

PUBLICATIONS OF
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Dissertations in Education, Humanities, and Theology

ULLA VÄHÄRAUTIO-HALONEN

Kasvot kohti Kaabaa

Islamin rukousrituaali maahanmuuttotastaisten toisen sukupolven muslimioppilaiden diskursseina yksityisen ja julkisen rajoilla

KASVOT KOHTI KAABAA

**Islamin rukousrituaali maahanmuuttotaustaisten
toisen sukupolven muslimioppilaiden diskursseina
yksityisen ja julkisen rajoilla**

Ulla Vähärautio-Halonen

KASVOT KOHTI KAABAA

Islamin rukousrituaali maahanmuuttotaustaisten toisen sukupolven muslimioppilaiden diskursseina yksityisen ja julkisen rajoilla

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology
No 175

University of Eastern Finland
Joensuu
2021

PunaMusta Oy
Joensuu, 2021

Vastaava toimittaja: Tuula Keinonen, Itä-Suomen yliopisto

Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISBN: 978-952-61-3824-4 (nid.)

ISBN: 978-952-61-3825-1 (PDF)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISSN: 1798-5633 (PDF)

Tekijän osoite: Filosofinen tiedekunta
Itä-Suomen yliopisto
JOENSUU
FINLAND

Tohtoriohjelma: Kasvatustieteiden tohtoriohjelma

Ohjaajat: Professori Pertti Väisänen
Itä-Suomen yliopisto
JOENSUU
FINLAND

Yliopistonlehtori, dosentti Tapani Innanen
Helsingin yliopisto
HELSINKI
FINLAND

Esitarkastajat: Dosentti Anuleena Kimanen
Helsingin yliopisto
HELSINKI
FINLAND

Dosentti Saila Poulter
Helsingin yliopisto
HELSINKI
FINLAND

Vastaväittäjä: Dosentti Saila Poulter
Helsingin yliopisto
HELSINKI
FINLAND

Vähärautio-Halonen, Ulla

Kasvot kohti Kaabaa. Islamin rukousrituaali maahanmuuttotaustaisten toisen sukupolven muslimioppilaiden diskursseina yksityisen ja julkisen rajoilla
Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2021

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 175

ISBN: 978-952-61-3824-4 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-3825-1 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia merkityksiä ja kokemuksia suomalaiset maahanmuuttotaustaiset toisen sukupolven musliminuoret rakentavat diskursseissaan muslimeja viidesti päivässä säännöllisesti velvoittavalle rukousrituaalille. Lisäksi selvitettiin, millaisia identiteettejä ja millaista toimijuutta sekä osallisuutta nuorille syntyy näissä diskursseissa kulttuurisesti moninaiseen ja julkiseen kouluun liittyen, jonne jopa kolme viidestä muslimilta edellytettävästä rukouksesta voi ajoittua. Aineisto tuotettiin viidentoista perus- tai keskiasteen, 12–18-vuotiaan, musliminuoren teemahaastatteluin ja rukoustilapiirustuksin sekä analysoitiin saksalaiseen traditioon pohjautuvalla diskurssianalyysillä.

Tulosten mukaan säännöllinen rukousrituaali voi merkitä musliminuorille tärkeää uskonnollista kokemusta ja hyvänä muslimina toimimista. Samalla rukous voi merkitä heille arjen tavallista ja tasavertaista osaa, jonka käytännöistä he haluavat kantaa vastuunsa itse. Lisäksi näistä tuloksista seuraa, että kouluissaan he voivat ottaa toimijuuden omiin käsiinsä: järjestää, neuvotella ja suunnitella rukouskäytännöt itselleen sopiviksi. Se voi tarkoittaa yhtäältä rukouksen siirtämistä koulun ulkopuolelle tilanteen mukaan. Toisaalta se voi tarkoittaa rukoilemista koulussa, vaikka nuoret kokisivatkin vastustusta sitä kohtaan monelta taholta. Samalla he voivat toimijuutensa kautta jakaa tietoa

islamista, luoda identiteettejään tilannekohtaisesti, käyttää ääntään ja keinoja osallisuutensa lisäämiseksi sekä osaltaan muovata julkista kouluyhteisöä kulttuurisesti moninaisempaan suuntaan.

Aineistoista piirtyykin kuva aktiivisista maahanmuuttotaustaisista toisen sukupolven musliminuorista, joista osalle säännöllinen rukousrituaali on opiskelun rinnalle myös peruskoulun luokkahuoneisiin tasavertaisesti sijoitettava osa. Siksi neuvottelua uskonnon roolista siellä, muissakaan kouluissa tai yhteiskunnan kulttuurisesti moninaisissa julkisissa tiloissa ei voida jättää käymättä.

Avainsanat: *islamin rukousrituaali (salat), maahanmuuttotaustainen toisen sukupolven musliminuori, julkinen tila, (uskonto)dialogi, toimijuus, merkitys, kokemus, identiteetti, osallisuus, diskurssi*

Vähärautio-Halonen, Ulla

FACE TOWARDS THE KAABA - The Islamic prayer ritual as second-generation immigrant Muslim youths' discourse at the boundaries between the private and the public

Joensuu: University of Eastern Finland, 2021

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 175

ISBN: 978-952-61-3824-4 (print)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-3825-1 (PDF)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

ABSTRACT

This thesis examines the meanings and experiences that Finnish second-generation immigrant Muslim youths construct in their discourses for the prayer ritual binding Islamic Muslims regularly five times a day. Moreover, this thesis looks at what kinds of identities and types of agency and participation these youths develop with these discourses concerning a culturally diverse and public school where they can perform as many as three of these five required prayers. The material was produced using themed interviews and prayer space drawings from fifteen elementary and secondary school Muslim youths aged 12 to 18. The material was analysed using discourse analysis based on the German tradition.

The results show that to these Muslim youths, a regular prayer routine may signify an important religious experience and a sense of being a good Muslim. Prayer may also be an equal, ordinary part of their everyday existence whose practices they want to approach responsibly. Moreover, these results indicate that the youths can take the agency into their own hands: organize, negotiate and plan prayer practices that suit them. On one hand, this may mean that the prayer has to be moved outside the school, depending on the situation. On the other hand, it may mean praying in school, even if the

youths experience resistance to prayer from many directions. At the same time, through their agency, the youths can share information about Islam, create their identities situation-specifically, use their voices and means for increasing their participation, and, for their part, to shift the school community into a culturally more diverse direction.

The material paints a picture of active second-generation immigrant Muslim youths to whom the regular prayer ritual is an equal part of life, situated in the school classrooms alongside their studies. Therefore, religion's role in there, in other schools, or in the society's culturally diverse public spaces must be negotiated.

Keywords: *Islamic prayer ritual (salat), second-generation immigrant Muslim youth, public space, (religious) dialogue, agency, resonance, experience, identity, participation, discourse*

KIITOKSET

Pyhyysulottuvuutta kantava uskonto on osa ihmistä. Omani sain lapsuusperintönä, mutta islamia ja sen säännöllistä rukousrituaalia kohtaan kiinnostukseni heräsi vieraillessani maissa, joissa rukouskutsu kaikui auringossa kylpevän markkinatorin humun yllä. Kiinnostuin siitä vielä lisää, kun opiskelin kasvatustieteen maisteriopintoihin yleisen teologian islamopintojaksoja ja tein pro graduni ensimmäisen polven muslimin rukouksesta. Nyt taas kiinnostuksen kohteena oli se, mitä islamin säännöllisesti muslimia rukoilemaan kutsuva rukousrituaali merkitsee suomalaiselle peruskouluikäiselle nuorelle tänään ja Suomen oloissa.

Reiluun kahdeksanvuotiseen tutkimusajanjaksoon sisältyi monia vaiheita. Paitsi alun suurta iloa ja innostusta tästä työstä myös syvää huolta ja turvattomuutta perheenjäseneni vakavasta sairastumisesta. Opiskelu sai jäädä useiksi vuosiksi, kunnes se lopulta tervehtymisen myötä nousi taas innostavaksi, entistä tärkeämmäksi ja päättyi lopulta maalinsa. Tänään tunnen syvää kiitollisuutta kaikista vaiheista. Lämpimät kiitokset haluan osoittaa erityisesti ohjaajilleni professori ja varadekaani Pertti Väisäselle Itä-Suomen yliopistosta ja Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian yliopistolehtorille Tapani Innaselle. Heidän panoksensa on ollut koko tutkimusmatkan arvokas ja korvaamaton. Lisäksi lämpimät kiitokset ojennan työn esitarkastajille: Helsingin yliopiston dosenteille Anuleena Kimaselle ja Saira Poulterille arvokkaita kommentteista ja korjausehdotuksista. Seuraavat kiitokseni saavat kaikki tutkimukseeni osallistuneet nuoret ja heidän kotiväkensä.

Kielikäännöksistä kiitän Vantaan Tulkkikeskusta ja Käännöstoimisto Elina Eskolaa. Edelleen olen suuresti kiitollisuudenvelassa yritykseni työntekijöille hyvästä työstä, tuesta ja avusta. Lisäksi lämpimät kiitokset ojennan kaikille läheisille ystävilleni kaikesta. Lisäksi muistan lämmöllä jo toiseen kotiin lähtenyt isääni. Edelleen kiitokset yhteisestä elämänmatkastamme tämänkin urakan aikana saavat äitini, Lauri ja kaikki viisi sisarustani perheineen.

Erityiskiitokset ojennan kuitenkin kaikista läheisimmilleni: miehelleni Reijolle ja jo aikuisille lapsilleni, Suville ja Matiakselle, kannustuksesta,

kommenteista ja rakkaudesta. Erityiskiitokset saa myös Mokka-koiramme, joka uskoi aina uuteen aamuun.

Iisalmen MokaMaalla pionnuppujen ja Suvvirren aikaan 2021

Ulla Vähärautio-Halonen

Sisällys

TIIVISTELMÄ	7
ABSTRACT	9
KIITOKSET	11
1 ONKO USKONNOLLA VÄLIÄ?	19
2 MAAHANMUUTTOTAUSTAINEN TOISEN SUKUPOLVEN MUSLIMINUORI	26
2.1 Vastaanottajamaahan syntynyt tai varhain muuttanut	26
2.2 Globaaleja juuria, sopeutumista ja vierautta	27
2.3 Maahanmuuttotaustainen islaminuskoinen toinen sukupolvi.....	30
2.3.1 Toinen sukupolvi ja islamiin liittyvät torjuvat mielikuvat	30
2.3.2 Uskonnollinen sosialisatio: islam isien perintönä ja uudelleentulkittuna	32
2.3.3 Suomen maahanmuuttotaustainen toinen muslimisukupolvi ...	34
3 ISLAMIN RUKOUSRITUAALI	37
3.1 Koraanin, Muhammadin ja vanhempien ohjein rukoilemaan.....	37
3.2 Rukousrituaalin neljä vaihetta	39
3.2.1 Rukouskutsu aloittaa rituaalin	39
3.2.2 Toisena vuorossa puhdistautuminen	39
3.2.3 Kolmas vaihe: rukoussuunnan määrittäminen	41
3.2.4 Varsinainen rukoushetki neljäntenä	41
3.3 Eriävät käytännöt mahdollisia	42
3.4 Aurinko säätelee rukousaikoja	43
3.5 Rukousrituaalin monet merkitykset	44
3.5.1 Perinteiset ja hyvinvointiin vaikuttavat merkitykset	44
3.5.2 Rukouksen nykymerkitykset	46
4 KULTTUURISET KOHTAAMISET JA NEUVOTTELUT KOULUN JULKISESSA TILASSA	49
4.1 Kulttuurisesti moninainen julkinen tila ilmiöineen	49
4.1.1 Toimijuudet, osallisuudet, merkitykset, identiteetit ja kokemukset julkisen ilmiöinä.....	49

4.1.2	Liikkuva, muuttuva ja julkinen uskonto	70
4.1.3	(Uskonto)dialogi julkisen alueella	73
4.2	Koulu julkisena tilana	75
4.2.1	Yhteisen sivistyksen aika	75
4.2.2	Luokkatila kasvupaikkana.....	80
4.2.3	Uskonto osana julkista koulua.....	83
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	94
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	96
6.1	Diskurssianalyysin metodi ja traditiot	96
6.1.1	Diskurssin käsitteen ja diskurssianalyysin tieteenfilosofista tarkastelua	96
6.1.2	Diskurssianalyysin keskeisiä käsitteitä ja käyttö tässä tutkimuksessa	102
6.2	Tutkimukseen osallistujat ja aineisto.....	105
6.2.1	Kasvokkaiset haastattelut.....	106
6.2.2	"Piirustusarkkitehdit"	107
6.2.3	Tutkittavien etsimisestä ja aineistontuottamisesta.....	110
6.2.4	Moskeijaesittelyt rukousdiskurssien kontekstina	116
6.3	Aineiston analyysi	117
6.4	Tutkimuksen eettiset kysymykset	122
7	SANAT, SÄVYT JA KUVAT TOIMIJUUDEN RAKENTAJINA	129
7.1	Hyvä muslimi ja säännöllinen rukoiludiskurssi	129
7.1.1	Hyvä muslimi rukoilee säännöllisesti.....	130
7.1.2	Rukous porttina paratiisiin.....	135
7.1.3	Rukouskäytännöt osana hyvää muslimiutta	138
7.1.4	Terrorismin vastustamista	144
7.2	Tavallinen nuori ja itsemääräämisdiskurssi.....	146
7.2.1	Rukous osana tavallista arkea	146
7.2.2	Rukous tasavertaisessa asemassa	152
7.2.3	Rukous kehon ja mielen hyvinvointina	156
7.2.4	Kohti omaa vastuuta ja valintoja	160
7.3	Aktiivinen organisoija ja neuvotteludiskurssi	164
7.3.1	Rukous koulussa tai kotona	164
7.3.2	Neuvottelua, opastusta ja tiedonjakoa	172

7.3.3 Oppilastovereiden suhtautuminen rukoukseen	180
7.3.4 Omaa valtaa koulun julkisessa tilassa	185
7.4 Julkisen tilan rakentaja ja rukoustilojen suunnitteludiskurssi	190
7.4.1 Luokkatilat sekä opiskelulle että rukoukselle	190
7.4.2 Monenlaisia rukoustiloja	197
7.4.3 Pesutilat, rukousmatto ja muuta välineistöä	204
8 LOPPUSANAT: USKONNOLLA ON VÄLIÄ	211
8.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä	211
8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	222
8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita	231
LÄHTEET	239
LIITTEET	281
Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology.....	302

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1.	Rukoustilana oma luokka	190
Kuvio 2.	Rukoustitat pieniin luokkahuoneisiin.....	193
Kuvio 3.	”Kaikkia uskontoja huokuva huone”	197
Kuvio 4.	Rukoustita ja rentoutuspaikka	198
Kuvio 5.	Suunnitelma rukouspesutiloista.....	203
Kuvio 6.	Rukousmatot tärkeinä osina tilaa	204

LIITELUETTELO

Liite 1.	Tiedote tutkittaville.....	281
Liite 2.	Tiedote Nuorten Muslimien facebookryhmään	282
Liite 3.	Tutkijalle palautettava suostumusasiakirja.....	283
Liite 4.	Tiedote vanhemmille	284
Liite 5.	Suostumusasiakirja vanhemmille	285
Liite 6.	Tiedote ja suostumusasiakirja vanhemmille englanniksi.....	286
Liite 7.	Tiedote ja suostumusasiakirja vanhemmille arabiaksi.....	287
Liite 8.	Tiedote ja suostumusasiakirja vanhemmille dariksi.....	288
Liite 9.	Tiedote ja suostumusasiakirja vanhemmille somaliksi	290
Liite 10.	Teemahaastattelurunko	292
Liite 11.	Teemahaastattelurunko englanniksi	293
Liite 12.	Teemahaastattelurunko arabiaksi	295
Liite 13.	Teemahaastattelurunko dariksi.....	296
Liite 14.	Teemahaastattelurunko somaliksi	297
Liite 15.	Litteraatiosymbolit	298
Liite 16.	Luettelo tutkimuksen arabiankielisistä sanoista	299
Liite 17.	Piirustustehtävä, koulun pohjapiirustus.....	300

1 ONKO USKONNOLLA VÄLIÄ?

Missä tahansa maapallon kolkassa muslimi elääkään, hänen tulee kääntää kasvonsa useita kertoja päivässä rukouksessaan kohti Saudi-Arabiassa sijaitsevaa Mekan kaupungin Kaaban pyhäkköä (Katz 2013, 20). Sitä ennen hän on kuitenkin lausunut uskontunnustuksensa (shahada), jonka kautta hänestä on tullut muslimi (Hämeen-Anttila 2017, 236). Muslimilla on niiden ohella muitakin velvollisuuksia: paasto, almuvero ja pyhiinvaellus (Saud 2013, 48–49). Niistä rakentuu kaikkien muslimien yhteinen uskonnollinen pohja, vaikka islamiin muuten sisältyikin monimuotoisuutta eri suuntineen ja tulkintoineen (Hämeen-Anttila 2001, 41). Rippin (2005, 105) kuitenkin painottaa, että velvollisuuksista vahvimmin muslimi-identiteettiä luo juuri tämä jopa viidesti päivässä toistuva rukousrituaali.

Rukous velvoittaa myös Suomen muslimeja: tataareja (Leitzinger 2015), islamiin kääntyneitä (Soramies 2002) ja maahanmuuttotaustaisia muslimeja (Martikainen 2011). Lisäksi heistä jälkimmäisiin lukeutuvaan toiseen sukupolveen kuuluvat joko ennen esimurrosikänsä vastaanottajamaahan muuttaneet, sinne maahanmuuttajavanhemmille tai kansainvälisiin parisuhteisiin syntyneet (Rumbaut 2004). Muslimeja he ovat usein jo vanhempiensa uskonnon tai lähtömaan mukaan (Sakaranaho 2004, 223; Younis & Hassan 2019, 1157). Iältään tämä toinen sukupolvi on vielä suhteellisen nuorta kaikkialla Euroopassa (Beets, ter Bekke & Schoorl 2008, 45). Lisäksi heistä lähes puolet rukoilee säännöllisesti (Tervo-Niemelä 2020).

Muslimin rukousrituaalia on tutkittu paljon Suomessa (esim. Hallenberg 2016; Hukari 2006; 2009; Hämeen-Anttila 2001; 2004; 2017; Innanen 2019; Palva 2004; Soramies 2002). Sen lisäksi sitä on tarkasteltu myös kansainvälisesti (esim. Doufesh, Ibrahim, Ismail & Wan Ahmad 2014; Haeri 2013, Henkel 2005; Rippin 2005; Siddiqui 2007; Sirry & Omar 2014; Williamson 2018). Edelleen maahanmuuttotaustaista toista sukupolvea yleensä ja heistä islaminuskoisia tarkastelevaa tutkimusta on tehty Suomessa ja kansainvälisesti. Tutkimukset valaisevat esimerkiksi usein heidän haasteellista elämistään ja sopeutumistaan yhteiskuntaan maahanmuuttotaustalta ja muslimina (esim. Beets ym. 2008; Crul & Heering 2008; Harinen & Ronkainen 2011; Jeldtoft 2016; Konttori

2018; Martikainen 2011; Martikainen & Haikkola 2010; Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013; Sakaranaho 2008; Schunck 2011; Säävälä 2011; Tucci 2011).

Lisäksi useissa tutkimuksissa tarkastellaan maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven edustajien identiteettejä (Pauha 2018; Younis & Hassan 2019) ja asumista Suomessa (Martikainen & Sakaranaho 2018; Pauha, Onniskelkä & Bahmanpour 2017; Saukkonen 2010). Sen lisäksi tutkimusta on tehty heidän osallisuudestaan muslimina länsimaiseen yhteiskuntaan (esim. Erricker 2008; Jeldtoft 2016; Korhonen 2013; Martikainen 2011; Saeed 2008). Lisäksi tämän ryhmän rukousta on tutkittu jonkun verran myös kansainvälisesti (esim. Eryilmaz 2015; Fadil 2013; Jeldtoft 2016; Williamson 2018). Suomessa sitä on tarkasteltu esimerkiksi facebook-rukouksina (Pauha 2018) tai sen säännöllisyyden ja määrien osalta (Hämeen-Anttila 2015; Tervo-Niemelä 2020).

Sitä vastoin maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven musliminuorten henkilökohtaisten merkitysten näkökulmasta rukousta Suomessa ei juuri-kaan ole tutkittu. Merkitysten tutkiminen on kuitenkin tärkeää, koska sekä maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven että muslimien osuus yleensä Suomen väestöstä näyttää kasvavan (esim. Hukari 2009; Pauha ym. 2017). Lisäksi Utriainen (2018, 124) korostaa, että juuri nuorten uskonnollisia käytäntöjä on tärkeää tutkia eri yhteyksissä. On myös totta, ettei uskonto ole irrallinen osa ihmiselämää (Pessi & Grönlund 2018, 111) eikä maahanmuuttotaustainen toinen muslimisukupolvi ohikulkumatkalla Suomessa. Näistä syistä ensimmäinen tavoitteeni tässä tutkimuksessa on tarkastella rukouksen merkitystä nuorille juuri heidän omien rukouskäytäntöjensä ja -kokemustensa kuvaamisen kautta.

Muslimija velvoittava rukous seuraa musliminuria myös perusasteen kouluun. Se ei kuitenkaan tule sinnekään luvatta, vaan ihmisillä on oikeus harjoittaa uskontoaan myös julkisesti. (Uskonnonvapauslaki 2003). Ridel, Kymäläinen ja Nyyssönen (2009, 9) kuitenkin huomauttavat, että kaikille yhteisessä julkisessa tilassa kilpaillaan erilaisesta toiminnasta ja olemisesta, koska käytännössä toiminnoista toiset ovat hyväksytyimpiä kuin toiset. Ilmiö heijastuu myös muslimioppilaiden toimijuuteen suhteessa heidän konkreettisiin rukouskäytäntöihinsä koulussa. Yleensä toimijuus julkisessa tilassa ymmärretään monipuolisena dialogisena, vuorovaikutuksen kautta rakentuvana ja

yhteiskunnallisiin suhteisiin kytkeytyneenä ilmiönä (Vanhalakka-Ruoho, Silvonon & Kauppila 2015, v). Lisäksi toimijuus on tarpeen identiteettien (Illeris 2002, 95), osallisuuden (Alesina & La Ferrara 2000) ja itselle merkityksellisen elämän rakentamiseksi (Hejazi 2012, 24).

Maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven muslimioppilaan rukousmerkitysten tarkastelut syvenevät koulussa myös perusopetuksen tavoitteisiin ja koulun toimintakulttuuriin. Lisäksi ne linkittyvät opetussuunnitelmien tarkasteluihin, missä myös uskonnoilla on tärkeä osansa. Edelleen merkitysten tarkastelut heijastuvat konkreettisiin rukousoikoihin ja -paikkaan liittyviin sekä jaetun yhteiselämän ja -tilan neuvotteluihin. Siten ne ovat osa myös sitä laajempaa keskustelua, jota uskonnon näkymisestä julkisessa tilassa ja yhteiskunnan eri sektoreilla käydään (esim. Sorsa 2013, 8). Näistä syistä tarkastelen nuorten rukousta koulussa tavallaan kolmeen pääsuuntaan risteävänä ilmiönä.

Ensiksikin rukouksen tarkastelut koulussa heijastuvat yhteiskunnan makrotasoon. Silloin sen suhde myös viralliseen uskontoon ja muuhun yhteiskuntaan tulee näkyväksi (esim. Utriainen 2018, 124). Siitä syystä uskonnosta tulee Poulterin (2013, 174) mukaan koulussa yksilötasoa laajempi kysymys, jolloin myös koulujen katsomuksellinen ja uskonnollinen kasvatus liittyy laajempaan yhteiskuntatasoon. Silloin myös perinteisen luterilaisen uskonnon pääasemaa tulisi tutkijan mukaan problematisoida enemmän entistä moniarvoisemmassa koulussa. Tällä hetkellä Suomessa uskonto ymmärretään kuitenkin vahvasti yksityisasiaksi ja uskontoa pidetään yhteiskunnassa vieraana. Usein puhutaan mieluummin vapaudesta uskonnottomuuteen. (Hämeen-Anttila 2017, 263–264.) Rissasen (2019, 1) mukaan koulussa nämä näkemykset eivät kuitenkaan huomioi niiden oppilaiden identiteettejä, joille uskonto on tärkeää.

Myös Pessi ja Grönlund (2018, 101) esittävät, ettei ainakaan islamin kannalta julkinen uskonnottomuus ole yksiselitteistä. Hukarin (2009, 127) mukaan muslimille tilanne on haasteellinen, koska he eivät saa yhteisöllistä hyväksyntää esimerkiksi harjoittaa uskoaan julkisesti. Lisäksi Laurencen (2012) mielestä ilmiö kohtaa usein heistä juuri länsimaalaisia, vaikka myös Euroopan neuvosto suosittelee jäsenmaitaan takaamaan uskonnollisille yhteisöille oikeuden uskonnonharjoittamiseen. Edelleen usein muslimieja

kohtaan esiintyy monia ennakkokäsityksiä esimerkiksi heidän terroristisista taipumuksistaan (Hossain 2013). Kallioniemi (2008, 97) kuitenkin korostaa, että nykyisin juuri kouluissa olisi opittava olemaan entistä enemmän ympäristöissä, joissa monenlaiset uskonnot kohtaavat. Sen lisäksi kouluilla on tärkeä tehtävä muunkin kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämisessä (Väljärvi, Mannonen, Huttunen, Ojanen & Koskelo 2018, 66).

Toiseksi muslimioppilaan rukous koulussa liittyy monipuolisesti oppilaiden yksilöllisen kasvun ja kehityksen tarkasteluihin. Koulun on tärkeää kaikkia oppiaineitaan myöten tukea erityisesti oppilaiden identiteetin kehittymistä (Räsänen 2017, 67). Identiteetti on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvä ja uudelleen rakentuva käsitys itsestä (esim. Kroger 2007, 14). Siksi peruskoulun perustehtävänä on sekä oppilaiden yhteisöllisen sosiaalistamisen että omaksi itsekseen kasvamisen tukeminen (Olsson 2018). Räsänen (2017, 67) nostaa oppiaineista erityisesti uskonnon vielä muita merkittävämpään rooliin sen kannalta. Myös Kallioniemen (2008, 100–101) mukaan uskonto on vahva osa ihmisten identiteettiä, joten koulun toimintakulttuuria tulisi tietoisesti rakentaa moniuskontoisuuden ja erilaisuuden hyväksymiselle.

Uskonnonopetus koulutuspolitiikan osana on kuitenkin aina osa vielä laajempaa yhteiskuntapolitiikkaa ja keskustelua, johon liittyy aina myös maiden aatepohja (Mikkola 2017, 11–12). Siihen liittyen Suomen peruskoulujen uskonnon opetuksessa tällä hetkellä korostetaan oman uskonnon tuntemista ja valmiutta kohdata muita uskontoja ja katsomuksia, etenkin suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttavia katsomusperinteitä. Opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen tarvittavia tietoja, taitoja ja kokemuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 204.) Puhutaan koulun kasvatustoiminnan ohjaamasta ja uskonnonharjoittamisesta selkeästi eroavasta uskonnonopetuksen *tunnustuksettomasta* mallista. Sen mukaan oppilaat tutustuvat omaan uskontoon ilman sitouttamista siihen. (Sakaranaho 2008, 165.) Näistä syistä ei Mikkolan (2017, 19) mukaan uskonnon oppitunneilla voi esimerkiksi harjoittaa uskontoa.

Opetuksen järjestäjän tulee kuitenkin edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta (Perusopetuslaki 2013, 47 a§). Siten muslimioppilaiden rukous voi kuulua kouluun ns. kulttivapautena eli henkilökohtaisena oikeutena harjoittaa uskontoaan (esim. Hokkanen 2018). Siitä huolimatta on yleistä, että monet

heistä kokevat syrjintää juuri uskonnollisen taustansa vuoksi eikä heidän yksilöllisiä tarpeitaan huomioida kouluissa riittävästi (Hossain 2013). Toisinaan taas muslimien identiteettejä pidetään hyvin pysyvinä ja olemuksellistavina ymmärtämättä niiden monimuotoisuutta (esim. Halliday 2012, 15). Esimerkiksi Hämeen-Anttilan (2015, 14) mukaan osa muslimeista asennoituu islamin harjoittamiseen jopa välinpitämättömästi tai kielteisesti. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on, voiko muslimioppilas määrittää *itse* rukousmerkityksensä koulussaan toimijuutensa, yksilöllisen kehityksensä, identiteettinsä ja osallisuutensa näkökulmista.

Kolmanneksi tarkastelen muslimioppilaan rukousta koulun konkreettisenä tilakysymyksenä, mikä liittyy myös kahteen edeltävään tarkastelukulmaan. Rukous voi alkaa jo alakouluikäisenä (esim. Hallenberg 2016) ja ajoitua kouluajalle useitakin kertoja päivässä (Rock-Singer 2019). Rauhallisen rukousajan ja -tilan tulisi löytyä koulusta, koska sieltä ei voi yleensä poistua kesken päivän (Antikainen, Rinne & Koski 2013). Usein tilat rukoukselle on annettu esimerkiksi jostakin luokasta (esim. Sakaranaho 2005). Mielenkiintoista kuitenkin on, että lupaan kuuluu automaattisesti ehto, ettei rukous saa häiritä koulutyötä (esim. opetusneuvos P. Iivonen, henkilökohtainen tiedonanto 13.1.2019). Periaatteessa kysymyksen voisi esittää myös toisinpäin: voiko koulutyö häiritä rukousta. Schmitin (2009, 2) mukaan monet muslimit itse pitävät uskontoa yhteisöissä myönteisenä ja enemmän julkisena ilmiönä kuin se länsimaalaisittain usein ymmärretään. Siitä huolimatta on väärin olettaa, että kaikki länsimaalaiset muslimit harjoittaisivat uskontoaan täydellisesti (Saeed 2008, 204). Kiinnostavaa siis nyt on, miten muslimioppilaat voivat järjestää rukouksensa koulussaan. Mikä ja millainen on se tila, joka rukoukselle järjestyy tai valitaan? Miten lisäksi nuorten oma toimijuus, osallisuus ja identiteetit rakentuvat näissä tilanteissa koulun julkisessa tilassa?

Maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven muslimien rukousta peruskoulussa on tutkittu jo sekä Suomessa että kansainvälisesti esimerkiksi osana muita uskonnollisia käytäntöjä (esim. Halonen 2009; Hossain 2013; Kallioniemi 2008; Kimanen 2017; Niemi; Kallioniemi & Ghosh 2019; Paavola & Talib 2010). Lisäksi sitä on tarkasteltu islaminopetuksen ohessa sekä tilan tai ajan lähtökohdista (esim. Eldikt & Bell 2012; Jeldtoft 2016; Kimanen 2017; Niyozov 2010; Rissanen 2012; 2014; Rock-Singer 2016; Saada 2017; Sakaranaho 2005).

Sen sijaan toisen sukupolven nuorten rukousta julkisessa koulussa juuri heidän sille antamien henkilökohtaisten merkitysten näkökulmista ei ole aiemmin juurikaan tutkittu. Lisäksi yleisemminkin heidän oma äänensä on jäänyt kuulumattomiin. Näitä tutkimuksen aukkokohtia tämä tutkimus pyrkii osaltaan täyttämään.

Toinen keskeinen tavoitteeni on siis selvittää, millaisesta toimijuudesta käsin maahanmuuttajataustaiset toisen sukupolven musliminuoret järjestävät säännöllisten rukousrituaaliensa käytännöt koulupäiviensä aikana. Lisäksi tarkastelen, millaiseksi rukouksen merkitys rakentuu heille peruskoulussa ajan ja julkisen tilan kontekstissa, miten he konstruoivat identiteettejään sekä rakentavat osallisuuttaan ja omaa sosiaalista todellisuuttaan puheensa kautta. Niiden lisäksi tarkastelen, miten nämä ilmiöt peilautuvat laajemminkin kouluinstituutiossa ja yhteisöissä uskonnon kaiken läpäisevään sekä rajat ylittävään olemukseen. Pääpaino on peruskoulukontekstin tarkastelemisessa, vaikka osallistujat ovat perusasteen, toisen asteen tai toiselle asteelle siirtyviä oppilaita. Siitä syystä käytän koulusta nimitystä peruskoulu, perusasteen koulu tai vain yleisesti koulu. Lisäksi olen tarkastellut tämän tutkimuksen näkökulmia tänä vuonna painettavan, Teemu Pauhan ja Johanna Konttorin toimittaman suomalaisia muslimeja käsittelevän artikkelikokoelman luvussa: *Musliminuorten rukousrituaali perusasteen koulussa – aktiivista suunnittelua, organisointia ja neuvottelua*.

Tarkastellessaan muslimioppilaan rukousta koulussa tämä tutkimus kuuluu ensisijaisesti kasvatustieteen tieteenalaan, joka käsittelee oppimista, kasvua ja kehitystä nuorten yksilöllisen kehittymisprosessin kannalta. Lisäksi tarkastelussa on kasvatussosiologinen eli yksilön ja instituution keskinäisen suhteen näkökulma. Tämän suhteen diskurssianalyttinen tarkastelu puolestaan pohjautuu vahvasti lingvistiikkaan, koska todellisuus rakentuu kielellisissä merkityksenannoissa. Lisäksi tutkimuksella on yhteydet uskonnondidaktiikan, teologian, uskonnontutkimuksen ja islamin tutkimuksen alueille. Edelleen tutkimus liittyy uskonnopedagogiikkaan, jossa oppimista tarkastellaan esimerkiksi uskonnollisten yhteisöjen tai perheen näkökulmista. Näiden lisäksi se linkittyy vielä osaksi laaja-alaisempaa kulttuurintutkimusta yhdistyessään monitieteiseen maahanmuuton ja kulttuurisen moninaisuuden tutkimukseen.

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen. Eli tarkoituksena on ymmärtää juuri sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoituja eli rakennettuja merkityksiä. Niiden tieteenfilosofisessa tarkastelussa keskeisenä ajatuksena on, että merkitykset syntyvät osana vuorovaikutusta (Andrews 2012). Näitä yhteisiä merkityksiä tilannekohtaisesti rakentavia kielenkäyttökokonaisuuksia ja -tilanteita eli diskursseja voidaan analysoida diskurssianalyysillä, joka samalla paljastaa kuinka ne yksilöllisesti ja yhteisöllisesti rakentavat toimijuutta (esim. Naseem 2004, 101). Lisäksi diskurssianalyysi paljastaa diskursseissa rakentuvia identiteettejä, mutta myös laajemmin yhteiskunnan rakenteiden ja sosiaalisten suhteiden dynamiikkaa (esim. Jokinen & Juhila 2016, 34–35). Tässä tutkimuksessa pääpaino on saksalaiseen, 1970-luvulla syntyneeseen, traditioon pohjautuvassa diskurssianalyysissä. Tradition mukaan analyysin tehtävänä on todellisuudessa esiintyvän tiedon analysoiminen esille, mutta erityisesti sen hyödyntäminen käytännön todellisuuden rakentamisessa ja parantamisessa. (Remes 2014.)

Kokonaisuus tässä tutkimuksessa noudattaa kasvatustieteen alan perinteistä raportointityyliä ja rakennetta. Esittelen tämän johdantoluvun jälkeen keskeiset käsitteet ja muun teoreettisen viitekehyksen. Sen jälkeen kuvaan tutkimuksen toteuttamista: aineistontuottamista ja analyysia käytännössä. Analyysin tuloksena syntyneitä yhteisiä puhetapoja kuvaan diskurssianalyysille tyypillisesti diskursseina. Ne luodaan aktiivisesti toimijoiden kanssa, jolloin jokaisella keskusteluun osallistuvalla on oikeus vaikuttaa väitteillään siihen, millaiseksi toimijajoukon diskurssi rakentuu (Remes 2014). Tässä tutkimuksessa diskursseiksi rakentuivat: hyvä muslimi ja säännöllinen rukousoiskurssi, tavallinen nuori ja itsemääräämiskurssi, aktiivinen organisoija ja neuvotteludiskurssi sekä diskursseja yhdistävänä julkisen tilan rakentaja ja rukousoiskojen suunnitteludiskurssi. Lisäksi raportin loppupuolella pohdin tutkimukseni eettisiä näkökulmia ja luotettavuutta sekä tulkitsen saamiani tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen ja tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen.

2 MAAHANMUUTTOTAUSTAINEN TOISEN SUKUPOLVEN MUSLIMINUORI

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen ensimmäisenä keskeisenä käsitteenä maahanmuuttotaustaisia toisen sukupolven musliminuoria eli tämän tutkimuksen päätoimijoita. Ensiksi määrittelen ketkä ja millaisista taustoista tulleet henkilöt luetaan kuuluviksi tähän joukkoon. Sen jälkeen tarkastelen heidän sopeutumistaan ja elämäänsä paitsi maahanmuuttotaustalta myös muslimina yleisesti ja Suomessa. Tarkastelussa on myös musliminuorten uskonnollinen sosialisatio länsimaissa laajemman maallistumiskehityksen näkökulmasta.

2.1 Vastaanottajamaahan syntynyt tai varhain muuttanut

Kahden maahanmuuttajan vastaanottajamaassa syntyneet lapset kuuluvat vastaanottajamaan toiseen eli 2.0 sukupolveen (Beets ym. 2008, 39–45; Crul & Heering 2008, 20; Crul & Schneider 2010, 4; Martikainen & Haikkola 2010, 15; Rumbaut 2004, 1167; Tucci 2011, 145). Näin ollen näillä lapsilla itsellään ei ole maahanmuuton kokemuksia (Crul & Schneider 2010, 4). Jotkut tutkijoista ovat sitä mieltä, että ainoastaan edellä mainitut kuuluvat toiseen sukupolveen (esim. Martikainen ym. 2013, 42). Siitä huolimatta joidenkin tutkimusten mukaan edellisten lisäksi vielä varhaislapsuudessa, 0–5-vuotiaana, muuttaneet eli sukupolvi 1.75 voidaan laskea kokemustensa ja sopeutumisensa puolesta vastaanottajamaan toiseen sukupolveen (Haikkola 2012; Hammar & Katisko 2016, 218; Martikainen 2011, 103; Rynkänen & Pöyhönen 2010, 181). Yhtyessään edellisiin tutkijoihin Rumbaut (2004, 1167) vielä tarkentaa, että näillä lapsilla ei ole enää muistoja syntymämaastaan ja he ovat olleet liian nuoria mennäkseni siellä vielä kouluun. Siitä syystä myös heidän elämänkokemuksensa voi rakentua esimerkiksi kouluvuosina samantyyppisiksi kuin vastaanottajamaan lapsillakin.

Toisen sukupolven joukkoa voidaan kuitenkin määrittellä joidenkin tutkijoiden mukaan vielä edellistäkin laajemmin. Eli silloin nekin lapset, joiden

jompikumpi vanhempi on syntynyt ulkomailla toisen ollessa syntynyt vastaanottajamaassa eli sukupolvi 2.5, voidaan lukea toiseen sukupolveen (Crul & Heering 2008, 20; Martikainen & Haikkola 2010, 15; Martikainen 2011, 65; Rumbaut, 2004, 1167). Heidät voidaan sijoittaa toisen ja kolmannen sukupolven väliin sopeutumisensa ja vanhempiensa seka-avioliittojen perusteella (Rumbaut, 2004, 1167). Heidä voidaan kutsua tästä syystä myös kansainvälisten parisuhteiden lapsiksi. Lisäksi kaikkia edellisin tavoin määriteltyjä toisen sukupolven lapsia yhdistävät maahanmuuton juuret, vaikka heidän perhe- taustansa tai syntymämaansa eroavat. Siksi heistä voidaan käyttää myös nimitystä maahanmuuttotaustaiset henkilöt. (Martikainen ym. 2013, 43–44.) Myös tässä tutkimuksessa toinen sukupolvi koostuu kolmesta eri taustasta tulleista nuorista, joita jatkossa kutsun maahanmuuttotaustaiseksi toiseksi sukupolveksi.

2.2 Globaaleja juuria, sopeutumista ja vierautta

Lähtökohtaisesti maahanmuuttotaustainen toinen sukupolvi on vastaanottajamaassa syntyneenä ja siellä kasvaneena luonnostaan osa yhteiskuntaa jo syntymästään saakka (Luhman 1989, siteeranneet Crul & Schneider 2010, 4). Lisäksi mikäli tähän sukupolveen kuuluvat henkilöt kykenevät pitämään yllä suhteita vanhempiensa tai omaan synnyinmaahansa samalla, kun he ovat täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä, heidän elämäänsä voidaan kuvata *akkulturaation* käsitellä (esim. Korhonen 2013, 40; Younis & Hassan 2019, 1157). Wang (2019, 47) kuvaa väitöskirjassaan tätä samaa prosessia erityisenä kolmivaiheisena mallina: (1) vaihemalli, (2) syklinen ja rekursiivinen eli jaksoittaisesti toistuva malli sekä (3) strategioiden malli. Paavola ja Talib (2010, 66) ovat opettajankoulutukselle kirjoittamassaan teoksessa esittäneet, että käytännössä tällaisen prosessin kautta voidaan niin *integroitu* eli liittyä yhteiskuntaan kuin saavuttaa kieleltään ja kulttuuriltaan monikulttuurinen identiteetti.

Tällaisessa kaksisuuntaisessa sopeutumisprosessissa voi toisen sukupolven edustajille tarjoutua heidän halutessaan kaksoiselämä kahden maan välillä. Silloin heillä on mahdollisuus oppia kahta kieltä, luoda uusia suhteita,

solmia erilaisia sosiaalisia tilanteita ja paikkoja yhteen sekä vertailla eri maiden kulttuureja (Schunck 2011, 260–267.) Paavola ja Talib (2010, 66) esittävät, että juuri tällaiset monipuoliset kokemukset voivat kehittää nuorten kulttuuri-identiteettiä. Silloin he sijoittuvat tavallaan kulttuurien välimaastoon, jossa heille voi ”hybridinä identiteettinä syntyä kulttuurinen kaksoistietoisuus” (Korhonen 2013, 43). Myös Harisen ja Ronkaisen (2011, 279–280) mukaan maahanmuuttajataustaisen toisen sukupolven nuorten elämä omine juurineen voi olla jännittävää, vaihtelevaa ja sopusointuista, jonka myötä he oppivat ymmärtämään myös erilaisuuden myönteisenä asiana.

Usein totuus on kuitenkin toisenlainen. Younis ja Hassan (2019, 1162) huomauttavat, että syntyperästään huolimatta myös maahanmuuttotautaisen toisen sukupolven edustajia kohdellaan usein vieraina heidän omissa syntymämaissaan. Lisäksi heidän toivotaan sopeutuvan vain synnyinmaansa kulttuuriin ja kieleen (esim. Korhonen 2013, 42). Usein heitä myös syrjitään heidän vähemmistöasemansa vuoksi esimerkiksi heidän kouluissaan (Saada 2017, 191). Lisäksi toisen sukupolven edustajat ovat usein haavoittuvassa asemassa ilman henkilökohtaisia tai yhteiskunnan takaamia resursseja (Wingens, de Valk, Windzio & Aybek 2011, 10).

