäni tärkeää asettaa rima korkealle, jotta myös siellä varmistetaan opetuksen laatu ja tavoitteiden toteutuminen. Lisäksi olisi perusteltua tarkastella pienuskontojen opettajien koulutusta erityisesti ainedidaktiikan näkökulmasta.

Opettajien koulutus niin työelämässä kuin vielä koulutusvaiheessakin on ensiarvoisen tärkeää. Näin tuetaan oppilaan oikeusturvaa sekä yhdenvertaista opetusta, mutta myös opettajien työhyvinvointia, kun opettaja ei jää oppiaineen opetuksen kanssa yksin.

Koulutuksen tuki ei jätä oppiaineen toteutumista niin voimakkaasti opettajan ammattitaidon, taidottomuuden, asenteiden tai motivaation varaan. Opettajien käsitykset omista uskonnonopetuksen valmiuksistaan opettajankoulutuksen perusteella tukevat myös koulutuksen tarvetta (ks. Pyysiäinen, 2000, s. 55). Oppilasnäkökulma ja oppilaan oikeudet laadukkaaseen ja opetussuunnitelmanmukaiseen opetukseen ovat myös näkökulmia, jotka on tärkeää muistaa tässä keskustelussa.

Ajattelen myös, että Suomessa olisi perusteltua muuttaa evankelis-luterilainen uskonnonopetus uskontotiedon kaltaiseksi katsomusopetuksesi. Isot laivat kääntyvät hitaasti, joten nähtäväksi jää tuleeko tätä muutosta tulevaisuudessa sen jatkuvasta keskustelusta huolimatta. Tämä tutkimus tarjoaa näkökulmia siihen, miten luovia luokkahuoneessa sellaisessa aallokossa, jonka murrosvaiheessa uskonnonopetus tällä hetkellä on. Vaikka opetuksen sisältö on yhä evankelis-luterilaista, opetuksen tulisi huomioida yhteiskunnan moninaistuminen, oppilasryhmien heterogeenisuus ja ennen kaikkea opetussuunnitelmalähtöinen uskonnonopetus. Näiden asioiden toteutumiseen tarvittaisiin kuitenkin rakenteellisen tason vahvaa tukea, jotta kurssi pysyy selkeänä, ja uskonnonopetus olisi todella oppilaita yhdistävää. Ehkä uskonnonopetuksen tulevaisuus onkin juuri siinä, että opimme luovimaan yhdessä samassa aallokossa, vaikka lähtökohtamme olisivat erilaiset - kuunnellen, keskustellen ja yhdessä oppien.

5.2 Kriittinen tarkastelu

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on aina osa tutkimusprosessia. Tutkijan läsnäolo, havainnot ja tulkinnat vaikuttavat siihen, mitä tulee nähdä ja miten asiat ymmärretään. Tutkimuksen tekeminen on siis väistämättä jossain määrin subjektiivista, koska se perustuu tutkijan omiin kokemuksiin, vuorovaikutukseen ja tulkintaan. Tieteellisessä tutkimuksessa tavoitellaan kuitenkin objektiivisuutta, eli perusteltuja, läpinäkyviä ja toistettavia johtopäätöksiä. Etnografiassa objektiivisuus ei tarkoita sitä, että tutkijan vaikutus poistetaan, vaan että se tunnustetaan ja sitä reflektoidaan. On tärkeää, että tutkija tekee

näkyväksi omat lähtökohtansa ja asemansa suhteessa tutkittavaan ilmiöön, jotta lukija voi ymmärtää, miten nämä ovat voineet vaikuttaa havaintoihin ja tulkintoihin.

Tässä tutkimuksessa haastavaa oli se, että etnografina tekemäni tutkimus on luonteeltaan subjektiivista, vaikka tutkimuksella on samalla pyrkimys objektiivisuuteen. Tämä ristiriita herätti välillä epävarmuutta ja sain itseni ajoittain turvautumaan melko ”oppikirjamaiseen” työskentelytapaan. Kokemattomana tutkijana huomasin myös, että minulla oli varsin vahvoja käsityksiä siitä, millaista tutkimuksen tekemisen pitäisi olla. Näiden käsitysten tunnistaminen ja niistä irrottautuminen auttoi ymmärtämään paremmin omaa rooliani tutkijana sekä sitä, miten omat ennakko-odotukset voivat vaikuttaa tutkimusprosessiin ja sen tulkintoihin.