Italialainen filosofi Donatella Di Cesare (2019, 146) kuvaa yleistä muutto- liikkeen filosofiaa käsittelevässä lukuteoksessaan maahanmuuttoon liittyvää tilannetta näin: ”Vieraanvaraisuuden ensimmäinen vihamielinen ehto on, että muukalainen lakkaa olemasta muukalainen, että hän ryhtyy samanlaiseksi kuin omasyntyiset, että hän tahtoo assimiloitua, kotoutua kansakunnan identtiseen itseyteen”. Korhosen (2013, 41) mielestä tällaiset käsitykset yhteisistä kansakunnista ovat ongelmallisia juuri kaksisuuntaisen akkulturaation kannalta. Ilmiö nousee tutkijan mukaan tänä päivänä kaikkialla Euroopassa merkittäväksi yhteiskunnalliseksi haasteeksi ja kysymykseksi. Mähönen ja Jasinskaja-Lahti (2013, 261) ovat todenneet etnisiä ryhmysuhteita ja maahanmuuttajien akkulturaatioita käsittelevän tutkimuksensa johtopäätöksiksi, että Suomessakin tällaiset käsitykset johtavat monesti ajatukseen, jossa kaikkien maahanmuuttajien oletetaan olevan riskejä suomalaisuudelle.

Vaikeudet eivät usein lopu vielä tähän. Usein maahanmuuttajat yleisestikin voivat erottua fyysiseltä olemukseltaan ja kokea siksi rasismia (Ineichen 2008, 137) ja jopa pahoinpitelyä (Sabour 2003, 110). Lisäksi erilaisten nimitysten

varomattomalla käytöllä tai erilaisilla luokitteluilla voidaan osoittaa ulkopäin paikkoja ohi toisen sukupolven edustajien omien määrittelyiden. Heitä ei voi esimerkiksi nimittää maahanmuuttajiksi, vaan vain toisen sukupolven edustajiksi, koska he ovat syntyneet asuinmaassaan (Martikainen & Haikkola 2010, 15). Lisäksi Säävälä (2011, 9) huomauttaa, että mikäli ihminen on muuttanut maahan jo kauan sitten, hän on paremminkin ”maahan muuttanut”, samalla tavalla kuin 15 vuotta sitten eronnut ihminen on ”eronnut”, ei enää ”eroaja”. Lisäksi Martikainen ja Haikkola (2010, 16) kritisoivat liian tarkkaa sukupolvimäärittelyäkin, koska se voi aiheuttaa turhaa kulttuurista tai uskonnollista essentialismia eli olemuksellistamista ja ohittaa vaihtelevien tilanteiden merkitystä elämässä. Siksi yksilölliset erot muuttotilanteissa ja henkilökohtaiset tulkinnat esimerkiksi kuulumisesta (Akgönül 2011, 34) ja eri tilanteissa muokkautuvista identiteeteistä (Saada 2017, 182) tulisi huomata aina. Ilmiö voi siten liittyä myös tämän tutkimuksen osallistujien käsityksiin kuulumisestaan toiseen sukupolveen.

Erilaisten kulttuurien kohtaamista kuvataan usein käsitteellä kulttuurikriisi (Holm 2005, 62; Talib 2002, 21; Yonis & Hassan 2019, 1161). Kriisi itsessään on usein raskas vaihe yksilön elämässä (esim. Holm 2005). Samalla se kuitenkin kulttuurisena ilmiönä antaa tilaisuuden nähdä erilaisuutta ja avartaa käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta (Sabour 2003, 87). Di Cesaren (2019, 259) mukaan se on näkyvästi erityisesti juuri globalisaatiossa, jonka myötä läheisyyttä vieraan kanssa voidaan pitää jo arki-ilmiönä. Siitä syystä juuri monikulttuuristen nuorten ymmärrys erilaisuudesta voi tarjoutua oivaksi tilaisuudeksi ajatella uudella tavalla (Harinen & Ronkainen 2010, 279). Carswell, Blackburn ja Barker (2011, 117) kuitenkin huomauttavat, ettei sopeutumista uuteen tilanteeseen voida jättää ihmisten itsensä varaan, vaan myös yhteiskunnalta odotetaan kokonaisvaltaisia interventioita tukea ja tunnistaa näitä kriisin tuomia hyvinvoinnin uhkia. Myös Hossain (2013) yhtyy näihin näkökulmiin ja pitää siksi niiden huomioimista myös julkisessa koulussa tärkeänä.

2.3 Maahanmuuttotaustainen islaminuskoinen toinen sukupolvi

2.3.1 Toinen sukupolvi ja islamiin liittyvät torjuvat mielikuvat

Islaminuskoinen henkilö on tunnustanut uskonsa Allahiin eli islamin jumalaan (Hämeen-Anttila 2001, 25; Saud 2013, 47). Tämän myötä hänestä on tullut muslimi (Hämeen-Anttila 2017, 237). Edelleen jokaisen muslimin tulee ensisijaisesti noudattaa uskovien neljää velvollisuutta eli pilareita, joita ovat siis rukousrituaali, paasto, almuvero ja pyhiinvaellus (Saud 2013, 48–49). Myös Rippin (2005, 105) pitää niitä kaikkia tärkeinä muslimille, mutta korostaa, että niistä erityisesti juuri rituaalirukous ja paasto rakentavat muslimi-identiteettiä. Edeltävistä määrittelyistä johtuen voidaan esittää: mikäli maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven edustajan uskonto on islam, häntä voidaan silloin kutsua myös maahanmuuttotaustaiseksi toisen sukupolven muslimiksi. Siitä johtuen käytän myös tämän tutkimuksen kohdejoukosta tätä nimitystä.

Yksiulotteisesti uskonsisällöstä juontuvan määrittelyn ohessa on kuitenkin tärkeää huomata islamin yleinen monimuotoisuus. Nimittäin useat uskonnolliset suunnat, kuten kaksi suurinta: sunnalaisuus ja shiialaisuus, erilaiset uskontulkinnat ja islamin harjoittamisen tavat määrittävät muslimien omaa uskontulkintaa (Groenewold 2008, 125; Hämeen-Anttila 2015, 13; Palva 2004, 207–208). Niiden lisäksi myös henkilökohtainen suhde islamiin, etniskulttuuriset tekijät, mutta myös täysin sekulaari eli maallistunut muslimius tekevät muslimien suhtautumisesta islamiin monimuotoista (Hämeen-Anttila 2015, 3; 2017, 29; Jerman 2009, 103; Letzinger 2015, 275). Silloin muslimi voi kuulua esimerkiksi vain nimellisesti muslimiryhmään (Akgönül, 2011, 35). Siitä syystä myös McClaud, Hibbard ja Saud (2013, 5) painottavat, että eletty todellisuus eroaa tässäkin hyvin usein stereotyyppisesti ymmärretyistä käsityksistä ja vaihtelee, kuten ihmisyyskin vaihtelee.

Eläminen muslimina voi kuitenkin olla vaikeaa niissä maissa, joissa islam on vähemmistöuskontona. Sitä pidetään usein ei-muslimien keskuudessa erityishaasteena tai uhkana omalle kulttuurille ja yhteiskuntajärjestykselle. (esim. Konttori 2018, 309; Martikainen 2011; Sakaranaho 2008, 158.) Lisäksi islam voi rajata joukkoon kuulumista (Hiitola, Anis & Turtiainen 2018, 18; Saeed 2008, 200). Edelleen sitä kohtaan koetaan usein pelkoa eli islamofobiaa

tai vihaa (McCloud ym. 2013, 5; Vuola 2018). Myös Hämeen-Anttila (2015, 22) yhtyy edellisiin näkökantoihin ja esittää, että maltillinenkin muslimi voidaan kokea riskiksi, koska hänkin saattaa muuttua uskontonsa taustan mukaisesti viholliseksi, joten hänen olisi parasta muuttaa takaisin lähtömaahansa. Saeed (2008, 201) kritisoi kuitenkin ilmiön näkemistä vain yksisuuntaisena, koska kaikki muslimiyhteisötkään eivät pidä yhteiseloä länsimaalaisten kanssa mahdollisena tai toivottavana.

On kuitenkin totta, että islamilaiset äärijärjestöt ovat vain pieni osa muslimiyhteisöä ja vastaavasti enemmistösuuntaukset aivan rauhantahtoisia, joten jälkimmäiset eivät vastaa ensin mainittujen teoista (Hämeen-Anttila 2015, 22). Lisäksi Fine (2008) esittää, että usein uskontoihin liitetty radikalisoituminen ja terrorismi inspiroituvat ennemminkin sekulaarilta agendalta. Silloin niiden taustalla voi olla esimerkiksi koettua yhteiskunnallista epäreiluutta ja -oikeudenmukaisuutta (Hämeen-Anttila 2017, 257) tai tunne ympäristön vihamielisyydestä (Pauha ym. 2017, 113). Saada (2017, 191) painottaa, että tällaisten väärinymmärrysten oikaisemiseksi tarvittaisiinkin selvennystä islamista paitsi ei-muslimeille myös niille muslimeille, jotka tulkitsevat esimerkiksi *jihadin* yksipuolisesti tai väärin. *Jihad* ei merkitse ainoastaan kamppailua aseina, vaan laajenee uskonnolliseksi kilvoitteluksi ja ”pyhäksi sodaksi”. Silloin rukouskin voi toimia tällaisena kilvoitteluna ja välineenä taistella sisäisen pahuuden voittamiseksi. (Hämeen-Anttila 2017, 74.) Näistä monista syistä uskontojen rauhanomaisen vuoropuhelun merkitys osana maailmanrauhaa korostuu (esim. Groff 2006, 12). Välineeksi siihen Hämeen-Anttila (2017, 261) tarjoaa maltillista ja ongelmatunnistavaa keskustelua.

Muslimina elämisen monet haasteet voivat kohdata myös toisen sukupolven muslimieja länsimaissa. Usein heitä pidetäänkin kontrolloitavina ja uskonnoltaan ”toisina” (Saeed 2008, 200). Pauhan ym. (2017, 108) mukaan globaalin median verkostojen kautta rakennetaan usein mielikuvaa poliittisesta islamista. Tutkijoiden mukaan silloin esimerkiksi naisia syrjivä järjestelmä Saudi-Arabiassa tai kristittyjen huono kohtelu Pakistanissa voivat peilautua suomalaistenkin muslimien arkeen ja johtaa heidän sortamiseensa. Edelleen usein muslimieja evankelisluterilaisista eroavina voidaan kohdella muita ryhmiä huonommin (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, 261). Pauha ym. (2017, 113) yhtyvät näihin ajatuksiin, mutta liittävät yleisestikin islamvastaisuuden

osaksi vielä laajempaa, nationalistista ja oikeistoon suuntautuvaa näkökulmaa.

2.3.2 Uskonnollinen sosialisatio: islam isien perintönä ja uudelleentulkittuna

Kehityskulkua, jonka myötä lapsi omaksuu ympäröivän kulttuurin arvoja ja toimintaa kuvataan *sosialisaatioksi*. Sille on merkittävää, että perheen rooli korostuu kaikkien muiden prosessiin vaikuttavien tekijöiden yli. Samalla tavalla etenee myös lasten *uskonnollinen sosialisatio*. (Tervo-Niemelä 2018, 147.) Tämän vuorovaikutusprosessin kautta myös muslimilasta kasvatetaan jo varhain vanhempiensa uskonnolliseen käyttäytymiseen esimerkiksi juuri rukouskäytäntöjen osalta (Hallenberg 2016, 26–27). Hämeen-Anttila (2017, 244) syventää käsitystä esittäessään, että muslimit ymmärtävät jokaisen lapsen syntyvän luonnostaan muslimina, ja vain kasvatuksen tuloksena hänestä voi tulla joku muu. Joka tapauksessa usein myös maahanmuuttotoustaiset toisen sukupolven lapset perivät islamin jo syntyperänsä perusteella (Younis & Hassan 2019, 1157). Vaahtorannan (2005, 22) mukaan he eivät siitä syystä useinkaan voi mitään sille, että heidät on sosiaalistettu maahanmuuttajien lapsina luonnostaan muslimiksi. Sen seurauksena osa heistä voi olla harvita ja syvästi uskovaisia sekä harjoittaa uskontoaan säännöllisesti (Saeed 2008, 204).

Tämän päivän länsimaisessa yhteiskunnassa muslimivanhempia askarruttavat kuitenkin monet islamin perinteiseen kulttuuriin ja uskontoon liittyvät kysymykset (Hukari 2009). Niiden perusta löytyy kuitenkin usein vielä syvemmistä yhteiskunnallisista ja poliittisista kehityskuluista ja siitä syystä länsimaiset kristillissekulaarit ja islamilaiset perinteet joutuvat usein keskenään ristiriitoihin (Poulter 2013, 163). Lisäksi Suomessa tyypillisesti evankelisluterilaisen kirkon traditiot ja käytännöt ovat olleet vahva osa myös koulua (Niemi ym. 2019). Myös Hukari (2009, 122) yhtyy näihin ajatuksiin ja toteaa, että vähemmistöjen näkökulmasta voidaan puhua luterilaisesta valtakulttuurista. Näissä tilanteissa erityisesti muslimiperheiden perinteinen kasvatuskulttuuri joutuu murrokseen. Vanhemmat joutuvat kysymään, miten kasvattaa lapset länsimaisen ja kristillisen perinteen läpäisevässä kulttuurissa. Kasvatetaanko heidät muslimiksi ja seuraamaan esimerkiksi islamin perinteistä

uskonnonharjoitusta? Edelleen millaisia kompromisseja seka-avioliittoihin kuuluvissa perheissä voidaan tehdä näissä tilanteissa? Joskus esimerkiksi Suomessa syntynyt äiti – usein vastoin isän tahtoa – voi haluta lastensa op-pivan elämään länsimaalaisittain. (Hukari 2009, 127–128.)

Oman haasteensa lasten uskonnolliseen socialisaatioon muslimivanhem-mille tuo yhteiskuntien yleinen maallistumiskehitys. Ilmiötä kuvataan sekula-risaatioparadigmaksi, mutta jonka taustalla uskonnon kohdalla länsimaissa vaikuttaa usein juuri kristinusko (Kallunki 2018, 49). Sen myötä uskontojen luonteva huomioiminen on haaste (Hossain 2013). Pauhan ym. (2017, 113) mukaan yleistä islamvastaisuuttakin voidaan pitää osana tätä laajempaa ja yleistä uskontovastaista maailmankuvaa. Edelleen Niemelä (2011, 40–42) se-littää suomalaisten uskonnollisuutta tarkastelevassa julkaisussa, että maal-listumiskehityksellä voi olla yhtymäkohtia siihenkin, että nykynuoret ovat vanhempia ikäryhmiä vähemmän uskonnollisia ja kristittyjenkin kotien us-kontokasvatus vähenee. Sen myötä uskontoa voidaan pitää yksityisenä ja julkisen alueen ulkopuolelle sijoittuvana ilmiönä, jolloin alue ymmärretään yleisesti uskontoneutraaliksi (Poulter 2013, 163).

Muslimeihin ja islamiin liittyen edellinen ilmiö on ongelmallinen. Hukari (2009, 128) esittää, etteivät muslimit välttämättä ymmärrä maallisen ja hen-gellisen eroa, koska heidän ajattelussaan ne liittyvät yhteen. Ridell ym. (2009, 9) kysyvätkin aiheellisesti, mihin joidenkin ilmiöiden muita luvallisempi esil-läolo ja toiminta kaikille yhteisellä julkisella alueella pohjautuu. Lisäksi kiin-nostavaa tutkijoiden mukaan on, millainen kilpa kaikille yhteisessä tilassa voi syntyä uskonnollisten tai kulttuuristen ulottuvuuksien yhteensovittamisessa ja toisten ylivallan seurauksena.

Lapsillakaan ei ole aina helppoa muslimina länsimaisessa yhteiskunnassa. Syinä ovat Säävälän (2011, 69) mukaan maahanmuuttajia yleisestikin vaivaa-vat ristiriitaiset sosiaaliset ja kulttuuriset vaatimukset samalla, kun lapsi tai nuori pyrkii yhteiskunnan jäseneksi ja kohtaa usein vihaa. Hukari (2009, 137) esittää, että tilanne saattaa ohjata myös muslimeja tarttumaan entistäkin vahvemmin perinteisiinsä. Toisaalta monet nuorista saattavat haluta osallis-tua vanhempien tietämättä myös länsimaisen kulttuurin tapahtumiin esimer-kiksi kouluissa. Lisäksi jos vanhemmat kokevat, että heidän arvoasemansa vähenee, he saattavat tiukentaa kasvatuskulttuuriaan ja hakea sille pohjaa

islamin säännöistä. (Paavola & Talib 2010, 119.) Tilanne saattaa johtaa nuoret tasapainoilemaan uskonnonharjoittamisensa tai uskonnollisen identiteettinsä rakentamisen suhteen (Hukari 2009, 127; Sakaranaho 2004, 224). Harisen ja Ronkaisen (2010, 282) mukaan mainitut ilmiöt voivat aiheuttaa sukupolvien sekä vanhempien kasvatuksen ja yhteiskunnan arvojen välillä ristiriitoja myös maahanmuuttotaustaisten toisen sukupolven muslimien elämässä.

Monet toisen sukupolven muslimit ovat kuitenkin alkaneet monipuolisesti arvioida itse, mitkä vanhemmilta saaduista uskonperinteistä kannattaa säilyttää oman elämän merkityssisältönä (Pauha ym. 2017, 106). Esimerkiksi osa heistä voi asettaa eurooppalaisuuden ja islamin (Hämeen-Anttila 2017, 36; Saeed 2009, 201) eli sekä kansallisen ja uskonnollisen identiteettinsä samaan linjaan osaksi merkityksellistä kansalaisuuttaan (Younis & Hassan 2019, 56). Lisäksi Doufesh ym. (2014) esittävät, että osana henkilökohtaisempaa uskontulkintaa rukoukseen voidaan liittää esimerkiksi meditaatiota. Edelleen osa nuorista voi kritisoida esimerkiksi perinteistä islamilaista moraaliopetusta kouluissaan (Saada 2017, 191).

2.3.3 Suomen maahanmuuttotaustainen toinen muslimisukupolvi

Suomenkaan maahanmuuttotaustaisen toisen polven edustajat eivät todennäköisesti eroa sukupolvimäärittelyidensä, maahanmuuton juuriensa tai sopeutumiskokemustensa suhteen hyvin oleellisesti toista sukupolvea kuvaavista yleisistä luonnehdinnoista. Siksi nyt tarkastelenkin vain heidän asumistaan ja määräänsä, jota on kuitenkin monista syistä vaikea laskea. Ensiksikin sitä vaikeuttavat muuton taustat ja syyt. Eli pakolaisuus tai turvapaikanhaku eivät ole ainoat lähtösyöt, vaan ne voivat liittyä työpaikkaan, perheisiin, opiskeluun tai paluumuuttoon myös Suomessa, kuten muissakin Euroopan maissa. (Beets ym. 2008, 20; Martikainen ym. 2013, 39; Markkanen 2010, 135; Surig & Wilmes 2015, 20.) Toiseksi Säävälän (2011, 46) mukaan Suomessa syntynyt lapsi saa Suomen kansalaisuuden ainoastaan silloin, kun hänen äitinsä tai isänsä on Suomen kansalainen. Kolmanneksi toinen sukupolvi on usein jäänyt laskelmien ulkopuolelle, koska sen tietoja on yhdistetty ensimmäiseen sukupolveen (Latomaa 2013). Joka tapauksessa Tilastokeskuksen 9.8.2018 laskennan mukaan toisen sukupolven edustajia on Suomessa 62 629.

Edelleen maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven edustajat ovat varsin nuoria sekä kansainvälisesti että Suomessa (Beets ym. 2008, 45; Martikainen ym. 2013, 49). Siitä syystä heidän alueellista sijoittumistaan täytyy tarkastella maahan muuttaneiden kokonaisväestötasolla ja asumistaan heidän vanhempiensa asumisen yhteydessä. Eli Suomen maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven edustajista suuri osa asuu pääkaupunkiseudulla sekä muissa suuremmissa kaupungeissa (Martikainen ym. 2013, 40). Lisäksi kaikista Suomessa asuvista Afrikan valtioiden kansalaisista Saukkosen (2010, 21) mukaan lähes puolet asuu Helsingissä ja selvästi yli puolet pääkaupunkiseudulla, joista somalialaiset ovat suurin kansallisuus. Sen sijaan muut suurimmat muuttajaryhmät tulevat Suomen lähialueiden jälkeen muun muassa Turkista, Irakista, Iranista ja entisen Jugoslavian alueelta ja asettuvat usein Uudellemaalle (Sjöblom-Immala 2012, 43).

Edeltävät paitsi maahanmuuttajataustaisen toisen sukupolven myös heistä muslimeja ja islamia käsittävät yleisemmät tarkastelut voivat antaa viitteitä myös *suomalaisen maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven muslimien* elämästä ja uskonnollisesta socialisaatiosta. Siksi nyt tarkastelenkin vain heidän määräänsä ja asumistaan Suomessa. Samalla nämä näkökulmat erottavat heidät Suomen muista muslimeista eli sekä tataareista (esim. Leitzinger 2015, 269-285) että islamiin kääntyneistä eli käännyttäisistä (esim. Pauha ym. 2017, 106) ja näiden ryhmien toisesta polvesta. Jos kohta jo maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven edustajien määrää on vaikea laskea, vaikeutuu se entisestään heistä muslimien määrää laskiessa. Sakaranahon (2004, 223) mukaan syynä on usein se, että numeroluvut jättävät kuvaukset uskonnon merkityksestä yksittäisten muslimien elämässä paitsioon eivätkä tilastotkaan kerro, kuka on muslimi ja kuka sitä määrittelee.

Lisäksi kenenkään ei tarvitse kertoa uskonnollisuudestaan ulkopuolisille, mihin hänellä on uskonnonvapauslain tarjoama oikeus ja suoja (esim. Hokkanen 2014, 121). Leitzinger (2015, 275) esittää lisäksi, ettei uskonnollisuutta voi päätellä ulkoisen olemuksenkaan perusteella. Edelleen määrien laskeminen on uskonnollisten yhdyskuntienkin jäsenyyden kautta vaikeaa, koska jäsenyys on moniulotteinen ilmiö. Lisäksi sekin riippuu aina kenen tai mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. (Hovi 2018, 220.) Sen lisäksi Martikainen ja Sakaranaho (2018, 261) ja Saukkonen (2010, 23) huomauttavat, etteivät

kaikki maahanmuuttajat ole edes uskonnollisten yhdyskuntien jäseniä, vaan lukeutuvat sen sijaan väestörekisteriin. Niinpä tarkkojen määrien sijaan maahanmuuttotilaston toisen sukupolven muslimien määrää kyetään vain arvioimaan. Uskontotieteen tutkijan Teemu Pauhan arvio (suullinen tiedonanto 30.10.2019) on, että heitä olisi Suomessa tällä hetkellä noin 25 000.

Toisen sukupolven muslimien maahanmuuttotilaston kansalaisuutta ja asumista Suomessa voidaan tarkastella toisen sukupolven nuoria koskevien yleisemmän tarkastelun pohjalta, vaikka kaikista islamilaisen enemmistökulttuurin maista muuttaneista vain reilu kolmannes on muslimeja. Joka tapauksessa hekin ovat monikansallisia: arabeja, kurdeja, turkkilaisia, bosnialaisia, iranilaisia ja Kosovon albaaneja (Pauha ym. 2017, 106) sekä Marokosta tulleita (Sakaranaho 2004, 223). Suurin ryhmä ovat kuitenkin somalit, joiden tulo muutti suomalaista yhteiskuntaa monikulttuuriseksi (Martikainen & Sakaranaho 2018, 259). He ovat asettuneet pääosin pääkaupunkiseudulle (esim. Saukkonen 2010). Lisäksi Hämeen-Anttila (2001, 41) esittää, että 90 % maailman muslimeista on Muhammadin mallin mukaan suuntaukseltaan sunnilaisia. Sillä perusteella oletan myös kohdejoukkoni nuorten olevan sunnilaisia.

3 ISLAMIN RUKOUSRITUAALI

Tässä luvussa kuvaan toisena keskeisenä käsitteenä islamin rukousrituaalia sellaisena nelivaiheisena tapahtumasarjana ja toimintana, johon kuuluvat rukouskutsu, -pesu, -suunnan määrittäminen ja varsinainen rukoushetki. Lisäksi tarkastelen rukoukseen liittyviä erilaisia käytäntöjä. Tarkastelussa ovat myös rukouksen erilaiset ja monipuoliset merkitykset, jotka samalla ilmentävät sen monimuotoisuutta.

3.1 Koraanin, Muhammadin ja vanhempien ohjein rukoilemaan

Muslimin säännöllistä rukousrituaalia kutsutaan monien islamtutkijoiden taholta *salatiksi* (esim. Henkel 2005; Hämeen-Anttila 2001, 31; Katz 2013, 22; Siddiqui 2007, 86; Sirry & Omar 2014, 41; Soramies 2002, 16; Williamson 2018, 547). Sillä Rippin (2005, 105) viittaa kokonaiseen rukousrituaaliin, johon myös varsinaista rukoushetkeä edeltävät rukouskutsu ja -pesu sekä rukoussuunnan määrittely kuuluvat. Katz (2013, 22) päätyy myös tähän samaan nelijakoon ja esittää, että nämä toisiaan seuraavat vaiheet yhdessä tekevät rukouksesta pätevän. Tarkastelen myös tässä tutkimuksessa rukousrituaalia tällaisena nelivaiheisena tapahtumana, mutta josta käytän siis myös nimityksiä: rituaalirukous, rukoileminen, rukous tai rituaali.

Ohjeet rukousrituaaliinsa muslimit saavat kolmelta taholta. Ensiksikin muslimien pyhässä kirjassa eli Koraanissa (2: 238) heitä kehotetaan näin: ”Pitäkää huoli rukouksista, myös keskimmäisestä, ja seiskää nöyrinä Jumalan edessä.” Varsinaisia rukousohjeita siellä annetaan kuitenkin niukasti. Esimerkiksi Koraani kyllä kehottaa muslimeja rukoilemaan, mutta ei kerro, kuinka se pitäisi suorittaa. (Cook 1991, 68.) Sen lisäksi rukousten tarkka lukumääräkin jää kertomatta (Katz 2013, 19). Tarkemmat rukousohjeensa muslimi saakin toiselta taholta eli islamin Profeetta Muhammadin ainutlaatuisesta auktoriteetista ja erityisesti hänen *sunnastaan* (Brown 2009, 265; Clarke 1990, 4; Sirry & Omar 2014, 41). Sillä tarkoitetaan profeetta Muhammadin enkeli

Gabrielilta saamaa ja *hadithissa* eli perimätiedoissa välittyntä perinteistä rukousohjeistusta (Katz 2013, 20; Rippin 2005, 53). Vielä kolmanneksi monet muslimit oppivat rukouksensa kotonaan perheensä parissa, jolloin niiden käytännöistä tulee tavallisia ja jokapäiväisiä (Katz 2013, 160). Hallenberg (2016, 27) painottaa, että juuri sen myötä muslimilapsi sosiaalistuu vanhempiensa uskoon ja uskonnolliseen käyttäytymiseen. Myös Tervo-Niemelän (2018, 147) mukaan lasten uskonnolliseen socialisaatioon vaikuttaa eniten juuri hänen perheensä.

Muslimin arjen rytmittäviä ja välttämättömiä rituaalirukouksia on päivässä yleensä viisi (Hallenberg 2016, 27; Henkel 2005, 493; Katz 2013; Rippin 2005, 260; Siddiqui 2007, 87; Soramies 2002, 16). Niiden sisältö voi kuitenkin hieman vaihdella päivän eri ajankohdilla (Sirry & Omar 2014, 42). Lisäksi erityisesti sunnilaisiin lukeutuvat muslimit – maailman muslimienemmistönä ja islamin pääsuuntaukseen kuuluvina – rukoilevat viisi kertaa päivässä (Hämeen-Anttila 2017, 15). Sen sijaan Katz (2013, 20) esittää, että toiseksi suurimman suuntauksen edustajat eli shiialaiset voivat poiketa tästä. Tutkijan mukaan he voivat yhdistää eri ajankohtien rukouksia keskenään, jolloin niiden yhteismäärä päivässä voi olla vain kolme.

Edelleen varsinaisesta iästäänkin, jolloin rukousrituaali tulee muslimille säännölliseksi ja pakolliseksi, tutkijat ovat keskenään eri mieltä. Rukous on suositeltavaa jo 7-vuotiaalle ja jo kymmenvuotiaan velvollisuus (Hallenberg 2016, 27; Muslimien oppikirja 2003, 58). Toiset tutkijat pitävät sitä taas puberteetin saavuttaneiden tyttöjen ja poikien velvollisuutena (Ijaz, Khalil & Ahmad 2017, 2299; Katz 2013, 20). Hämeen-Anttila (2004, 109; 2017, 237) puolestaan esittää, että säännöllinen rukoileminen on pakollista muiden pilarivelvollisuuksien tavoin vasta täysi-ikäisille muslimille, mutta ei vielä lapsille. Keitä kyseinen tutkija esimerkiksi täysi-ikäisillä tässä nimenomaisessa yhteydessä tarkoittaa, ei kuitenkaan avata tarkemmin. Toisaalta tulkittiinpa aloitusikä sitten mistä lähtökohdasta tahansa, rukous voi olla Katzin (2013, 20) mielestä pätevä, vaikka puberteettia tai täysi-ikäisyyttä ei olisi saavutettu, mutta muslimilla on kuitenkin ymmärrys rukouksen merkityksestä. Yhteenvedoksi Hallenberg (2016, 27) esittää, että sopiva ikä on saavutettu, kun rukouksen sisäinen todellisuus aukeaa muslimille itselleen.

3.2 Rukousrituaalin neljä vaihetta

3.2.1 Rukouskutsu aloittaa rituaalin

Luultavasti jokainen muslimienemmistöisissä maissa käynyt on kuullut rukousrituaalin ensimmäiseen vaiheeseen kuuluvan ja säännöllisesti kaikuvan arabiankielisen kutsuhuudon eli *adhan* (esim. Hallenberg 2016, 80). Siinä on kyse muslimin julkisesti lausutusta rukouskutsusta (Katz 2013, 22). Sen *imam* eli rukoukseen kutsuja perinteisesti lausuu minareetista eli moskeijoiden yhteydessä olevista torneista ennen rukousta (Henkel 2005, 494). Moskeijalla tarkoitetaan muslimin rukoushuonetta (esim. Mokhtar 2003, 56). Katz (2013, 22) kuitenkin huomauttaa, ettei minareeteista kuulutettu rukouskutsu ole ainut merkki rukouksen alkamisesta, vaan nykyisin se voidaan ilmoittaa televisiossa tai radiossa, mutta myös internetistä voi ladata puhelinsovelluksia tähän tarkoitukseen. Hukari (2006, 19) suomentaa arabiankielisen rukouskutsun näin: ”Jumala on suurin, Jumala on suurin. Todistan, ettei ole muuta jumalaa kuin Allah. Todistan, että Muhammad on Jumalan sanansaattaja. Tulkaa rauhaan. Tulkaa menestykseen.” Ketola (2008, 180) kuitenkin esittää, ettei kutsu ainoastaan kehota muslimeita rukoilemaan, vaan samalla ilmentää uskon tärkeintä sisältöä. Samalla se on jo osa rukousta (Dahlgren 2014, 25) ja virittää muslimin rukouksen tunnelmaan (Hallenberg 2016, 63). Lisäksi rukous rytmittää säännöllisesti muslimien elämää (Katz 2013, 22).

3.2.2 Toisena vuorossa puhdistautuminen

Toiseen rukousvaiheeseen kuuluu puhdistautuminen, mutta joka on yleisestikin muslimille tärkeää ja liittyy islamilaisiin hyveisiin hurskauden tavoin (Ahmed 1989,17). Jotta muslimi voi ryhtyä rukoilemaan, hänen tulee olla erityisesti silloin rituaalisen puhtauden tilassa eli suorittaa rukouspesu (*wudu*) (Henkel 2005, 494; Mokhtar 2003, 56; Saud 2013, 48). Muslimien pyhässä kirjassa, Koraanissa (5: 6), muslimeja opastetaan peseytymään näin: ”Usko-vaiset, kun ryhdytte rukoilemaan, peskää kasvonne ja kätenne kyynärpäihin asti ja pyyhkikää päänne sekä jalat polviin asti.” Lisäksi monet sunnilaiset seuraavat Profeetta Muhammadin esimerkkiä myös peseytymisessään eli pesevät juuri kädet, jalat ja pään, mutta eivät hiuksiaan (Hallenberg 2016, 25). Myös Katz (2013, 22–23) yhtyy edellisiin näkemyksiin, mutta esittää lisäksi,

että suolistokaasujen jälkeen on aina peseydyttävä, että rukous olisi pätevä. Sen sijaan tutkijan mukaan rukous on kokonaan kielletty silloin, kun muslimilla on ”saastuttavia ruumiintoimintoja”, kuten naisilla esimerkiksi kuukautiset.

Rukouspesuun voi kuitenkin liittyä hyvinkin toisistaan eriäviä käytäntöjä. Shiialaiset pitävät jopa kokonaista kylpyä pakollisena ennen jokaista rukousta, sunnilaiset taas vain silloin, jos rukoilija on ”rituaalisesti epäpuhdas”. Yleensä kuitenkin juuri edellä mainittu pieni puhdistautuminen (*wudu*) riittää. (Hallenberg 2016, 25.) Toisaalta Mokhtarin (2003, 55) mukaan sama rukouspesu voi säilyä useammankin rukouksen ajan. Edelleen jalkojen pesemistä ei tarvitse välttämättä suorittaa erikseen ennen jokaista rukousta. Jalat voidaankin suojata erityisin sukin (Dahlgren 2014, 43). Palva (2004, 190) puolestaan esittää, että aina rukouspesuun ei tarvita edes vettä ja myös puhdas pöly tai hiekkakin voivat korvata veden. Edelleen Mokhtar (2003, 56) kuitenkin huomauttaa, etteivät uskonnolliset säännöt estä rukousta, vaikka muslimi ei olisikaan rituaalisen puhtauden tilassa. Sen sijaan hän voi pitää itse rukousta ja oikeaa aikomusta tärkeämpänä, jotka kuvastavat ennemminkin rukouksen eettistä puolta (Siddiqui 2007, 93). Toisin sanoen rukouspesu voi olla myös symbolista, mutta tarkan rukousiän alkamisen tavoin lisäksi tulkinnanvaraista.

Toinen rukouksen puhtautta korostava seikka liittyy rukouspaikkaan ja -alustaan. Koska muslimin ei tarvitse välttämättä mennä moskeijaan rukoilemaan, vaan hän voi rukoilla siinä paikassa, missä hän rukoushetkellä sattuu olemaan, on paikan siisteyteen kiinnitettävä huomiota (Haeri 2013; Henkel 2005, 494; Hjärpe 1992, 77; Ketola 2008, 180; Palva 2004, 192). Toisin sanoen rukous voidaan suorittaa missä tahansa puhtaassa paikassa (Mokhtar 2003, 56; Rippin 2005, 107). Edelleen rukoustilassa ei voi olla esimerkiksi hajuja tai sinne ei voi tulla kengät jalassa (Mokhtar 2003, 56). Erityisesti käymälöitä pidetään likaisina, joten niissä ei voi rukoilla (Hallenberg 2016, 25). Samasta syystä myös rukouspaikalle levitetään rukousalusta, joka on tavallisimmin rukousmatto (Haeri 2013; Katz 2013, 26). Henkel (2005, 494) on kuitenkin eri mieltä varsinaisen maton tarpeesta, koska esimerkiksi sanomalehtipaperinpalakin tarvittaessa riittää. Moskeijoissa lattiat on usein kuitenkin peitetty kauttaaltaan rukousmatoin (Mokhtar 2003, 56). Toisaalta näiden monien konkreettisten puhdistautumiskäytäntöjen ohella Hukari (2006, 25) vie

käsityksen puhtaudesta vieläkin syvempään symboliikkaan asti. Hän puhuu ns. pyhänpiiristä, joka on erotettu tavallisesta ja arkisesta maailmasta, jolloin se on pyhä tai tabu alue.

3.2.3 Kolmas vaihe: rukoussuunnan määrittäminen

Kolmantena vaiheena rukousrituaalissa on rukoussuunnan määrittäminen. Koraanin tekstissä (2:143–145) siitä sanotaan: ”Jokaisella on oma ilmansuuntansa, jota kohti hän kääntyy, ja mistä oletkin lähtenyt, käännä kasvosi rauhallisen temppelin puoleen.” Vaahtoranta (2005, 52) kuvaa tätä temppeliä vielä tarkemmin: se on Mekan Suuren moskeijan sisäpihalla sijaitseva Kaaban pyhäkkö. Samalla se on islamin maantieteellinen keskus, josta syystä muslimi kääntää aina rukousalustansa (Henkel 2005, 494) ja katseensa sitä kohti rukoukseen ryhtyessään (Rippin 2005, 107). Hämeen-Anttila (2017, 240; 2001, 49) täsmentää vielä, että tämän Saudi-Arabiassa sijaitsevan Kaaban voi paikantaa erityisen *qibla*-kompassin avulla mistä päin maailmaa tahansa. Katzin (2013, 22) mukaan sitä ei kuitenkaan nykyisin välttämättä tarvita, koska suunnan määrittäminen onnistuu puhelinsovelluksella ja moskeijoissa suunta on valmiiksi osoitettu. Nämä rukousta edeltävät toimet ovat joka tapauksessa yhteisiä kaikille maailman muslimeille.

3.2.4 Varsinainen rukoushetki neljäntenä

Neljäntenä vaiheena on varsinaisen rukousrituaalin täydentävä rukoushetki. Se on itsessään eräänlainen, muodoiltaan tarkkaan määrätty jumalanpalvelus (Hämeen-Anttila 2004, 120; Ketola 2008, 180; Palva 2004, 190). Lisäksi se on merkki henkilökohtaisesta hurskaudesta, kiitollisuudesta sekä kuuliaisuudesta Jumalan johdatukseen (Rippin 2005, 116). Edelleen Sirry ja Omar (2014, 39) kuvaavat rukousrituaalia erityiseksi intiimiksi yhteydeksi ja keskusteluksi Jumalan kanssa. Siitä syystä se on keskitetty ja suunnattu ainoastaan Jumalalle (Williamson 2018, 547). Hallenberg (2016, 63) esittää, että tämä ulkoisesti vaatimaton rukous korostaa erityisesti kuuloaistia, mutta korostaa kaikista eniten Koraanin resitoimista eli sen lukujen rytmillistä toistamista, joka samalla antaa rukoilijalle esteettisen ja uskonnollisen elämyksen. Eli tarkoista muotoseikoistaan huolimatta rukouksen elämyksellisyyttäkään ei pidä siis unohtaa.

Varsinaisen konkreettisen rukouksen alku on aina sama: Koraanin ensimmäinen suura (*fatiha*) (Haeri 2013). Edelleen rukouksille on yhteistä, että ne suoritetaan aina arabiaksi (Hämeen-Anttila 2017, 164). Lisäksi rukous koostuu rukouskutsun lausumisesta seisoen, joka siis on osa myös varsinaista rukousta (Palva 2004, 190). Edelleen siihen kuuluu Koraanin resitoimista (Doufesh ym. 2014, 558; Rippin 2005, 107) ja rukoussarjojen toistamista (Palva 2004, 191). Lisäksi rukoiltaessa yhdessä yksi rukoilijoista toimii rukouksen johtajana eli imaamina (Katz 2013, 129). Rukoukseen kuuluvat erilaiset vartalon, tarkkaan säädellyt, liikkeet (Williamson 2018, 547). Niillä Hämeen-Anttila (2004, 120) tarkoittaa erityisesti seisomista, kumartumista, maahan heittäytymistä ja istumista. Niiden lisäksi rukoukseen liittyy rukoilijoiden yhteen suuntaan yhtä aikaa käännetty katse (Vaahstoranta 2005, 53), silmien sulkeminen ja syvähengitys (Isgandarova, 2017). Henkel (2005, 496) lisää mukaan vielä Jumalan kauneimpien nimien lausumisen. Rukouksen loppuksi istutaan, lausutaan uskontunnustus ja siunaus profeetta Muhammedille sekä lopputervehdys (Palva 2004, 191). Lisäksi Sirry ja Omar (2014, 42) korostavat, että rukous pitää suorittaa aina säännönmukaisesti, nöyrästi ja keskittyneesti (*khushu*).

3.3 Eriävät käytännöt mahdollisia

Käytännössä rukouksen suorittamiseen voi liittyä myös vaihtelua, vaikka se on sekä säännöllistä että tarkkaan säädelyä. Esimerkiksi aamu- ja iltapäivänrukouksissa rukoussarjoja on muita rukouksia vähemmän (Sirry & Omar 2014, 42). Lisäksi mikäli muslimi on esimerkiksi matkan tai sairauden vuoksi kykenemätön suorittamaan kaikki rukoukseen kuuluvat liikkeet, niitä on luvallista vähentää tai valita niistä itselle soveltuvimmat (Haeri 2013). Niitä voivat olla esimerkiksi käsiliikkeet (Katz 2013, 22). Lisäksi rukousrituaaleja voidaan shiialaisten tavoin yhdistää (Katz 2013, 20), korvata tarvittaessa suorittamalla ne myöhemmin tai siirtää (Hallenberg 2016, 27; Hukari 2006, 18; Hämeen-Anttila 2004, 121). Fadil (2013, 731) esittää, ettei niitä useinkaan ole edes mahdollista suorittaa ei-uskonnollisissa tilanteissa ajallaan. Mokhtar (2003, 56) kuitenkin painottaa, että siitä huolimatta hartaalle muslimille se olisi tärkeää. Edelleen yksittäisen rukousrituaalin kesto voi vaihdella (Haeri

2013). Joka tapauksessa se on kuitenkin lyhyt (Vaahtoranta 2005, 539). Eli rukoushetki kestää noin viisi minuuttia kerrallaan (Sardar 2009, 90). Katzin (2013, 22) mukaan kesto kuitenkin vaikuttaa rukouksen pätevyYTEEN.

Naisten ja miesten ei ole suositeltavaa rukoilla yhdessä. Siksi heidän rukouspuolensa on usein erotettu toisistaan (Mokhtar 2003, 56). Esimerkiksi moskeijoissa ne on jaettu eri osastoihin seinällä tai verhoilla (Hallenberg 2016, 28). Sen lisäksi vaihtelua rukousrituaaliin voivat tuoda erilaiset symboliesineet. Esimerkiksi shiialaiset voivat painaa rukoillessaan otsansa maahan tai savikimpaleelle, kun taas sunnalaiset laskevat otsansa suoraan maton päälle (esim. Hallenberg 2016, 28). Lisäksi perjantairukous muita rukouksia tärkeämpänä tulisi suorittaa aina moskeijassa, jos esimerkiksi sairaus tai matka ei sitä estä (Katz 2013, 129). Mokhtar (2003, 56) pitää kuitenkin vain miehille perjantairukousta moskeijassa pakollisena, mutta sen sijaan naisille vapaavalintaisena. Haerin (2013) mukaan hyvin usein naiset kuitenkin rukoulevat sen kotonaan.