Etnografinen tutkimus ei tuota täysin neutraalia tietoa, mutta se voi silti olla luotettavaa ja tieteellisesti perusteltua, jos tutkija tuo avoimesti näkyviin oman roolinsa ja tutkimusprosessin vaiheet. Siksi ajattelen, että subjektiivisuus ei ole etnografiassa heikkous, vaan mahdollisuus ymmärtää tutkittavaa todellisuutta syvällisemmin. Tutkijana toimiminen opetti minulle herkkyyttä, läsnäoloa ja kykyä havaita pieniäkin merkityksiä. Samalla tieteen tekeminen vaati ottamaan etäisyyttä omiin kokemuksiin ja tarkastelemaan niitä analyttisesti. Nämä kaksi näkökulmaa, henkilökohtainen kokemus ja analyttinen etäisyys, täydentävät toisiaan ja niiden tasapaino muodostaa etnografisen tutkimuksen ytimen.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen myötä mieleeni nousi useita jatkotutkimusaiheita. Opettajan huomioid pienuskontojen tunnustuksellisesta opetuksesta herättivät uteliaisuuden tutkimuksesta pienuskontojen parissa sekä tunnustuksellisuuden käsitteestä ja sen ilmenemisestä uskonnonopetuksessa. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, millaisia opetusmenetelmiä pienuskontojen opetuksessa käytetään, millä tavoin opettaja ja oppilaat kohtaavat uskontoon liittyviä kysymyksiä, miten erilaiset näkemykset pääsevät esiin ja miten opetuksen rakenne voi mahdollistaa tai rajoittaa keskustelua. Lisäksi olisi kiinnostavaa tarkastella, millaisia

käsityksiä opettajilla on uskonnonopetuksesta tänä päivänä, ja miten eri tavoilla opettajat uskonnonopetusta toteuttavat.

Tästä tutkimuksessa jäi kokonaan puuttumaan vanhempien näkökulma tai kodin ja koulun välinen näkökulma. Myös kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä ja kodin vaikutusta alakoululaisen uskonnonopetukseen ja sen onnistumiseen olisi mielenkiintoista tutkia. Tutkimuksessa havaittiin viitteitä kodin vaikutuksesta uskonnollisiin kohteisiin suuntautuviin vierailuihin, mutta tämä teema rajattiin pois, koska se ei liittynyt tutkimuskysymyksiin.

Jatkossakin voisin käyttää metodologiana etnografiaa, joka haastavuudestaan huolimatta antoi ja opetti paljon. Suomalaisessa kouluetnografiassa on esitetty koulutuspoliittisia näkemyksiä, mikä tekee siitä erityisen kiinnostavan tutkimusperinteen. Etnografina myös aineistonkeruu on ennakoimatonta ja mielekästä, kun pääsee oikeasti laittamaan niin sanotusti ”kädet saveen”.

LÄHTEET

Aikonen, R., Burghardt, A., Käpp, T., Kilemit, L., Kask, K., & Timuska, E. (2022). *IO-1 IRENE – vertaileva tutkimus loppuraportti*. (s. 1–2, 69–70). IRENE-hanke. <https://irene-project.isevenezia.it/wp-content/uploads/2022/12/IO-1-IRENE-Vertaileva-Tutkimus-Loppuraportti.pdf>

Aikonen, R., Huotari, M., Iivonen, P., Ikonen, E., Kallioniemi, A., Keränen-Pantsu, R., Kuusisto, A., Lamminmäki-Vartia, S., Mikkola, K., Onniselkä, S., Parviola, J., Paulanto, V., Pääkkönen, T., Rautionmaa, H., Räsänen, A., Ubani, M., & Vainio, S. (2017). *Uudistuva uskonnon opetus* (P. Iivonen & V. Paulanto, toim.). Kirjapaja.

Atjonen, P., Oinas, S., & Ahtiainen, R. (2021). Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia? *Kasvatus*, 52(1), 37–39. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/107963>

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6).

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6).

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2. p.). ASCD.

Copley, T. (1978). *First school RE: A guide for teachers*. (p. 4-5). SCM Press.

Copley, T. (1994). *Religious education 7–11: Developing primary teaching skills*. (p.63). Routledge.

Dillon, J. T. (1994). *Using discussion in classrooms*. (s.106) Open University Press.

Enqvist, J. (1999). *Oppimisen intoa verkkotyöskentelyssä: Opettajaopiskelijoiden verkko-työskentelyn kehittyminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. (s. 54). Tampereen yliopisto.

Eskelä-Haapanen, S., Hannula, M., & Lepola, M. (2015). *Puhe pulppuamaan! Oppimista tukeva keskustelu*. (s.40–41). PS-kustannus.

Eskola, J., & Suoranta, S. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (s.52–54, 56–57, 137, 210). Vastapaino.