3.4 Aurinko säätelee rukousaikoja

Rukousaikataulujen tarkastelussa lähtökohtana tässä tutkimuksessa on viisi päivittäistä rukousrituaalia, koska sunnimuslimit eli muslimien enemmistö noudattaa niitä. Rukousaikataulu pohjautuu auringonliikkeisiin ja muuttuu siten läpi vuoden (Mokhtar 2003, 56; Soramies 2002, 16). Rukoukset ajoittuvat aamuun, keskipäivään, iltapäivään, iltaan ja alkuyöhön (Hallenberg 2016, 27; Hämeen-Anttila 2001, 31; 2017, 239; Mokhtar 2003, 55; Rippin 2005, 107; Sirry & Omar 2014, 42). Edellisiä tutkijoita vieläkin tarkemmin Palva (2004, 190) kuvaa aikataulua näin: Aamurukous (*subh* tai *fajr*) suoritetaan vähän ennen auringonnousua. Seuraava eli keskipäivän rukous (*zuhr*) on vuorossa auringon ohitettua lakikorkeutensa, kun taas iltapäivän rukous (*àsr*) tulee auringon ehdittyä alle puoleen lakikorkeudestaan, käytännössä siis kello 15:n ja 17:n välille. Sen sijaan auringonlaskun rukouksen (*maghrib*) aika on nimensä mukaisesti auringon laskettua, mutta kuitenkin ennen viimeisen valonkajon häviämistä. Iltarukous (*isa*) puolestaan rukoillaan milloin tahansa pimeään

tulon ja aamuauringon nousun välillä. Hyvin monet muslimit rukoilevat sen ennen nukkumaan menoaan. (Palva 2004, 190.)

Rukousten ajankohdat liukuvat joko lähemmäs toisiaan tai kauemmas toisistaan vuodenajasta ja auringonliikkeistä riippuen (esim. Mokhtar 2003, 56). Tästä näkökulmasta päätellen Suomessa esimerkiksi keväällä ja kesällä muslimin viidestä rukouksesta vain yksi eli keskipäivänrukous (*zuhr*) voi ajoittua tilanteesta riippuen suoritettavaksi päivällä (esim. Rock-Singer 2016; Turun Islamilainen Yhdyskunta). Sen sijaan syksyllä ja talvella tilanne muuttuu oleellisesti. Sakaranahon (2005, 360) mukaan silloin rukouksista kaksi tai jopa kolmekin voi ajoittua keskipäivän rukouksen lisäksi päivällä suoritettaviksi sekä talviaikana aamurukous voi siirtyä kahdeksan ja yhdeksän väliin. Käytännössä rukousaikojen vaihtelu voi siis vaikuttaa suuresti muslimien elämänrytmiin vuodenaikojen vaihtelun myötä.

3.5 Rukousrituaalin monet merkitykset

3.5.1 Perinteiset ja hyvinvointiin vaikuttavat merkitykset

Rukousta kuvataan muslimin yhdeksi tärkeimmistä uskonnollisista määräyksistä (Fadil 2013, 730), ja jo muslimin uskontunnustuksessa häntä kehoitetaan tunnustamaan uskonsa rukouksin (Soramies 2002, 17). Eli se muistuttaa jatkuvasti arjessa muslimille Jumalasta, jolloin Hänen palvelemisensa tuo henkilökohtaista vaurautta (Siddiqui 2007, 87) ja on askel parempaan muslimiuteen (Saada 2017, 187). Sen lisäksi Sirry ja Omar (2014, 42) viittaavat Ibn ʿAbd I-Salam I-Sulamin (k. 1262) ajatukseen esittäessään, että niin seisominen, kumartaminen kuin kasvoilleen heittäytyminen rukouksessa kuvaavat ylitystä ja nöyryymistä. Erityisesti rukous kuitenkin kuvastaa muslimin halua pitää kiinni uskonnostaan myös teoissaan ja osoittaa kunnioitustaan Jumalalle (Hallenberg 2016, 28). Ahmed (1998, 17) esittää, että samalla rukous ympäröi uskovan tunteella ylemmyydestä, mahtavuudesta ja rauhasta.

Säännöllisellä rukouksella voi olla merkitystä muslimin kuolemanjälkeisen elämään. Koraanin suurassa (2: 112) sanotaan: "Totta tosiaan, niitä, jotka alistuvat Jumalalle ja tekevät hyviä tekoja, odottaa palkka heidän Herransa luona." Juuri rukouksen säännöllinen noudattaminen voi olla yksi tällaisista,

Koraanissa mainituista hyvistä ja välttämättömistä teoista välttää myös syntiä (esim. Hallenberg 2016, 55–61). Eli silloin rukous voi toimia väylänä paratiisiin (Siddiqui 2007, 84) ja vaikuttaa harjoittajansa moraaliin (Sirry & Omar 2014, 49). Henkel (2005, 496) korostaa lisäksi, että sen kautta voidaan anoa Jumalalta suojelusta ”saatanaa vastaan”. Soramies (2002, 16) yhtyy näihin ajatuksiin ja esittää, että lisäksi rukouksesta saadaan viimeisellä tuomiolla syntejä ja laiminlyöntejä hyvittäviä ansioita. Hänen mukaansa molemmat: sekä hyvät teot että synnit punnitaan va´alla. Hallenberg (2016, 27) korostaa, että ensimmäinen tällainen punnittava teko on juuri säännöllinen rukous.

Rukousrituaalilla voi olla myös yhteys pyhään. Järjestäytyneissä uskonnoissa käsitys pyhästä liitetään hyvin usein jumalaan ja jumalallisuuteen (Anttonen 2004, 37). Lisäksi uskonnollisissa tilaisuuksissa yleensä usko pukeutuu toiminnaksi, tunteeksi ja pyhyiden aistimiseksi (Hämeen-Anttila 2005, 103). Myös islamin rukousrituaalia kuvataan tällaiseksi mahtavaksi tilaksi ja yhteydeksi, jossa muslimi puhuu näkymättömälle pyhälle voimalle eli Jumalalle (Ijaz ym. 2017, 2299). Myös Hukari (2006, 31) esittää, että muslimit tulevat ymmärretyiksi parhaiten sen kautta, että pyhän koskemattomuus ja muslimin identiteetti liitetään yhteen. Siitä syystä myös Siddiqui (2007, 83) pitää uskovan muslimin elämää sellaisena jatkuvana jumalanpalveluksena, jossa maallinen ja pyhä liittyvät rukouksen kautta vahvasti yhteen.

Rukousrituaali voi myös yhdistää uskovia. Vaikka muslimi voi suorittaa rukouksensa yksinkin (Rippin 2005, 108), Katz (2013, 26) kuitenkin korostaa, että se on yhteisössä tai julkisessa väkijoukossa vielä arvokkaampaa. Yhdessä rukoilemisessa onkin monia uskovia yhdistäviä ulottuvuuksia. Ensiksikin se liittyy muslimin osaksi islamilaista yhteisöä (*ummaa*) ja toiseksi korostaa kaikkien muslimien tasa-arvoisuutta. (Hallenberg 2016, 16–18.) Kolmanneksi yhteinen rukous voi vahvistaa ryhmäidentiteettiä sekä yhteenkuuluvuutta rukoilijoiden kesken (Williamson 2018, 560). Neljänneksi Eryilmaz (2015, 441) esittää, että rukouksensa yhteydessä esimerkiksi nuoret voivat tukea toisiaan muutenkin arkielämään liittyvissä asioissaan.

Monissa tutkimuksissa on myös löydetty yhteyttä rukouksen ja sen harjoittajan kokonaishyvinnön välillä. Rukous voi esimerkiksi vähentää ahdistuneisuutta (Doufesh ym. 2014, 561), puhdistaa sydäntä ja lievittää yksinäisyyttä sekä erilaisia vaikeuksia muslimin elämässä (Williamson 2018,

555–561). Lisäksi se voi toimia hengellisenä, psykologisena ja terapeuttisena hyvinvoinnin lähteenä (Isgandorova 2017; Saniotis 2015, 852). Edelleen rukous voi Jeldtoftin (2013, 91) mukaan tarjota rauhaa ja vakautta esimerkiksi epätoivoiseen perhetilanteeseen. Sen lisäksi se voi kehittää harjoittajansa itsekontrollia (Sirry & Omar 2014, 51). Eryilmaz (2015, 441) jakaa näitä käsitteitä esittäessään, että esimerkiksi nuorilla se voi näkyä siten, että osallistuessaan rukouksiin he voivat välttyä huumeidenkäytöltä tai muilta heidän hyvinvointiaan vaarantavilta olosuhteilta. Toisaalta merkitykset laajenevat mieltä hoitavista merkityksistä vielä fyysisenkin hyvinvoinnin alueille. Eli silloin rukous esimerkiksi voi vartalonliikkeineen vaikuttaa autonomiseen hermostoon ja keskushermostoon sekä auttaa rentoutumaan (Doufesh ym. 2014, 558). Katz (2013, 126) puolestaan esittää, että rukous voi lisätä myös harjoittajansa fyysistä voimaa.

3.5.2 Rukouksen nykymerkitykset

Vaikka perinteisillä uskonkäsitteillä voi olla rukouksessa merkitystä nykyinkin, sen merkityksiä olisi syytä tarkastella kuitenkin vielä nykykulttuurin kehityksessä erikseen. Usein epävirallinen ja eletty usko linkittyy sekä viralliseen uskontoon että yhteiskunnallisiin kehityskuluihin. Lisäksi se yhdistyy laajemminkin moniin globalisoitumisen, median ja kaupallisuuden vaikutuksiin. (Utriainen 2018, 124.) Katz (2013, 173) pitää hyvinkin mahdollisena, että tällaiset uudet uskonnolliset trendit voivat vaikuttaa myös muslimiryhmien rituaaleihin ja ideologiaan nykypäivänä. Hämeen-Anttila (2015, 17–18) esittää, että juuri tällainen moderni uskontulkinta voi tarkoittaa muslimille usein tiedostamatonta halua ratkaista uskonnollisten tapojen ja modernin maailman ristiriita modernin maailman ehdoilla, mutta niin, että ratkaisut löytyvät kuitenkin uskonnosta.

Edelleen on mahdollista, että muuttotilanteissa kotimaisten uskonnonharjoittamisen mallien toistaminen ei enää onnistu samanlaisena, vaan muslimien sopeutuminen uusiin oloihin on välttämätöntä (Bulliet 1994, 104). Ilmiö voi koskettaa silloin myös maahanmuuttajataustaisten nuorten muslimien rukousta heidän eurooppalaisissa vastaanottajamaissaan, mutta joka ei välttämättä vähennä sen merkitystä (esim. Jeldtoft 2013). Hekin voivat pitää rukoustaan ratkaisevana ilmauksena todellisesta uskostaan (Siddiqui 2007,

94). Esimerkiksi Tervo-Niemelä (2020) esittää, että lähes puolet eurooppalaisista viidestätoista kahteenkymmeneen vuotiaista nuorista muslimista rukoilee päivittäin. Hämeen-Anttilan (2015, 2015, 14) mukaan taas osa heistä voi suhtautua yleisemminkin islamiin tai sen harjoittamiseen hyvinkin välinpitämättömästi tai kielteisesti. Saeed (2008, 204) tiivistääkin edellisiä näkökulmia sanoessaan, että nykyisin muslimius voi olla monimuotoista vaihdellen hartaasta uskovaisesta nimelliseen muslimiuteen riippuen ihmisten sille antamista merkityksistä yhteisönsä jäsenenä.

Riippumatta uskonnosta yleensäkin uskonrituaaleja oman elämän sisältönä tarkastellaan nykyisin enemmänkin yksilöllisistä tarpeista ja haluista käsin (Jeldtoft 2013, 87; Martikainen 2011, 72). Siitä syystä rukoileminen yleisestikin voi joustaa monenlaiseen hengellisyyteen ja henkisyyteen päin, kuten myös suomalaisten rukousaktiivisuutta tutkinut Salminen (2016, 74) korostaa. Henkisydellä esimerkiksi Karjalainen (2018, 267) tarkoittaa sellaisia yksilöllisiä kokemuksia ja käytäntöjä, joiden merkityksellisyyden yksilö määrittelee itse. Sen lisäksi uskonnollisia ilmiöitä voidaan tarkastella osana myös ns. subjektiivista käännettä (Jeldtoft 2013, 90), jota Heelas (2008) kuvaa jopa sprituuaaliseksi vallankumoukseksikin. Ilmiönä se on universaali eikä esimerkiksi yhdisty mihinkään ryhmiin tai ole uskonnon tavoin pakotettua tai kaavamaista (Mukherjee 2016, 345). Siitä syystä Ketola (2006, 305) toteaaakin, että nykyisin uskonnollisuutta voikin määritellä ennemminkin juuri yhteisöllinen sitoutumattomuus ja henkilökohtaisen uskonnonharjoittamisen siirtyminen pois yhteiseltä alueelta.

Esimerkkinä henkilökohtaisista uskontulkintoista voidaan pitää meditaatiota. Se on yksi ihmishengen ylimmistä toiminnoista, jonka aikana voidaan saada erityinen kokemus pyhästä arjessa (Rauhala 2009, 289). Erilaisten meditaatiotekniikoiden yhteisenä päämääränä onkin saattaa meditoija kokemaan henkisyyttä ja olla henkilökohtaisessa yhteydessä jumalaan (Ketola 2006, 313). Myös muslimit voivat yhdistää rukousrituaalinsa meditaatioksi (Doufesh ym. 2014, 558; Jeldtoft 2013, 86). Bai, Ye, Zhu, Zhao & Zhang (2012, 1741) esittävät kuitenkin eriävänä näkemyksensä, että muslimin rukous eroaa tavanomaisesta meditaatiosta, vaikka rukouksessa mielen keskittämisellä onkin rauhoittava ja meditatiivinen vaikutuksensa.

Toisena esimerkkinä henkilökohtaisemmasta rukouksen tulkinnasta voi olla ns. ruumiillisuus, mutta joka sekin on riippumaton uskonnosta. Sillä viitataan siihen, että uskonnollisuus on aina ruumiillinen kokemus, jossa ihmisen kokema tietoisuus ja tuntemus kehostaan ymmärretään aina autenttiseksi tiedonlähteeksi ja kokemukseksi (Karjalainen 2018, 274–277; Williamson 2018, 559.) Samalla näitä käytäntöjä yhdistää sellainen kaikille yhteinen ajatus, että jokainen ihminen kykenee itse hoitamaan itseään ja toisia (Utraiainen 2018, 121). Siksi myös muslimin rukoukseen kuuluva fyysinen aktiivisuus (Doufesh ym. 2014, 558), konkreettiset vartalonliikkeet (Williamson 2018, 547) ja rukouksen tarjoama esteettinen ja uskonnollinen elämys (Hallenberg 2016, 63) saattavat yhdistyä hänellekin tällaisiksi monipuolisiksi henkilökohtaisiksi, kehollisiksi ja tiedollisiksi kokemuksiksi.

4 KULTTUURISET KOHTAAMISET JA NEUVOTTELUT KOULUN JULKISISSA TILASSA

Tämä luku muodostaa tutkimuksen varsinaisen teoreettisen viitekehyksen. Kuvaan aluksi kulttuurisesti moninaista ja kaikille yhteistä julkista tilaa. Sen jälkeen ovat tarkastelussa julkisen foorumilla rakentuvina ilmiöinä sekä tämän tutkimuksen keskeisinä käsitteinä toimijuus ja siihen läheisesti liittyvinä: osallisuus, identiteetti, merkitys ja kokemus. Niiden lisäksi tarkastelen myös uskontoa ja uskontodialogia julkisen tilan ilmiöinä, kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta ja koulun julkisessa tilassa. Lopuksi tarkastelen koulua luokkatiloineen sekä yleisen sivistystehtävänsä ja uskonnonopetuksen näkökulmasta että konkreettisenä tilana muslimioppilaan rukoukselle.

4.1 Kulttuurisesti moninainen julkinen tila ilmiöineen

4.1.1 Toimijuudet, osallisuudet, merkitykset, identiteetit ja kokemukset julkisen ilmiöinä

Yhteisöjen elämää leimaa tänä päivänä yhä useammin monien erilaisten kulttuurien yhtäaikainen läsnäolo, jota kuvataan käsitteellä kulttuurinen moninaisuus (esim. Sakaranaho 2019, 23). Leimallista tällaiselle yhteiskunnalle on, että siinä sekä paikallinen että globaali liittyvät yhteen. Samalla yhteisö kehittää sekä yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta että vastuullista toimintaa. (Opetushallitus 2020.) Käytännössä kulttuurien moninaistuminen johtaa myös siihen, ettei useinkaan seuraava sukupolvi voi enää identifioitua edeltäviin sukupolviin (Ghosh 2018, 21). Siitä syystä myös Välijärvi ym. (2018) korostavat tässä tilanteessa sekä yhteisöjen muutostarvetta että yksilöiden valmiutta elää jatkuvan muutoksen keskellä.

Erricker (2008, 16) kritisoi kuitenkin niitä keskusteluja, joissa kulttuurisen moninaisuuden ilmiöiden esitetään olevan seurausta maahanmuutosta ikään kuin se olisi ainut moninaisuutta luova piirre. Globalisoituvassa maailmassa ilmiöt ovat usein monisyysempiä. Siitä syystä yhteisöjen valta- ja vähemmistöryhmien väliset suhteet sekä se, ettei kulttuuria ole ainoastaan meistä

eroavissa ihmisissä, tulee ottaa huomioon. Toisin sanoen kulttuuri ulottuu kaikkialle. (Paavola & Talib 2010, 12.) Myös Poulter (2013, 172) korostaa, että kulttuurien sisäisetkin erot tulee huomioida. Bennet (2017) puolestaan kuvaa näitä ilmiöitä käsitteellä *interkulttuurisuus*, ja hänen mukaansa *interkulttuurinen sensitiivisyys* tarkoittaa juuri yksilöiden taitoja kommunikoida tällaisissa vaihtoehtoisissa kulttuurikonteksteissa. Lisäksi Ubani (2013, 110) esittää koulujen uskonnonopetukseen toimittamassaan teoksessa, että yksilöiltä edellytetään näissä tilanteissa myös kulttuurin lukutaitoa, koska kulttuuria muutetaan ennen muuta sisäpuolelta.

Erityisesti kulttuurinen moninaisuus näkyy eri taustoista tulevien ihmisten jakamissa yhteiskunnan instituutioissa ja tiloissa, joita Vitikainen (2014) kuvaa termillä *julkinen tila*. Smith ja Low (2006, 4) esittävät, että julkista tilaa (*public space*) määritellään hyvin monimuotoisesti erilaisissa yhteiskunnissa, paikoissa ja aikoina. Tilalla voidaan viitata esimerkiksi jo antiikinajoilla esiintyneisiin yhteisiin "*agoroihin*, joissa markkinoiden lisäksi keskusteltiin politiikasta ja filosofiasta vapaiden miesten kesken" Neuvonen (2017, 207). Habermasin (2006, 73–74) mukaan julkisesta tilasta käsitteenä alettiin kuitenkin puhua varsinaisesti 1700-luvulla ensimmäistä kertaa. Tutkija nostaa julkista tilaa koskevista käsityksistä ensisijaisesti esiin sen, että tila ymmärretään kaikille avoimeksi sosiaalisen elämän alueeksi, jossa erityisesti *keskustelujen kautta* luodaan yhteisiä mielipiteitä eri ilmiöistä.

Smith ja Low (2006, 4) ymmärtävät julkisen tilan yksityisen tilan vastakohdaksi. Käytännössä siten esimerkiksi katuja, toria, koulua tai nykyisin vaikkapa internetin verkkoympäristöä voidaan pitää tällaisena julkisena tilana. Edelleen korostettaessa tilan fyysisiä rakenteita on huomattava, että se saa luonteensa ja merkityksensä kuitenkin vasta ihmisten *toiminnan* ja vuorovaikutuksen kautta. (Ridell ym. 2009, 9.) Samoin ajattelee myös Neuvonen (2017, 207) esittäessään, että samalla tila yhdistää erilaiset toimijat ja tukee näin heidän *osallistumistaan*. Siitä syystä Habermas (2006, 73) korostaa, että julkisen tilan tehtävänä on myös huolehtia kaikkien kansalaisten hyvinvoinnista. Edelleen julkiselle tilalle on leimallista, että myös yksilöiden sosiaalisia ja yksityisiä *identiteettejä* (Ubani, Poulter & Rissanen 2019, 7) sekä *merkityksiä* tuotetaan ja jaetaan siinä (Fraser 1995, 287–288, siteerannut Poulter 2013, 165). Edelleen Häger (2018, 193) esittää, että samalla tavalla myös julkisen

paikan käsite tällaisena yhteisesti luotuna sosiaalisena konstruktiona ja identiteettien rakentajana tulee lähelle tilan käsitettä.

Ridell ym. (2009, 9–10) esittävät, että julkisissa tiloissa toimimista säädelään kuitenkin monin määräyksin ja normein, jotka voivat myös poiketa toisistaan. Siitä syystä tilan rakentumista ei voida tarkastella myöskään modernin kapitalistisen yhteiskunnan ulkopuolisena ilmiönä (Smith & Low 2006, 4). Samaan aikaan julkisella alueella neuvotellaan myös erilaisten uskontojen ja katsomusten oikeudesta näkyä. Länsimaiden demokraattisten yhteiskuntien yleisenä peruskatsomuksena pidetään kuitenkin *sekularismia*, jonka ideologisena lähtökohtana on pitää valtio katsomuksiltaan tunnustuksettomana ja puolueettomana sekä samalla minimoida uskonnon rooli yhteiskunnassa. (Poulter 2013, 163–164.) Ubanin ym. (2019, 8) mukaan Suomessa muiden Pohjoismaiden tavoin kyseinen prosessi eri yhteiskunnan tasoilla on edennyt hyvinkin nopeatempoisesti.

Kallioniemi (2008, 100) kritisoi kuitenkin uskonnon roolin kaventamista ja korostaa, että kaikissa kulttuurisesti moninaisissa julkisissa tiloissa avoimuus on tärkeä näkökulma, joka tarkoittaa myös uskontojen ja katsomusten oikeutta olla osa yhteistä tilaa. Ridell ym. (2009, 9–10) esittävät, että usein julkisen tilan omistuksesta kilpaillaan, koska se lähtökohtaisesti kuuluu kaikille eikä siten erityisemmin kenellekään yksin. Siinä tapauksessa mikään uskonto, katsomus tai ideologia ei yksin voi täyttää yhteistä ja avointa tilaa. Sen tulisi olla päinvastoin yhtä aikaa avoin niille kaikille. (Poulter 2013, 171.)