Felderhof, M. C. (2000). Religious education and human rights. Teoksessa N. G. Holm (toim.), *Islam and Christianity in school religious education: Issues, approaches and contexts* (s. 38). Åbo Akademi.

Fingerroos, O., & Jouhki, J. (2014). Etnologinen kenttätö ja tutkimus: Metodien monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkitapauksia. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. (s. 83). Ethnos ry. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57565/978-952-68509-3-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (p. 2-3). Academic Press.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s. 17, 27, 29, 31, 46). Vastapaino.

Grimmitt, M. (1978). *What can I do in R.E.?* (p.144). Mayhew-McCrimmon.

Haapaniemi, R., & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. (s. 90, 128). PS-kustannus.

- Hakala, K. (2007). Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. (s.8) *Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia*, 212.
- Hakala, K., & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. In S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (Eds.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 211, 214–215). Vastapaino.
- Halme, L. (2008). *Uskonto ja kasvatus vuorovaikutuksena*. (s.179). LK-kirjat.
- Hautaniemi, P. (2004). *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. (133–134). Nuorisotutkimusverkosto.
- Hautaniemi, R. (2023). *Herkkyys liikkeessä: Etnografisia kuvakulmia terapeutiseen yhdistystoimintaan*. (s. 58). Turun yliopisto.
- Helsingin Sanomat. (2015a). Katsomusaineiden opetus tulisi yhtenäistää. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002842392.html>
- Helsingin Sanomat. (2015b). Katsomusaineiden opetukseen haetaan uudistusta kansalaisaloitteella – tavoitteena kaikille yhteinen aine. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000002828418.html>
- Helsingin Sanomat. (2025). Osa uskonnotunneista voi Helsingissä korvautua kaikille yhteisillä tunneilla. <https://www.hs.fi/helsinki/art-2000011122137.html>
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1).
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3).
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. (s. 38). Gaudeamus.
- Huotari, M. (2017). Kohti taitolähtöistä uskonnonopetusta – tieto- ja viestintäteknologien osaaminen osana koulujen koulujen uskonnonopetusta. Teoksessa Aikonen, R.,

Huotari, M., Ikonen, E., Kallioniemi, A., Keränen-Pantsu, R., Kuusisto, A., & Paulanto, V. (2017). *Uudistuva uskonnon opetus*. (s. 126). Kirjapaja.

Hyppönen, O., & Lindén, S. (2009). *Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi*. (s.34). Teknillisen korkeakoulun opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 4/2009.

Ikonen, E. & Putkonen, N. (2017). Kuvien käyttö uskonnon opetuksessa. Teoksessa Aikonen, R., Huotari, M., Ikonen, E., Kallioniemi, A., Keränen-Pantsu, R., Kuusisto, A., & Paulanto, V. (2017). *Uudistuva uskonnon opetus*. (s. 173). Kirjapaja.

Kallinen, T., & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodologiaopetus/>

Kansanen, P. (2017). *Opetuksen käsitemaailma* (2. p.). PS-kustannus.

Keränen-Pantsu, R. (2017). Kertomukset osana kokonaisvaltaista katsomusopetusta. Teoksessa Aikonen, R., Huotari, M., Ikonen, E., Kallioniemi, A., Keränen-Pantsu, R., Kuusisto, A., & Paulanto, V. (2017). *Uudistuva uskonnon opetus*. (s. 171). Kirjapaja.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2).

Kupias, P., & Hätönen, H. (2000). *Oppia opetusmenetelmistä*. (s. 3,7,27). Educa-instituutti.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (s. 147–149, 222). Vastapaino.

Kuutti, M. (2007). *Oppilaalle merkityksellisen uskonnonopetuksen rakentuminen alakoulussa* [Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto].

Kyllästinen, S. (2019). *Uskonnonopetuksen suunta: Pääkaupunkiseudun lukiolaisten ajatuksia uskonnonopetuksesta ja oppiaineen tulevaisuudesta 2010-luvulla* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].