Esimerkkinä julkisten tilojen ja paikkojen määrittymisestä ja erilaisten uskontojen tai näkemysten kamppailuista niiden alueella Sirry ja Omar (2014, 39) esittävät, että arabikevään aikana monet muslimit rukoilivat suurina massoina protestiksi kaduilla tai muissa julkisissa paikoissa. Edelleen muslimin rukouksista ainakin keskipäivän rukous (*zuhr*) haastaa julkisen ja yksityisen välistä rajaa esimerkiksi työpaikoilla tai koulussa (esim. Rock-Singer 2016). Sen lisäksi Pessi ja Grönlund (2018, 108) esittävät, että nykyinen yksilöllinenkin uskonnollisuus on aina osa yhteiskuntaa tai julkista uskonnollisuutta, joten siitäkin syystä yksityisen ja julkisen täsmällinen raja jää määrittymättä. Edeltävistä näkökulmista johtuen tarkastelen myös maahanmuuttotauksien toisen sukupolven musliminuorten rukousta koulukontekstissa julkisen tilan ja paikan ilmiönä. Eli määrittelen myös koulun kaikille yhteiseksi

julkiseksi tilaksi, jonka kontekstissa tarkastelen, kuinka nuoret rakentavat toimijuuttaan, osallisuuttaan, identiteettejään ja rukoukseensa liittyviä merkityksiä sekä kokemuksia.

Toimijuuden taito ja haaste. Yhteinen julkinen tila muovataan yhteistoiminnassa yksilöiden *toimijuuden* kautta (esim. Ridell ym. 2009). Myös Ehrnrooth (2019, 218) korostaa, että yhteiskuntaa tulisi siksi ajatella rakenteen sijaan *toimintana* ja yksilöitä kohteina olemisen sijaan *toimijoina*. Näistä syistä tarkastelen toimijuutta myös tämän tutkimuksen yhtenä keskeisenä käsitteenä. Ilmiönä toimijuutta (*agency, human agency*) on tarkasteltu monilla eri tieteenaloilla ja monissa teoreettisissa kehyksissä, kuten koulussa esimerkiksi (kielen)oppimisen näkökulmasta (esim. Huang & Benson 2013, 11; Ray 2009) tai sosiokognitiivisena: yksilön ja yhteisön vuorovaikutukseen liittyvänä toimintana (Bandura 2006). Lisäksi esillä on ollut toimijuuden kulttuurihistoriallinen (esim. Vygotski 1989) tai taloustieteeseen liittyen yksilön inhimillisen pääoman näkökulma (esim. Dijkstar & Peschar 2003). Giddens (1984) puolestaan on tarkastellut toimijuutta kriittisemmin kehittelemässään ja sosiologiaan painottuvassa sekä yhteisöjen rakenteita uudistavassa rakenteistumisen teoriassa, jolla on yhteyttä myös kielitieteellisiin näkökulmiin. Vanhalakka-Ruoho ym. (2015, v) esittävät kokoavasti, että toimijuus saa erilaisia merkityksiä eri yhteyksissä, mutta yhteisenä lähtökohtana niillä on kuitenkin tarkastella maailmaa toimivan yksilön näkökulmasta ja kokemuksesta käsin.

Toimijuus alkaa kehittyä jo hyvin varhain lapsena, ja yhden tärkeimmistä näkökulmista toimijuuden kehittymiseen varhaislapsuudessa on tuonut venäläinen psykologi Lev Vygotski (1989, 58–59). Hän puhuu erityisesti ns. lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa toimijuus alkaa rakentua ihmisten, alussa tavallisimmin äidin ja lapsen, välisissä suhteissa, mutta josta se sitten laajenee yhteisöjen tasolle. Siten toimijuus liittyy Huangin ja Bensonin (2013, 8) mukaan vahvasti myös yksilön autonomiaan, joka filosofisena käsitteenä ymmärretään ensisijaisesti juuri yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutussuhteeksi. Bandura (2006) erottaa toimijuudessa tähän liittyen neljä eri sosiokognitiivista ulottuvuutta. Ensimmäiseksi siihen sisältyy aikomuksellinen puoli eli suunnitelmien ja strategioiden laatiminen aikomusten toteuttamiseksi. Toiseksi se on ennakoimista ja tehokasta pyrkimistä asetettuihin päämääriin. Kolmanneksi toimijuus on tarkoituksenmukaista menestykseen pyrkimistä

ja kykyä asioiden täytäntöönpanoon. Neljäntenä, ja toimijuuden ydinominaisuutena, on metakognitiivisia taitoja sisältävä kyky itsereflektoimiseen. (Bandura 2006, 164–165.) Näissä ulottuvuuksissa toimijuus näyttäytyy tutkijan mukaan lähinnä yksilöllisestä näkökulmasta.

Yksilöllisen ulottuvuuden lisäksi Bandura (1982) määrittelee toimijuutta vielä kahdesta muusta: hallinnan ja yhteisöllisestä näkökulmasta. Hallinnan (*proxy*) näkökulmasta toimijuus tarkoittaa yksilöiden halua ja kykyä hallita elämäntilanteita ja -tapahtumia omalla toiminnallaan. Silloin he asettavat erityisesti oman tyytyväisyytensä tehokkaan toimintansa motiiviksi ja päämääräksi, jota kohti he pyrkivät ponnistelemaan erilaisin keinoin, hallinnanvälinein sekä kannustimin. Toimijuuden yhteisöllinen (*collective*) näkökulma puolestaan tarkoittaa, että organisaatioiden, kansojen tai ryhmien yhteisellä toiminnalla pyritään ratkaisemaan ongelmia tai parantamaan niiden elämää yhteisillä ponnisteluilla. (Bandura 1982, 134–143.) Silloin he myös Giddensin (1984, 2–3) rakenteistumisteorian mukaan samalla uudistavat ja muokkaavat yhteiskunnan rakenteita ja olosuhteita – mutta eivät synnytä niitä – prosessinomaisesti käytössään olevin keinoin sekä yleisemmin diskursiivisesti, mikä taas tekee heidän aktiivisuutensa mahdolliseksi. Siten ihmisenä oleminen on Giddensin mukaan tarkoituksenmukaista toimintaa, jolloin toimijalla on syytä ja motivaatio toimintaansa sekä kykyä käsitellä näitä syitä.

Edellisten näkökulmien lisäksi toimijuus on erilaisia oikeuksia osana merkityksellistä kansalaisuutta (Erricker 2008, 15). Lisäksi se on voimaantumista (Drydyk 2015, 8), mihin Huangin ja Bensonin (2013, 9) mukaan tarvitaan myös kontrollia eli voimaa ja kykyä tehdä valintoja ja päätöksiä sekä toimia niiden suuntaisesti. Barnes (2000, 70) kuitenkin korostaa, ettei toimijuus ole mahdollista ilman toimijan omaa vapaata tahtoa, mikä muodostaakin toimijuuden ytimen. Ihmisen tahdonvapaus ilmenee sellaisena harkittuna toimintana, joka johtaa tietynlaiseen lopputulokseen tai kuvaa prosessia, jonka kautta ihmiset harkiten muuttavat itseään tai tilannettaan toiminnallaan (Ray 2009, 116). Lisäksi Giddens (1984, 14) painottaa tahdonvapauden muuntuva potentiaalia yksilön kykyä muuttaa myös jo olemassa olevia rakenteita, tapahtumia tai olosuhteita. Oman tahdon ilmaiseminen puolestaan edellyttää *kykyä ilmaista* itseään ymmärrettävästi (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2013, 14–18), koska usein toimijuus rakentuu juuri diskursiivisessa toiminnassa eli

puheissa ja keskusteluissa (esim. Giddens 1984, 2). Biesta ja Tender (2006, 27) sekä Wingens ym. (2011, 10) tiivistävätkin toimijuuden yksilön monipuoliseksi kyvyksi, taidoksi ja kapasiteetiksi hallita ja ohjata oman elämänsä kulkua. Silloin toimijoilta edellytetään kuitenkin aina myös vastuullisuutta (Biesta & Tender 2006, 27; Illeris 2002, 144).

Edelleen toimijuus voi näkyä esimerkiksi maahanmuuttotilanteen toisen sukupolven muslimien elämässä siten, että he ovat Suomessakin perustaneet erilaisia etnisiä, kulttuurisia, poliittisia ja uskonnollisia yhdistyksiä (esim. Harinen & Ronkainen 2010, 281). Pauha ym. (2017, 107) täsmentävät vielä, että niistä jälkimmäisten motiivina on vastata nimenomaan nuorten uskonnollisiin tarpeisiin. Toisaalta Honkasalo (2008, 498) kritisoi yleistä käsitystä siitä, että toimijuuden päämääränä olisi aina aktiivisuus tai muutos. Hän korostaa, että toimijuus voi olla myös ”pientä toimijuutta”, mikä käsittää muun muassa vain sellaisia vähäisiä ja vaatimattomia toimintoja, joiden tarkoitus on pitää oma elämä niin vakaana ja tasapainoisena kuin mahdollista sekä ”elää vain päivä kerrallaan”.

Bandura (1982, 142) esittää, etteivät toimijat muutenkaan pääse aina arkisessa elämässä käyttämään tietojansa ja taitojaan tehokkaasti. Ridelin ym. (2009, 9–10) mukaan esimerkiksi julkisiin tiloihin liittyvät kamppailut vallasta asettavat haasteita toimijuudelle ja lisäksi mahdollisuudet vaikuttaa julkisessa tilassa vaikuttaviin toiminnan ehtoihin voivat poiketa toisistaan. Edelleen monet demokraattisten yhteiskuntien kulttuuriset ja uskonnolliset vähemmistöt sekä maahanmuuttajat kärsivät erilaisista vastoinkäymisistä ja jopa laittomuuksista (Kapai 2012, 37). Muslimien kohdalla se voi tarkoittaa esimerkiksi, että heidän elämänsä tarkastellaan yksipuolisesti uskonnollisista lähtökohdista (esim. Martikainen & Haikkola 2010, 37). Wingensin ym. (2011, 10) näkemykset ovat yhteneväisiä edellisten kanssa heidän samalla esittäessään, että monet vähemmistöt ovat haavoittuvassa asemassa vailla henkilökohtaisia tai yhteiskunnan takaamia resursseja. Toisin sanoen useinkaan heidän toimijuuttaan ei ole tunnustettu eivätkä he saaneet välineitä toimijuudelleen tai voineet vaatia oikeuksiaan (esim. Heikkilä & Mustaniemi-Laakso 2019, 82). Ridell ym. (2009, 9–10) pitävätkin ensisijaisena julkisen tilan ja vallan suhdetta koskevana kysymyksenä: *kuinka paljon ihmisten toiminta julkisissa tiloissa voi vaikuttaa toiminnan määrittymiseen.*

Koska toimijuus on kuitenkin hyvin monimerkityksinen ja abstrakti käsite, siitä puhuttaessa on syytä aina tarkentaa, mitä sillä nimenomaisessa yhteydessä tarkoitetaan. Muussa tapauksessa on vaarana, että käsitteen erityinen merkitys jää tuntemattomaksi tai laajenee käsittämään kaikenlaista toimintaa. (Eteläpelto ym. 2011, 3.) Esimerkiksi maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven musliminuorten toimijuus voi tarkoittaa aktiivisia neuvotteluja islamin ja paikallisen kulttuurin kesken sekä kehittyviä strategioita heidän sopeutumisessaan ilman, että se vaatisi heiltä täydellistä mukautumista valtakulttuuriin (Saeed 2008, 212). Martikainen ja Haikkola (2010, 37) täsmen­tävätkin, että silloin toimijuus voi olla heille taitoa toimia sellaisissakin tilanteissa, joissa esimerkiksi heidän kulttuuriaan, uskontoaan tai heitä itseään yritetään määritellä heidän itsensä ohi. Edelleen koulukontekstissa toisen sukupolven musliminuorten toimijuus on toteutunut yhtäältä kohtuullisen hyvin. Rukoukseensa liittyen he esimerkiksi Saadan (2017, 187) mukaan voivat käydä kouluissaan rukoilemassa jossakin tyhjässä luokkatilassa joka päivä. Toisinaan heidän toimijuuttaan on kuitenkin rajoitettu esimerkiksi sitä kautta, että uskonto on pyritty sulkemaan yksityisasiaksi koulun ulkopuolelle (Rissanen 2019, 1).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen toimijuutta koulukontekstissa ja ensisijaisesti Banduran (1982; 2006) sosiokognitiivisista ulottuvuuksista käsin. Eli määrittelen toimijuuden yksilön tarkoituksenmukaiseksi ja yhteisön vuorovaikutussuhteissa diskursiivisesti rakentuvaksi toiminnaksi. Lisäksi määrittelen sen maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven muslimioppilaiden: aktiivisuudeksi, kyvyksi, taidoksi, tahdoksi ja mahdollisuudeksi suunnitella ja neuvotella vuorovaikutuksessa koulun muiden toimijoiden kanssa rukouskäytäntönsä itselleen sopiviksi koulun julkisessa tilassa. Toiseksi tarkastelen lähinnä Giddensin (1984) rakenteistumisteorian pohjalta millaisin resurssein ja millaisten raamien sisällä he toimijoina voivat muokata tai uudistaa julkista koulutilaa omalta osaltaan sellaiseksi, jossa erilaisten uskontojen ja katso­musten vuoropuhelua pidetään osana sen luonnollista kulttuurista toimintaa.

Osallisuuden ja äänten oikeutus. Osallisuus (*participation*) rakentuu julkisen tilan toimijuudessa (esim. Alesina & La Ferrara 2000). Bandura (2006, 164) pitää tärkeänä ymmärrystä toimijuuden ja osallisuuden yhdistymisestä, koska

vasta niiden yhteisvaikutuksen tuloksena ihminen ei jää sivustakatsojaksi elämänsä olosuhteissa, vaan pystyy aktiivisesti vaikuttamaan niihin. Osallisuuden käsitteestä on Suomessa alettu puhua erityisesti 2000-luvun kuluessa. Olemukseltaan se on osa sosiaalipedagogista käsitteistöä kuvatessaan laajasti ihmisen ja yhteisöjen sekä ihmisen ja yhteiskunnan vuorovaikutussuhteita. Lisäksi osallisuus käsittää monia ja toisistaan eroavia merkityksiä. (Nivala & Rynnänen 2013, 9–10.) Wilcox (1994) kuvaa osallisuutta (*involvement*) esimerkiksi yhteisön jäsenyydeksi, jäsenten kumppanuudeksi, yhteiseksi toiminnaksi, voimaantumiseksi ja neuvotteluksi. Toisin sanoen osallisuus on tunnetta siitä, että ihminen kuuluu johonkin ja on osa yhteisöään, mikä taas rakentaa ihmisen hyvinvoinnin perustaa (Nivala & Rynnänen 2017, 9). Myös Alesina ja La Ferrara (2000, 847) yhtyvät näihin käsityksiin viitattaessaan laajempaan sosiaalisen pääoman (*social capital*) käsitteeseen, joka tarkoittaa juuri ryhmien jäsenyyttä.

Keskustelu osallisuudesta liittyy myös laajempiin pohdintoihin demokratiasta (Nivala & Rynnänen 2017, 9), koska osallisuuden toteutumiseen vaikuttavat eri maiden poliittiset olosuhteet (Crul & Schneider 2010, 2). Barnes ym. (2007, 7) huomauttavatkin, että osallisuuden onnistuminen edellyttää aina myös valtion ja instituutioiden tukitoimia. Siitä syystä Nivala ja Rynnänen (2013, 28) puhuvat myös sosiaalisesta osallisuudesta (*social inclusion*), joka tarkoittaa osuutta yhteisestä hyvästä yhteiskunnan jäsenenä sekä yksilön kykyä yhteiskunnalliseen toimintaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Näin ollen osallisuus on vahva osa tunnetta saada olla ”yhteiskuntakelpoinen kansalainen” (Isola ym. 2017, 55), joka osaltaan ilmenee esimerkiksi äänestyskäyttäytymisessä (Alesina & La Ferrara 2000, 847). Alesina ja La Ferrara korostavat, että jokaisella pitää olla siten *oikeus* itse päättää osallisuudestaan tai kuulumisestaan esimerkiksi juuri johonkin ryhmään. Kouluyhteisössä osallisuuden oikeus Välijärven ym. (2018, 178–179) mukaan puolestaan tarkoittaa ennen muuta oppilaiden oikeutta päättää koulunsa asioista ja käytäntöjen uudistamisesta.

Oleellista osallisuudesta puhuttaessa on huomata, että vapaus ja vastuu kulkevat aina käsikädessä, ja niiden liitto heijastuu siis myös osallisuuteen. Esimerkiksi Niemi (2008, 142–143) korostaa, opettajankoulutukselle tarjoamassaan ja kriittiseen pedagogiikkaan perustuvassa artikkelissaan, että

osallisuus kohtaa aina vapauden ja vastuun etiikan, koska ihmisen oikeus vaikuttaa oman elämänsä ilmiöihin ei saa viedä toiselta tätä oikeutta. Konkreettisesti se näkyy esimerkiksi Hämeen-Anttilan (2017, 264) esittämässä näkemyksessä, jonka mukaan molemmilla: sekä yhteiskunnan enemmistöllä että vähemmistöllä pitää olla oikeus harjoittaa uskonnonvapauden sallimana uskontoaan tai toisaalta halutessaan myös kieltäytyä siitä.

Ääni ja oikeus puhumiseen ovat oleellinen, jopa tärkein, osa osallisuuden rakentumisesta. Ääni syntyy yksilöiden, yhteisön ja sosio-materiaalisen ympäristön yhteistoiminnassa. Siihen vaikuttavat kuitenkin aina myös yhteiset säännöt, arvot ja toimijat sekä heidän resurssinsa käyttää ääntään. (Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 136–137.) Edelleen ääntä tarvitaan yhteisen ymmärryksen kehittämiseksi, koska yksilöiden kokemukset yhteisestä maailmasta eroavat (Alhanen 2016, 30). Asghar (2016, 442) kuitenkin huomauttaa, että myöskään oikeutta tulla kuulluksi yhteisissä asioissa ei pidä unohtaa. Juuri kuulluksi tulemisensa kautta ihminen voi vaikuttaa erityisesti yhteisönsä toimintaan ja kokea itsensä arvokkaaksi osaksi yhteisöään (Nivala & Rynänen 2013, 27). Tähän näkemykseen yhtyvät myös Hyvärinen ja Löyttyniemi (2009, 204) lainatessaan Franklin (1995) ajatusta ja korostaessaan, että toisen ihmisen kuunteleminen on sellainen moraalinen teko, jota tarvitaan juuri mahdollisuuksien toteutumiseen. Siihen liittyen Raittila (2009, 70–71) kritisoi esimerkiksi 2000-luvun alun mediakeskustelujen tapaa antaa viranomaisten puhua turvapaikanhakijoiden puolesta. Lisäksi Pauha ym. (2017, 110) huomauttavat, että niissäkin tapauksissa, joissa esimerkiksi muslimiyhteisöt kokevat tulevansa kuulluiksi, heidän ääniensä pitäisi kuulua vielä paljon enemmän yhteiskunnallisissa keskusteluissa.

Osaksi edellisten näkökulmien kautta tullaan osallisuuden vastakohtaan käsitteeseen: *osattomuuteen*. Sillä tarkoitetaan monenlaista osattomuutta esimerkiksi yhteiskunnan jäsenilleen tarjoamista mahdollisuuksista ja voimavaroista, jotka luovat ihmisten elämänlaatua tai elintasoja (Nivala & Rynänen 2013, 19). Se voi johtaa paitsi poissulkemiseen myös syrjäytymiseen, joka tarkoittaa sellaista kehityskulkua, jossa yksilöt jäävät yhteiskunnallisen toiminnan ulkopuolelle (Kapari 2012, 37; Nivala & Rynänen 2013, 19). Ryan (2019, 160) huomauttaa, että se voi johtaa myös tilanteeseen, jossa joillekin tulee valtaa toisten yli. Lisäksi sen seurauksena myös ihmisten oma puheoikeus voi

kaventua (Haavisto & Kivikuru 2009, 89). Näihin moniin näkemyksiin yhtyen Di Cesare (2019, 57) kiteyttääkin osattomuuden näin: ”Se, joka on yhteisön ulkopuolella, on usein tuomittu siihen, ettei hänellä ole mitään”.

Edeltävät kehityskulut liittyvät myös siihen, millaisena maahanmuuttajat voivat kokea osallisuutensa julkiseen tilaan. Usein heitä pidetään vieraina eikä heidän ajatella olevan osa länsimaista yhteiskuntaa riippumatta siitä, että he ovat syntyneet ja sopeutuneet sinne. (Akgönül 2011.) Se oli nähtävissä myös 2000-luvun alkupuolen mediakeskusteluissa. Niissä korostettiin esimerkiksi hyvin usein joko uskontokunnan tai muunlaista erilaisuutta. (Haavisto & Kivikuru 2009, 88–89.) Usein voidaankin puhua myös rasismista eli rotusyrjinnästä. Se voi johtaa myös ns. kulttuuriseen rasismiin eli ihmisten eriarvoiseen kohteluun tai syrjintään oletetun rotuluonteen ja siihen liittyvien fyysisten piirteiden erilaisuutta korostamalla. (Paavola ja Talib 2010, 31.) Muslimeilla syrjintä usein johtuu heidän kulttuurisesta ja uskonnollisesta taustastaan (Hossain 2013), mikä näkyy usein stereotyyppisinä ennakkosenteinä eli ns. piilorasismina heitä kohtaan (Hukari 2006, 122). Pauha ym. (2017, 108–113) esittävät, että usein juuri monenlaiset ennakkokäsitykset yhdistettyinä vihaan islamia kohtaan voivat hidastaa myös muslimiyhteisön kotoutumista.

Toisaalta osallisuus rakentuu kuitenkin myös aktiivisessa toiminnassa, erilaisten kykyjen kautta ja tarkoituksenmukaisessa päätöksenteossa tietyissä tilanteissa ja olosuhteissa (esim. Wilcox 1994). Siihen liittyen Younis ja Hassan (2019, 1162) esittävät, että jotkut maahanmuuttajataustaisen toisen sukupolven musliminuorista kokiessaan osallisuutensa muslimeina länsimaiseen syntymämaahansa rajoitetuksi ovatkin esimerkiksi pyrkineet kompensoidaan islamiin liitettyjä negatiivisia stereotyyppioita omalla käytöksellään. Joka tapauksessa samalla tavalla kuin toimijuus, myös osallisuuden tarkastelu tulee suhteuttaa aina täsmällisesti asiayhteyteensä. Myös Nivala ja Ryyänen (2013, 25) korostavat, että osallisuutta tulee tarkastella aina suhteessa mihin, mistä tai missä ollaan tai haluttaisiin olla osallisia, koska siihen kohdistetut tavoitteet voivat olla eri ihmisille erilaisia.

Suomalaisen koulukontekstin osallisuuteen ja maahanmuuttotaustaisiin muslimeihin liittyen tutkija Inkeri Rissanen (2019) kirjoittaa, että usein muslimioppilaat kokevat käytännössä osattomuutta kouluyhteisöönsä uskontonsa vuoksi, vaikka koulujärjestelmän rakenteet ja periaatteet luovatkin hyvät

puitteet kaikkien oppilaiden osallisuuden toteutumiseksi. Kouluja vaivaa tutkijan mukaan usein ”uskontosokeus”, joka näkyy kaikkia oppilaita yhdistäviin asioihin keskittymisenä tai uskonnon siirtämisenä mieluiten yksityisalueelle, jolloin muslimioppilaiden osallisuus ja uskonnollisten tarpeiden huomioiminen jäävät toteutumatta heidän omassa koulussaan. Toisaalta joissakin kouluissa heidän osallisuutensa ja tarpeensa on jo huomioitu hyvinkin esimerkiksi erilaisin rukoustilajijärjestelyin (esim. Halonen 2009).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen osallisuutta erityisesti kasvatustieteen alan ja kouluinstituution näkökulmasta. Toisin sanoen suhteessa siihen, kuinka maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven musliminuoret kokevat voivansa käyttää ääntään koulussa järjestääkseen ja suunnitellakseen rukoukäytäntönsä osana kulttuurisesti moninaistuvan koulun julkista tilaa. Eli toteutuuko heidän osallisuutensa siten, että he voivat aktiivisina toimijoina tarvittaessa muuttaa koulunsa epätarkoituksenmukaisia käytäntöjä tai olosuhteita rukouksensa suhteen oman vapaan tahtonsa (esim. Giddens 1984) eli toimijuuden yhden tärkeimmän ydinolottuvuuden kautta? Ymmärrän osallisuuden ja toimijuuden rakentuvan vahvasti yhdessä: jos ei ole molempia, ei ole kumpaakaan.

Merkitysten liukuvat ja diskursiiviset virrat. Merkitys on toinen toimijuudessa rakentuva käsite, joka sekin siis tuotetaan julkisen areenalla (esim. Poulter 2013). Niiniluoto (2005, 13–14) esittää, että merkitystä on tutkittu monilla eri tieteenaloilla. Yhteistä niille on kuitenkin tarkastella, miten sanojen merkitykset liittyvät niiden käyttöön liittyviin kokemuksiin. Esimerkiksi semiotiikka tarkastelee sitä, millaisia sisältöjä ja millainen asema erilaisilla merkkijärjestelmillä on ihmisen elämässä. Suomen sana ”merkitä” on vastannut aiemmin samaa kuin ”varustaa merkillä” ja ”ottaa huomioon”. Aikaa myöten se on siirtynyt vastaamaan samaa kuin ”ilmaista” ja ”tarkoittaa”, joista puolestaan juontaa englannin sana: *meaning*. (Niiniluoto 2005, 13–14.) Alhanen (2016, 74) tiivistää merkityksen käsitteen näin: se käsittää ihmisten ymmärryksen siitä ”mitä mikäkin on”. Siten merkityksellä tarkoitetaan myös henkilökohtaisesti määriteltyä tai rakennettua perustaa omalle hyvinvoinnille, motivaatiolle, hengellisyydelle ja toiminnalle (Burr 2004, 117; Wong 2012, xxvii).

Edelleen merkitykset luovat puitteet jokapäiväisen elämän käytännöille (Manning & Kunkel 2014, 3; Gee 2008, 12). Siitä syystä Pietikäinen ja Mäntynen

(2009, 13) puhuvat myös ”merkitysten tuottamisesta” eli ”maailman merkityksellistämisestä”. Hejazi (2012, 24) painottaa, että merkitykselliseksi koetussa elämässä yksilöllä itsellään tulee olla ennen muuta kyky ja vapaus itse päättää omista käsityksistään hyvästä elämästä, mutta sen lisäksi oikeus kriittiseen reflektioon perinteisiä käsityksiä kohtaan. Saman toteaa myös Illeris (2002, 95) esittäessään, että samalla yksilö voi rakentaa itsetuntonsa, elämäntapansa ja identiteettinsä. Näistä syistä myös merkitys liittyy vahvasti yksilön toimijuuteen.

Merkitykset syntyvät ensisijaisesti yhteisöissä. Sitä kautta myös merkityksen tarkastelut liittyvät vahvasti julkiseen tilaan ja sosiaalipsykologiseen tutkimusperinteeseen. Käytännössä yhteisten tapahtumien merkitykset muodostavat yhteisen tilanteenmäärittelyn eli *representaation*, koska kaikki kokemuksemme syntyvät yhteisessä toiminnassamme ja vuorovaikutussamme. (Burr 2004, 117; 2015, 224.) Tämän myötä yksilölliset merkitykset liittyvät sekä yhteisöllisiin merkityksiin että yhteisiin arvoihin ja rajoihin (Andrews 2012). Alhanen (2016, 74) painottaa, että juuri tätä kautta saamme kaikkein tärkeimmät asioita koskevat merkityksemme oman kasvuyhteisömme perintönä. Siitä syystä Tervo-Niemelä (2018, 147) liittää ilmiön myös lasten uskonnolliseen socialisaatioon. Sen myötä merkitykset ovat sidottuja myös muistiin ja aikaansa (Bell & Davison 2013, 170; Karjalainen 2018, 265).

On kuitenkin huomattava, että eri ihmiset tulkitsevat ympäristönsä ilmiöitä eri tavoin. Käytännössä he havainnoivat ilmiöitä ja symboleja yksilöllisen merkityksperustansa kautta, jolloin niiden merkitys vaihtelee ja on siten erilainen eri ihmisille. Sosiologiassa tätä ilmiötä kuvataan erityisesti *symbolisen interaktionismin* käsitteellä. (Ropo 2015, 31.) Siihen liittyen Wong (2012, xxvii) yhtyessään Frankliin (1946/1985) esittää, että merkitykset voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Samalla tavalla myös Alhasen (2016, 74–75) kirjoituksista on löydettävissä käsitys, että yksilöt voivat antaa asioille toisistaan eroavia merkityksiä eri tilanteissa. Siitä syystä he voivat esimerkiksi myös palata juurilleen säilyttääkseen itselleen merkityksellisiä asioita (Groff 2006, 13).

Edelleen merkitykset muodostavat keskenään yhteismerkityksiä ja verkostoja (Alhanen 2016, 75), mikä samalla korostaa myös julkisen tilan roolia yhteisten sosiaalisten merkitysten tuottamisessa ja jakamisessa (Poulter 2013, 165). Merkitykset eivät kuitenkaan ole pysyviä. Esimerkiksi Manning ja

Kunkel (2014, 3) esittävät, että ne muuttuvat koko ajan ja erityisesti tilanteissa, joissa ihmiset kommunikoivat tai jakavat ideoitaan. Tästä ilmiöstä voidaan käyttää myös nimitystä maailmanjäsenitys, jonka varassa ihmiset elävät: havainnoivat, ajattelevat, tuntevat ja toimivat. Jäsenitys kertoo ihmisille, mikä on tärkeää yhteisössä ja kuinka siinä eletään. (Alhanen 2016, 75.) Burr (2004, 117) toteaa samaa tiivistäessään ilmiön näin: se täyttää tärkeän psykologisen tehtävän eli muuttaa oudon tutuksi.

Myös merkitykset rakentuvat ja tulevat yleisimmin esiin kielessä ja sanoissa eli *diskursseissa* (Gee 2008, 3). Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 57) täsmentävät käsitystä tästä prosessista ja esittävät, että silloin yhteinen kieli voi rakentaa, ilmaista, esittää, kuvata – eli juuri *representoida* – tapahtumia, kokemuksia, näkemyksiä, ajatuksia ja tunteita. Gee (2008, 3) lisää tuohon listaan vielä arvostukset, vuorovaikutuksen ja uskomukset, joiden merkityksiä kielen kautta siis myös rakennetaan. Mustola, Kärjä, Böök & Mykkänen (2015) kuitenkin muistuttavat, etteivät sanat ole ainoita merkitysten rakentajia eivätkä kykene edes tavoittamaan kaikenlaisia merkityksiä. Siksi tutkijat korostavat, että niitä voidaan tuottaa myös *visuaalisesti* eli esimerkiksi piirustuksilla ja kuvilla. Niiden kautta voidaan nostaa myös erityisesti näkymätöntä ja huomaamattomaa merkitykselliseksi (Bell & Davisson 2013, 170). Erkkilä (2015, 192) jakaa näitä ajatuksia ja korostaa, että siksi myös tutkimuksessa esimerkiksi kuvat ja muu visuaalinen aineisto voivat toimia yhtä luotettavana tiedon lähteenä kuin haastattelutkin.

Edelleen Gee (2008, 12) esittää, ettei vallankaan osuutta voi jättää huomiotta diskurssein käydyissä merkitysneuvotteluissa. Esimerkkinä siitä Erkkilä (2015, 196) esittää, että ihminen voidaan ”sysätä marginaaliin” jopa muutamalla lauseella. Maahanmuuttotilanteen toisen sukupolven muslimien näkökulmaan liittyen se voi tarkoittaa, että länsimaisessa keskustelussa heidän läsnäolonsa yhteiskunnissa kuvataan usein suureksi huolenaiheeksi ja jopa niin vakavaksi uhkaksi, että se tulisi estää (Saeed 2008, 200). Rissanen (2019, 127) huomauttaa lisäksi, että Suomessa se on jopa vielä muitakin maita yleisempää. Edelleen mediassa erityisesti islamia kuvataan usein kielteisessä valossa, jolloin islamin rikas kulttuuri juurineen jää paitsioon (Hämeen-Anttila 2017, 8).

Myös merkityksen käsite on tässä ensisijaisesti koulukontekstia tarkastelevassa tutkimuksessa hyvin keskeinen. Eli tavoitteenani on päästä ymmärtämään, millaista henkilökohtaisesti määriteltyä perustaa (esim. Manning & Kunkel 2013) maahanmuuttotilanteissa toisen sukupolven muslimioppilait antavat rukoukselleen paitsi yleisesti myös koulun julkisessa tilassa. Niiden jäljille pyrin pääsemään tarkastelemalla, kuinka nuoret rakentavat diskursseissaan rukoukseensa liittyviä merkityksiä ja kokemuksia tässä tilannekohtaisessa tutkimusvuorovaikutuksessa.

Joustavat, mukautuvat ja rajatut identiteetit. Identiteetin käsite liittyy toimijuuteen kolmantena. Identiteetit rakentuvat kulttuurisesti moninaisessa yhteisessä merkitysverkostossa, julkisessa tilassa ja toimijuudessa (esim. Ubani ym. 2019). Ropo (2015, 26) esittää, että käsitteenä identiteetti juontuu latinankielisistä sanoista, jolloin *identitās* tai *ident (idem)* tarkoittaa ”samuutta” tai ”samana pysymistä”. Tätä aina 1500-luvulle asti ulottuvaa ja moniselitteistä käsitettä on tutkittu esimerkiksi filosofiassa, psykologiassa ja yhteiskuntatieteissä. Laajemman kiinnostuksen kohteeksi se tuli kuitenkin vasta viime vuosikymmeninä ja erityisesti psykologi Erik H. Eriksonin (1963; 1968) psykososiaalisen kehityksen teorioiden ja siihen liittyvän kirjallisen tuotannon myötä. Sen lisäksi esimerkiksi Kantin (1724–1804) ja Hegelin (1770–1831) varhaiset tutkimukset tarkastelivat jo nekin identiteetin käsitettä. (Ropo 2015, 26.) Myös tässä tutkimuksessa identiteetin käsite on keskeinen.

Identiteettiä voidaan tarkastella yhtäältä persoonallisen ulottuvuutensa kautta eli psykologisenä käsitteenä, jolloin se yksilön piirteenä on tunnetta henkilökohtaisesta olemisesta, kuulumisesta ja samastumisesta. Samalla se, että yksilö tekee päätelmiä itsestään toiminnastaan saadun palautteen pohjalta korostaa juuri toimijuuden ja identiteetin liittoa. (Ropo 2015, 30–35.) Yhteenvetona näistä näkemyksistä Kroger (2003, 10) esittää, että identiteetillä tarkoitetaan itseä, minua, egoa tai itsensä määrittelyä. Toisin sanoen identiteetti käsittää tunteen siitä keitä me olemme (Kanno 2003). Lisäksi se on yksilön ymmärrystä suhteestaan maailmaan ja siitä, miten tämä suhde konstruoidaan ajallisesti ja tilallisesti. Lisäksi identiteetti sisältää yksilön ymmärryksen omista tulevaisuuden mahdollisuuksistaan. (Norton 2013, 4.) Erikson (1994, 19) ulottaa persoonallisen identiteetin kehittymisprosessin alun varhaislapsuuteen, jolloin lapsi etsii vuorovaikutuksessa ympäristöönsä malleja, joilla

mitata itseään. Ropo (2015, 34) tarkentaa vielä, että tässä prosessissa yksilö tallentaa joko tietoisesti tai tiedostamattaan mielensisäiseen muistiinsa eli *skeemoihin*, malleihin tai *representatioihinsa* informaatiota ympäristöstään. Niiden pohjalta hän sitten tutkijan mukaan muodostaa käsityksen itsestään yksilönä ja toimijana eli rakentaa identiteettiään.

Erricker (2008, 15) ja Kroger (2007, 8) kuitenkin huomauttavat, että identiteetin rakentumisen kehityskulku jatkuu loppumattomana ketjuna koko yksilön elämänkaaren ajan ihmisen biologisten, psyykkisten ja sosiaalisten olosuhteiden muuttuessa. Näistä syistä identiteettiä voidaan pitää hyvin heterogeenisenä, kehittyvänä, tilannekohtaisena, taipuisana, muuttuvana ja uudelleen rakentuvana käsityksenä itsestä (Kanno 2003; Martikainen & Haikkola 2011, 37; Saada 2017, 182; Sen 2009, 37; Yonis & Hassan 2019, 1162). Ubani (2013, 158) yhtyy näihin näkökulmiin esittäessään, että siitä syystä identiteetti on monipuolista samastumista, erottautumista, kiinnittymistä ja irrottautumista, mutta sisältää myös henkilökohtaisen suhteen lapsena saatuun maailmankuvaan.

Toisaalta monet tutkijat ovat todenneet, että vaikka identiteetti on subjektiivinen kokemus ja käsitys minuudesta, se tuotetaan kuitenkin ennen muuta sosiaalisessa kanssakäymisessä ja julkisen areenalla (esim. Häger 2018, 194; Kroger 2007, 14; Poulter 2013, 165; Yonis & Hassan 2019, 1162). Ropo (2015, 42) puhuukin identiteetin sosiologisesta näkökulmasta, jossa identiteettiä tarkastellaan yksilön ja yhteisön välisenä suhteena ja sen tuotoksena. Siihen liittyen Burr (2015, 223) erityisesti korostaa, ettei mikään ihmisen psykologisista ja sosiaalisista ilmiöistä – siten eivät identiteetitkään – rakennu yhteisen vuorovaikutuksen ulkopuolella. Nämä käsitykset tukevatkin vahvasti ymmärrystä siitä, että myös identiteetin rakentumista ja kehittymistä tulee tarkastella osana julkista tilaa.

Jäsenyys ryhmässä rakentaa identiteettiä. Stets ja Burke (2000, 225) tarkentavat, että käytännössä itseluokittelun seurauksena ihmiset korostavat oman ja sisäryhmän samankaltaisuutta ja samalla ulkoryhmän eroavaisuutta. Samalla jäsenyys omassa ryhmässä vahvistaa yksilön sosiaalista identiteettiä, joiden myötä myös yksilön itsearvostus ja itsetunto rakentuvat (Paavola & Talib 2010, 60–62). Eli samanaikaisesti, kun yksilöt rakentavat henkilökohtaista identiteettiään, he samalla luovat uutta yhteisöllistä identiteettiään, mutta

joka samalla muuttaa yhteisöä (Holst 2003, 82). Tämä identiteetin sosiologinen näkökulma ilmaisee juuri erilaisia yhteiskunnallisten jäsenyyksien luokitteluja, yhteisöllisiä tai ammatillisia jäsenyyksiä tai ihmisen itselleen valitsemia verkostoja ja rooleja (Ropo 2015, 30).

Usein puhutaankin juuri ryhmille rakentuvista *kollektiivisista identiteeteistä*, joissa sosiaalisen ryhmän ensisijaisuus rakentaa jäsenille me-identiteettiä (Tapani 2007, 26). Myös Anttila (2007, 22–23) esittää, että sen myötä he muovaavat kuvaansa olemassaolostaan ja siitä, miten he haluavat muiden näkevän heidät. Lisäksi kollektiiviseen identiteettiin samastuminen tutkijan mukaan tyydyttää samalla tavalla identifioituvien psykologisia tarpeita. Kollektiivisia identiteettejä voivat olla esimerkiksi monet uskonnolliset, etniset, kulttuuriset tai kansalliset identiteetit (esim. Paavola & Talib 2010, 60). Burr (2004, 86) ja Sen (2009, 148) kuitenkin huomauttavat, että näissä prosesseissa yksilöltä edellytetään paitsi omaa tahtoa myös tarvetta käyttää järkeään.

Edelleen erilaiset identiteetitkin rakentuvat yhteisesti käytetyssä kielessä eli diskursseissa (esim. Gee 2008; Hall 1996, 6; Saada 2017, 185). Siitä syystä identiteettimme rakentuvat usein myös narratiiveissa eli meistä ja elämästämme kerrotuissa tarinoissa (Kroger 2007, 12–13). Norton (2013, 5) muistuttaa, että myös toimijoilla itsellään on roolinsa identiteettineuvotteluissa, asemoitumisessaan ja toiveissaan. Se puolestaan korostaa toimijuuden roolia identiteettien kehittämisessä, ja esimerkiksi varttuessamme ja harjaantuessamme taitaviksi kielen käyttäjiksi opimme erilaisia retorisia taitoja määrittelemään myös toisiamme (Burr 2004, 129). Toisin sanoen silloin käytämme identiteettejämme välineellisesti esimerkiksi erilaisten pyrkimysten saavuttamiseksi (Martikainen & Haikkola 2011, 37). Edelleen esimerkiksi muslimioppilaiden identiteetit kehittyvät ja muuttuvat koko ajan heidän uskonnollisen ja kansallisen identiteettiensä välisissä neuvotteluissa (Saada 2017, 182). Silloin näitä identiteettejä voi olla myös mahdotonta erottaa toisistaan (Younis & Hassan 2019, 1165).

Yksi tärkeä näkökulma persoonallisten, sosiaalisten ja kollektiivisten identiteetin kehittymisen tarkasteluihin on käsitys identiteettikriisistä. Erityisesti Erikson (1975, 20–21) on tarkastellut sekä yksilön että ryhmien identiteetin eri ulottuvuuksien kehittymistä erilaisten kehityskriisien kautta tapahtuvana prosessina. Hän esittää, että identiteetin muodostumisessa on aina

normatiivisesti yksilön tai ryhmän identifikaatioprosessin kautta syntyneitä pimeitä ja negatiivisia puolia, jotka voivat koko elämän ajan olla hallitseman osa kokonaisidentiteettiä. Kriisien sattuessa yksilölle tai ryhmälle voi Eriksonin mukaan kuitenkin kehittyä kyky sisällyttää myös nämä negatiiviset elementit positiiviseksi osaksi identiteettiään. Edelleen identiteetikriisi voi syntyä myös silloin, kun ihmiset tai ryhmät joutuvat tasapainoilemaan yhteisöllisyyttä ja uskontoa korostavien kulttuuriarvojen tai maallistuneen ja moniarvoisuutta korostavan kulttuurin ristipaineessa. Näistä syistä usein juuri etnisen vähemmistönuorten voi olla vaikea rakentaa omaa identiteettiään. (Paavola & Talib 2010, 60–62.)

Toisten meille ennalta määritellyt identiteetit voivat rajoittaa tilanteista toimijuuttamme, identiteettimme rakentumista ja kuulumistamme (esim. Mead 1934, siteerannut Kroger 2007, 12). Sitä kautta myös valta kietoutuu identiteetinmäärittelyihin (esim. Saada 2017, 182). Usein se on kansallinen enemmistöryhmä, joka käyttää valtaa identiteettineuvotteluissa. Se taas voi johtaa esimerkiksi siihen, että maahanmuuttajien on vaikea integroitua asuinmaansa yhteiskuntaan, jolloin heidän etnisen ja kansallisen identiteettinsä välille syntyy ristiriitaa. (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, 256.) Esimerkiksi muslimi-identiteettiin viitaten Halliday (2012, 15) korostaa, että on helppoa vierailta muslimimaissa tai maahanmuuttoyhteisöissä ja esittää kaikki toiminta uskonnon termein. Silloin hänen mukaansa kuitenkin menetetään ymmärrys niistä muista identiteeteistä, joita ihmisillä on esimerkiksi töistä, asemasta tai etnisyydestä johtuen. Yhtä väärä on oletus, että kaikki muslimit olisivat länsimaissa hartaita uskovaisia ja harjoittaisivat uskontoaan täydellisesti (Saeed 2008, 204), vaikka islamilainen identiteetti voikin olla joillekin muslimille ratkaisevan tärkeä identiteetti (Sen 2009, 86).