- Lappalainen, S. (2007). Johdanto – Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s.9, 11–12). Vastapaino.
- Lonka, I., & Lonka, K. (1991). *Aktivoiva opetus: Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. (s.60). Kirjayhtymä.
- Lepola, O. (2000). *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi: Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa*. (s.196–200). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Luodeslampi, J. (2021). *Haastetun oppiaineen puolustajat: Uskonnonopettajana peruskoulun syntyvaiheessa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 121*. Helsingin yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (s. 207,210). Gummerus Kirjapaino.
- Moilanen, P. (2003). Yksipuurtamisesta yhteistoiminnallisuuteen. Teoksessa H. Haapaniemi (toim.), *Karttakepin kuolema: Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä* (s.51). Arator.
- Mäkelä, M., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2017). Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010-luvuilla. *Kasvatus & Aika, 17*(1), 1–21. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68763>
- Mykrä, T., & Hätönen, H. (toim.). (2008). *Opas opetusmenetelmistä*. (s.9). Edita Prima.
- Olin, C. (2000). Religious education in Finland – Framework and practice. In N. G. Holm (Ed.), *Islam and Christianity in school religious education: Issues, approaches and contexts* (p. 120). Åbo Akademi.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetus: Uskonto* [ePerusteet]. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/vuosiluokkakokonaisuus/428782/oppiaine/502087>
- Opetushallitus. (2022). *Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä yhteisistä juhlista ja*

uskonnollisista tilaisuuksista [Ohje]. (s.1–2).

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Ohje_perusopetuksen_uskonnon_ja_el%C3%A4m%C3%A4nkatsomustiedon_opetuksen_sek%C3%A4_esiopetuksen_katsomuskasvatuksen_j%C3%A4rjest%C3%A4misest%C3%A4_sek%C3%A4_yhteisist%C3%A4_juhlista_ja_uskonnollisista_.0901a0b580d00f51.pdf

Piattoeva, N. (2010). *Citizenship education policies and the state: Russia and Finland in a comparative perspective*. (s.40) Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66668/978-951-44-8259-5.pdf>

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 148, 154–155). Gaudeamus.

Pyysiäinen, M. (2000). *Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus*. (s. 9, 53, 55, 117–118, 125). WSOY.

Pöysti, S. (2001). *Uskontoa vai ei?: Koulukohtaisen uskonnon opetussuunnitelman toteutuminen peruskoulun ala-asteella*. (s.240–241). Helsingin yliopisto.

Riitaoja, A. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. (s. 74, 84).

Helda. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/dd7a8e64-4b49-4a75-9c28-282c35d9e882/content>

Salmenkivi, E., & Åhs, V. (2022). *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. (s. 122–123). PS-kustannus.

Sarmela, M. (1977). *Antropologi 122–123:ssa 1976*. (s. 5). Suomen antropologinen seura.

Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, E. Syrjäläinen, S. Ahonen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 83). Kirjayhtymä.

Talib, M.-T., & Lipponen, P. (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta*. (s. 33). Painosalama Oy. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73879/KT_37_978-952-5401-98-1_jyx.pdf

Tieteentermipankki. *Etnografia*. Haettu 9. lokakuuta 2025, osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:etnografia>

Toivonen, A. (2018). Moniääniset opetusmateriaalit. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A. Elonheimo, H. Ojala, T. Saresma, J. Ahlfors & A. Salminen (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s.151). Vastapaino.

Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelut ja valtapositiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s.89). Vastapaino.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (s.93–127). Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023).

Ubani, M. (2005). Oppilas merkityksen etsijänä. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa* (s. 105). Karisto.

Ubani, M. (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus* (s.121–122). PS-kustannus.

Wilkerson, B. (toim.). (1997). *Multicultural religious education*. Religious Education Press.

Yksitoista.fi. (2025). Pekka (Musta Pekka). <https://yksitoista.fi/korttipelit/pekka-musta-pekka/>

Yle. (2012). Laajakatseinen uskonnonopetus lisääisi suvaitsevaisuutta. <https://yle.fi/a/3-6302436>

LIITTEET

LIITE 1 Tutkimuslupakirje luokanopettajalle, ja pienuskonnon opettajalle

Luokanopettajan etu- ja sukunimi

Koulun nimi

Koulun osoite

Asia: Tutkimuslupahakemus

Olen Jasmin Lehto ja opiskelen Lapin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, luokanopettajien koulutusohjelmassa. Tutkin **uskonnon opetuksen käytänteitä monikulttuurisessa luokassa**. Tutkimukseni on etnografinen tutkimus. Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa **opetus-harjoittelun yhteydessä viiden viikon mittaisen opetusharjoittelun aikana, jonka aloittaisin 3.3.2025**. Pyydän teiltä lupaa toteuttaa tutkimukseni.

Kerään tutkimusaineistoni havainnoimalla evankelis-luterilaisia sekä islamin oppitunteja luokanopettajan etu- ja sukunimi 6.luokan koulupäivän aikana. Molemmissa ryhmissä on oppilaita 6ABCD-luokilta. Lisäksi pyydän lupaa uskonnonopettajien haastatteluun, sekä yhden evankelis-luterilaisen uskonnonoppitunnin pitoon. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä ei mitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Teen tutkimusta kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa varten, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Liitän oheen tutkimussuunnitelman.

Kaupungin nimi 12.2.2025

Ystävällisin terveisin,

Jasmin Lehto

Tutkija: Jasmin Lehto

Luokanopettajaopiskelija

Lapin yliopisto

Sähköposti

Ohjaaja: Professori Kirsti Lempiäinen

LIITE 2 Tutkimuslupakirje oppilaille & huoltajille

Hei **6-luokan** oppilaan vanhempi ja oppilas!

Tutkin pro gradu- tutkielmassani monikulttuurisen luokan uskonnonopetuksen käytänteitä. Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa kevätlukukaudella 2025. Koulun rehtori sekä evankelis-luterilaisen uskonnon opettaja ovat hyväksyneet tutkimushankkeen.

Kerään tutkimusaineistoni havainnoimalla evankelis-luterilaisia oppitunteja luokanopettajan etu- ja sukunimi 6.luokan koulupäivän aikana. Pidän myös itse yhden evankelis-luterilaisen uskonnon-oppitunnin. Molemmissa ryhmissä on oppilaita 6ABCD-luokilta. Tervetuloa osallistumaan tutkimusprojektiin. Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta minulle tai luokan omalle opettajalle. Silloin kaikki lapseenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapseenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä ei muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksesta kirjoitan pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa.

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Jasmin Lehto

Tutkija: Jasmin Lehto

Luokanopettajaopiskelija

Sähköposti

Tutkimuksen ohjaaja: Professori Kirsti Lempiäinen

LIITE 3 Tutkimuslupakirje rehtorille

Rehtorin etu- ja sukunimi

Koulun nimi

Koulun osoite

Asia: Tutkimuslupahakemus

Tutkin **uskonnon opetuksen käytänteitä monikulttuurisessa luokassa**. Tutkimukseni on etnografinen tutkimus. Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa **opetusharjoittelun yhteydessä viiden viikon mittaisen opetusharjoittelun aikana, jonka aloittaisin 3.3.2025**. Pyydän teiltä lupaa toteuttaa tutkimukseni. Mikäli saan luvan, teen osallistumispyynnön oppilaille, vanhemmille ja opettajalle. 6.luokan opettaja luokanopettajan etu- ja sukunimi on luvannut ottaa minut opetusharjoitteluun luokkaansa tuona ajankohtana.

Kerään tutkimusaineistoni havainnoimalla evankelis-luterilaisia sekä islamin oppitunteja luokanopettajan etu- ja sukunimi 6.luokan koulupäivän aikana. Molemmissa ryhmissä on oppilaita 6ABCD-luokilta. Lisäksi pyydän lupaa uskonnonopettajien haastatteluun, sekä yhden evankelis-luterilaisen uskonnonoppitunnin pitoon. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä ei mitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Teen tutkimusta kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa varten, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Liitän ohien tutkimussuunnitelman.

Kaupungin nimi 10.2.2025

Ystävällisin terveisin,

Jasmin Lehto

Tutkija: Jasmin Lehto

Sähköposti

Ohjaaja: Professori Kirsti Lempiäinen

LIITE 4 Tutkimuslupakirje kaupungin opetuspäällikölle

Etu- ja sukunimi

Opetuspäällikkö

Kaupungin nimi

Asia: Tutkimuslupahakemus

Tutkin **uskonnon opetuksen käytänteitä monikulttuurisessa luokassa**. Tutkimukseni on etnografinen tutkimus. Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa **opetusharjoittelun yhteydessä viiden viikon mittaisen opetusharjoittelun aikana, jonka aloittaisin 3.3.2025**. Pyydän teiltä lupaa toteuttaa tutkimukseni. Mikäli saan luvan, teen osallistumispyynnön oppilaille, vanhemmille ja opettajalle. 6.luokan opettaja etu- ja sukunimi on luvannut ottaa minut opetusharjoitteluun luokkaansa tuona ajankohtana.

Kerään tutkimusaineistoni havainnoimalla luokanopettajan etu- ja sukunimi pitämiä 6.luokan evankelis-luterilaisia oppitunteja viiden viikon opetusharjoitteluni ajan. Opetusryhmässä on oppilaita 6ABCD-luokilta. Lisäksi pyydän lupaa uskonnonopettajan haastatteluun, sekä yhden evankelis-luterilaisen uskonnonoppitunnin pitoon. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä ei muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Teen tutkimusta kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa varten, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Liitän oheen tutkimussuunnitelman.

Kaupungin nimi 13.2.2025

Ystävällisin terveisin,

Jasmin Lehto

Tutkija: Jasmin Lehto

Sähköposti

Ohjaaja: Professori Kirsti Lempiäinen