Maahanmuuttajataustaisen toisen sukupolven musliminuorten elämässä identiteettien rajoittaminen voi näkyä myös. Yonis ja Hassan (2019, 1162) esittävät, että vaikka he ovat kasvaneet vastaanottajamaissaan (Tanskassa), heidän vuorovaikutuksensa yhteisöön on usein rajoittunutta muslimina eikä osa heistä koe kuuluvansa koskaan sataprosenttisesti tanskalaisiin. Toisin sanoen usein heidän identiteettejään pidetään hyvin pysyvinä ja olemuksellistavina ymmärtämättä niiden monimuotoisuutta (Saada 2017, 182). Eli näin ollen identiteetit voivat olla joustavia, toimijuuden avain ja väline saavuttaa

päämääriä maahanmuuttotaustaisille toisen sukupolven muslimeille usein vain rajoitetusti yhteisöstä johtuen. Silloin myös Korhosen (2013, 43) esittämän hybridi-identiteetin rakentuminen osana heidän yhteiskunnallista sopeutumisprosessiaan voi estyä. Crul & Schneider (2010, 8) eivät kuitenkaan pidä ilmiötä näin yksiuotteisena, vaan näkevät näissä näkökulmissa eroja eri maiden välillä riippuen maahanmuuton taustoista, pituudesta tai historiasta. Tutkijat korostavatkin, että osa nuorista voi kokea identifioituvansa syntymämaansa kansalaiseksi hyvinkin säilyttäen samalla haluamiaan juuria vanhempiensa kotimaahan.

Edelleen islam on vahva osa muslimioppilaiden identiteettiä koulussakin, mikä näkyy usein oppilaiden ajattelussa ja ulkomuodossa esimerkiksi hui-vinkäytössä, minkä esimerkiksi Halonen (2009) on havainnut omassa etnografisessa tutkimuksessaan. Siitä huolimatta Rissanen (2019, 1) huomauttaa, että suomalaisessa koulukontekstissa maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven muslimioppilaat eivät voi aina kokea ylpeyttä kollektiivisesta tai omasta persoonallisesta identiteetistään, koska esimerkiksi rehtorin johdolla islamista muodostetaan kouluissa hyvin kapea ja yksipuolistava käsitys. Samalla tavalla Saada (2017, 12) amerikkalaisiin kouluihin viitaten esittää, että niissä käydyissä keskusteluissa muslimioppilaiden identiteetit hyvin usein konstruoidaan olemuksellistaviksi ja pysyviksi sen sijaan, että niiden joustava, kehittyvä tai tilanteisesti muuttuva luonne ymmärrettäisiin.

Jokaisen tutkijan tehtävänä on aina valita se näkökulma, jonka kautta hän tarkastelee myös identiteettiä omassa tutkimuksessaan (Ropo 2015, 42). Tässä tutkimuksessa tarkastelen maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven musliminuorten identiteettien rakentumista *heidän diskursseissaan* koulun julkisessa tilassa suhteessa heidän rukousrituaaliinsa. Eli tarkastelen millaisia samastumisen, erottautumisen, kiinnittymisen ja irrottautumisen prosesseja (esim. Ubani 2013) sekä rooleja nuorilla syntyä heidän rukousrituaalinsa asemoitumisessa heidän kouluyhteisössään. Samalla tarkastelussa on kuitenkin myös kollektiivisen identiteetin ryhmässä rakentuva näkökulma (esim. Tapani 2007).

Kokemus ja kokemuksen prosessi. Kokemuksen (*experience*) käsite liittyy neljäntenä toimijuuteen tässä tutkimuksessa. Sekin syntyy edeltävien sisarkäsitteidensä tavoin osittain julkisen alueella ja arjen vuorovaikutuksessa (esim.

Väljjarvi ym. 2018, 14). Kokemusta on tutkittu monenlaisin tutkimusottein, jotka koostuvat keskenään eriävistä periaatteista ja oletuksista. Niistä kuitenkin erityisesti *yksilöllistä* näkökulmaa tarkastelevalla kokemuksen käsitteellä on kuitenkin varsin lyhyt historia. Se syntyi vasta 1800-luvulla paikantuen erityisesti fenomenologisiin, hermeneuttis-fenomenologisiin ja narratiivisiin tutkimustapoihin, jotka korostavat kokemuksen ymmärtävää ja yksilöllistä näkökulmaa. (Tökkäri 2018, 64.) Gadamer (1981, 56) pitää näkökulmien lähtökohtana sen ymmärtämisestä, että ihmisen kokemusta ei voi tavoittaa luonnontieteelle sopivilla metodologisilla keinoilla. Samalla tutkija korostaa, että kaikki mitä ihminen kokee, hän kokee sen *itse*. Siitä syystä Roth ja Jornet (2013, 107) pitävät kokemusta sellaisena kehittyvänä ilmiönä, joka sisältää itsessään muutoksen sen sijaan, että muutos olisi ulkopuolinen tekijä, joka aiheuttaa tai vaikuttaa kokemukseen. Tökkäri (2018, 66) korostaa, että näistä syistä kokemuksia koskeva tieto on paitsi yksilöllistä myös muuttuvaa.

Edelleen Kukkola (2018, 48) esittää, että kokemuksessa on kyse yksilön kokemuksellisesti merkittävien asioiden suhteesta eli niiden merkityksellistymisestä. Gadamerin (1981, 56) mukaan samalla kokemus sisältää yksilön erehtymättömän ja korvaamattoman suhteen elämään. Desmett ja Hekkert (2007, 2007, 2) laajentavat tämän suhteen vielä välineellisen, ei-välineellisen ja jopa ei-fyysisen välille sekä Roth ja Jornet (2013, 107) puolestaan aineellisen ja sosiaalisen ympäristön keskinäisiin toimintoihin. Backman (2018, 26–28) kuitenkin esittää, että kokemukset ovat usein tosiasioista irrallisia oletuksia ja tuntumia. Rauhala (2009, 68) esittää, että siten ne voivat ilmetä: aavistuksissa, pyhydessä, kauneudentajuisuudessa ja mielikuvituksessa. Lisäksi ne ilmenevät tunteissa (Roth & Jornet (2013, 107), muistoissa (Schacter 2001, 16) ja identiteeteissämme (Paavola & Talib 2010, 62). Väljjarvi ym. (2018, 14) korostavat, että samalla kokemukset muokkaavat ihmistä ja hänen käsitystään itsestään eli osittain hänestä tulee sellainen kuin hän on juuri kokemustensa muovaamana. Backman (2018, 26–27) huomauttaa, että tässä prosessissa kuitenkin myös yksilön omilla ennakkokäsityksillä on suuri merkitys.

Myös yksilön toimijuuden rooli on merkittävä kokemusten syntymisessä. Siljander (2014, 185–186) korostaa tässä prosessissa vuorovaikutuksen merkitystä ja esittää Deweyhin (1925, 1934, 1938) viitaten, että silloin kokemuksessa on perustana yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhde. Siinä yksilö

tutkijoiden mukaan pyrkii toiminnallaan sekä mukautumaan ympäristöönsä että muokkaamaan sitä tarpeittensa mukaan. Edelleen ihmisten välillä tämä suhde luodaan yleensä kielenkäytössä. Prosessi etenee siten, että aluksi koki- ja kokee tilanteessa jonkin olotilan tai tunteen, jonka hän käsittää ja ymmärtää henkilökohtaisesti, mutta jonka hän jakaa – yleensä puheissaan – sitten muille. Sen myötä myös rakennetaan asenteita, mielipiteitä ja uskomuksia. (esim. Tökkäri 2018, 67.) Alhanen (2016, 43) korostaa, että ihmisten on siten puhuttava kokemuksistaan toistensa kanssa, koska vasta silloin niihin päästään käsiksi. Siksi yksilöllisen kokemusten narratiivisessa näkökulmassa korostetaan myös kokemusten kertomuksellista ulottuvuutta (Tökkäri 2018, 65), joka samalla yhdistää kertojan yhteisöönsä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 106). Esimerkiksi Nurmen ja Salmela-Aron (2000, 96) mukaan ihmiset voivat luoda ns. identiteettitarinoita selviytyäkseen traumaattisista kokemuksistaan.

Kokemusta ei voida ”tyhjentää siinä, mitä siitä voidaan sanoa tai muuten ymmärtää sen merkitykseksi” (Gadamer 1981, 56). Lisäksi Hujala ja Martikainen (2014, 43) kritisoivat käsitystä puheen suvereenista roolista kokemusten rakentajana, koska myös piirtäminen voi toimia samoin. Riippumatta kokemuksen rakentumisen tavoista Rauhala (2009, 91) kuitenkin huomauttaa, ettei kukaan toinen voi täysin päästä käsiksi toisen ihmisen kokemukseen eikä varsinkaan, mikäli osapuolilla ei ole samoja kokemuksia. Siitä syystä myös Husserl (2016, 84), ensimmäisenä nykyisen fenomenologisen tutkimusnäkökulman kehittäjänä (Tökkäri 2018, 65), huomauttaa, että mitään ilmiötä ei voi ottaa ennalta annettuna, vaan sen ”alkulähteille voidaan pyrkiä vain vapaalla antaumuksella”. Kokemuksen tutkimuksessa juuri tämä näkemys korostaa tutkijan roolia. Esimerkiksi de Valk, Windzio, Wingens ja Aybek (2011, 295) korostavat näkökulmiin yhtyen, että hänen tulee antaa tutkimuksessa tärkein sija tutkittavien henkilökohtaisille kokemuksille. Tutkijan tulisikin aina pyrkiä omia käsityksiään ja kokemuksiaan reflektoiden ja mahdollisimman irrallaan omista ennakkokäsityksistään selvittämään, millainen toisen ihmisen kokemus perustaltaan on. Silloin hänkin voi siis intuitiivisesti päästä kokemaan toisen kokemuksen. (Tökkäri 2018, 65.)

Edelleen Toikkanen ja Virtanen (2018, 7) kehottavat tutkijaa määrittelemään ja asemoimaan kokemuksen käsitteen aina myös oman tutkimusalansa

perustaan. Kasvatustieteessä, kuten juuri tässäkin tutkimuksessa, kokemuksen käsitteen merkitys on Siljanderin (2014, 187) mukaan erityisesti ohjata uudistamaan opetusta. Siitä syystä Välijärvi ym. (2018, 94) huomauttavat, että opetuksen ja oppimisen tulisi perustua entistä enemmän juuri yhteisten kokemusten jakamiseen kouluissa. Schmitt (2009, 1) korostaa, että niiden tunnistaminen ja merkityksen ymmärtäminen esimerkiksi muslimioppilaiden elämässä voi samalla parantaa kaikkien asianosaisten kokemuksia luokkahuoneissa. Monet koulujen rituaaliset tavat, normit ja käytännöt kuuluvatkin koulussa ns. piilo-opetussuunnitelmaan, joka toimii virallisen opetussuunnitelman ohessa usein kirjoittamattomana ja sanattomana taustana. Koulu työskentely ei siten pohjautu vain yhteen opetussuunnitelmaan tai yhteen elämäntapaan, vaan se saa myös eri oppilasryhmissä koulun ulkopuolisesta todellisuudesta riippuvia merkityksiä. Näiden erilaisten piilo-opetussuunnitelmatekijöiden ja kokemusten tiedostaminen on siten erityisen tärkeää. (Talib 2005.)

Edelleen Paavola ja Talib (2010, 65) painottavat, että kyetäkseen sisäistämään oman ja muiden ihmisarvon, vähemmistöoppilailta itsellään tulee olla hyväksytyksi tulemisen kokemuksia. Lisäksi Schlein ja Chan (2010, 14–15) pitävät nuorten omia tarinoita ja näkökulmia koulussa tärkeinä resursseina kuvaamassa esimerkiksi muslimien uskonnollisia käytäntöjä ja kokemuksia. Näillä ilmiöillä on yhteyttä myös tämän tutkimuksen muslimioppilaiden rukoukokemuksiin. Mikäli heidän kokemuksensa ja tarpeensa jätetään kouluissa huomiotta, heidän osallisuutensa kouluyhteisönsä voi jäädä vajavaiseksi, jolloin kokemukset myös kulttuurisesta tai rakenteellisesta rasismista ja oppilaiden eriarvoisuudesta voivat kasvaa. Kouluoppimisen tuleekin pohjautua entistä enemmän oppilaiden vuorovaikutusta lisääviin ja kokemuksia jakaviin opetusmenetelmiin. Esimerkiksi juuri (muslimi)oppilaiden kertomukset voivat olla hyvä menetelmä kokemusten jakamiseen. (esim. Kallioniemi 2008.)

Ilmiö liittyy myös koulukiusaamiseen. Mikäli siihen ei kyetä puuttumaan ja nuoren omakohtaista kokemusta siitä vähätellään tai kielletään, hänen turvallisuudentunteensa ja luottamuksensa yhteisönsä voi hävitä. (Välijärvi ym. 2018, 139.) Myös Hossain (2013) esittää, että juuri kiusaamiskokemusten syntymisen eliminoimiseksi koulun tehtävänä on opettaa kohtaamaan erilaisista kulttuureista tulevien oppilaiden elämäntapaa mahdollisimman

aikaisin, koska lasten negatiiviset asenteet heistä itsestään eroavista ihmisistä muodostuvat melko nuorina. Sama liittyy esimerkiksi median kautta luokkahuoneisiin tulevien islamofobiaa ja terrorismia koskevien käsitysten ja kokemusten käsittelyyn opetuksessa (Schmitt 2009, 1). Edelleen Välijärvi ym. (2018, 140) painottavat, että jos kiusaamista on jo koettu, myös siihen liittyvien kokemusten asianmukaisen työstämisen merkitys on tärkeää sen lisäksi, että kiusaaminen saadaan lopetettua.

Myös kokemukseen liittyen tutkijan on aina määriteltävä, miten hän omassa tutkimuksessaan saa tietoa tutkittaviensa henkilökohtaisten kokemusten rakentumisesta. Ensin hänen on kuitenkin määriteltävä kokemuksen olemus omassa tutkimuksessaan. (esim. Tökkäri 2018, 69.) Tässä tutkimuksessa pyrin aluksi reflektoimaan omia kokemuksiani ja käsityksiäni maahanmuuttotilanteen toisen sukupolven musliminuorten elämästä ja rukouksesta voidakseni tavoittaa heidän kokemuksensa. Sen lisäksi ymmärrän, että rukoukokemus voi olla osittain sanaton merkityksellistyminen ja ilmetä tai rakentua esimerkiksi tunteissa sekä elämyksissä. Lisäksi se voi rakentua vuorovaikutuksessa paitsi muslimiyhteisöön myös tietynlaiseksi tilanteisen tutkimusvuorovaikutuksemme seurauksena. Käytännössä kokemusten rakentumisen jäljille pyrin kuuntelemalla nuorten puhetta rukouksestaan ja tarkastelemalla heidän rukoustilapiirustuksiaan. Ymmärrän niiden rakentavan niitä henkilökohtaisia kokemuksia ja merkityksiä, joita musliminuoret omalle rukoukselleen yleisesti ja koulussaan antavat. Tarkastelen heidän kokemuksiaan siten myös koulujen piilo-opetussuunnitelmaan liittyvien sanattomien ja heidän osallisuuteensa vaikuttavien – mahdollisesti myös osattomuutta ja toiseutta tuottavien – merkitysten näkökulmasta.

4.1.2 Liikkuva, muuttuva ja julkinen uskonto

Myös uskonto on osa kulttuurisesti moninaistuvaa julkista tilaa. Uskontoa voidaan kuvata käsitteillä ”jumala”, ”pyhä”, ”tuonpuoleinen” (Anttonen 2004, 32). Niiden lisäksi Ubani (2013, 98) lisää luetteloon uskonnon sisältämät totuusväittämät eli opin ja sen tukemat käyttäytymismallit, kuten esimerkiksi rituaalit ja muun uskonnonharjoittamisen fyysisine puitteineen. Oman lisäksi uskonnon käsitteeseen tuovat myös uskonnolliset laulut ja virret (Urponen 2020, 15). Smart (1997, 13–23) sisällyttää uskontoon ns. ”seitsenulotteisessa

mallissaan”, ensiksikin säännölliset palvontamenot: rukoukset ja saarnat. Toiseksi siihen kuuluvat, edellisiä ruokkivina, uskonnollisten kokemusten aikaansaamat tuntemukset. Kolmas osa käsittää uskonnon myyttisen ulottuvuuden, kuten pyhät kertomukset. Neljäs osa muodostuu monissa suurissa uskonnoissa esiintyvistä, ja edelliselle ulottuvuudelle perustana olevasta, opillisesta ja filosofisesta näkökulmasta. Viidentenä taas on etiikan ja säädösten näkökulma, joka voi näkyä traditioiden moraaliohjeina. Kuudes: yhteisöjen ja instituutioiden ulottuvuus näkyy ihmisten muodostamisessa uskonnollisissa ryhmissä ja liikkeissä. Seitsemäntenä mallinosaan sisältyvät uskonnonharjoittamisen rakennukset ja taideteokset. (Smart 1997, 13–23.)

Monet tutkijat kritisoivat kuitenkin tarkkarajaisia määritelmiä uskonnosta. Esimerkiksi Iqbal (2013, 2) esittää, ettei uskonto lokeroitu yksistään vain ajatukseksi, tunteeksi tai toiminnaksi, vaan ilmenee aina kokonaisuutena. Samaa tarkoittavat myös Pesonen ja Sakaranaho (2019, 14) esittäessään, että uskonto liukuu pois sitovista määritelmistä, on alati muokkautuva ilmiö ja liittyy sisällöltään ja tilanteisesti aina myös käyttöympäristöönsä. Näihin ilmiöihin liittyen on huomattu, ettei modernisaatiokaan välttämättä heikennä ihmisten uskonnollisuutta (Ketola 2006, 305), vaan nykyisin monien uskontojen on huomattu jopa elpyneen (Räsänen & Innanen 2009, 137). Sen lisäksi erityisesti nykyisin uskonnollisuudessa tunnustetaan lukuisia erilaisia sisäkkäisiä tai rinnakkaisia uskonnollisia, henkisiä tai eksistentiaalisia ilmiöitä ja teemoja (Moberg & Sjö 2018, 299; Mukherjee 2012, 345). Bain ym. (2012, 1741) mukaan merkinä siitä esimerkiksi muslimin rukoukseen voi yhdistyä tänä päivänä myös meditaatiota. Akgönül (2011, 34) tiivistääkin edelliset näkemykset: uskonto on erittäin monitulkintaista ja dynaamista niin ajallisesti kuin eri asiayhteyksissä.

Edelleen myös monet kulttuurit ja uskonnot liittyvät vahvasti yhteen (Hämeen-Anttila 2017, 263). Siitä syystä kohdatessa niistä toisen kohtaa usein välttämättä toisenkin (Vähäkangas 2010, 345). Myös Kallioniemen (2008, 97) mukaan uskontoa voidaan pitää jopa yhtenä kulttuurisen erilaisuuden tärkeimpänä alueena. Näistä syistä uskonto on vahva osa yhteiskuntien (Groff 2006, 12), julkisten tilojen ja yksilöidenkin elämää (Pessi & Grönlund 2018, 111). Se tulisikin ymmärtää aina vahvana osana ihmisen elämäkokonaisuutta ja liittyneenä vuorovaikutussuhteisiin sekä uskonnollisiin yhteisöihin

(Kallioniemi 2008, 100). Casanova (2011, 19) vie käsityksen vielä pidemmälle ja esittää, etteivät siten ennusteet sekularisaatio- eli maallistumisteorioista päde välttämättä maailmanlaajuisestikaan. Lisäksi Innanen (2019, 9) painottaa, ettei uskonto ole Suomessakaan tai pohjoismaissa ainoastaan yksityisasiasia, vaikka sitä Hämeen-Anttilan (2017, 263) mukaan Suomen sekulaarissa yhteiskunnassa pyrittäisiinkin pitämään mieluiten yksityisyyteen kuuluvana asiana. Ainakin islam näkyy julkisesti muslimien pukeutumisessa (Pauha ym. 2017, 109) tai turvapaikanhakijoiden julkisessa uskonnonharjoittamisessa (Innanen 2019, 1).

Moniuskontoisissa yhteisöissä ihmisten tulee saada itse päättää uskonnon roolista elämässään. Sen takaa laki uskonnonvapaudesta (Uskonnonvapauslaki 2003), joka perustavana ihmisoikeutena ilmaisee ihmisen sisintä ja syvintä olemusta (Robbers 2010, 3). Laki sisältää negatiivisen puolen: ketään ei esimerkiksi saa pakottaa uskontonsa tai vakaumuksensa vastaisiin tapahtumiin tai juhliin (Hämeen-Anttila 2017, 264) tai ilmaisemaan uskoaan tai vakaumustaan (Hokkanen 2014, 121). Toisaalta lakiin kuuluu yhtä aikaa positiivinen puoli: kaikilla täytyy olla mahdollisuus harjoittaa ja tunnustaa uskontoaan julkisesti (Niemi ym. 2019, 7; Schirrmacher 2019, 359). Räsänen ja Innanen (2009, 139) esittävät, että erityisesti jälkimmäisen puolen korostaminen on erityisen tärkeää tässä globaalistuvassa ja monikulttuuristuvassa tilanteessa. Samalla siitä, että uskonnot ovat julkisesti näkyvissä, voidaan oppia. Esimerkiksi Innanen (2019, 9) turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskuksissa tekemässä tutkimuksessa keskuksen työntekijät oppivat sitä kautta enemmän islamista, herkkyyttä tunnistaa uskontoa ja toimimaan reflektiivisesti merkityksillisillä tavoilla. Samalla he tulivat tutkijan mukaan enemmän tietoisiksi uskontoon liittyvistä ilmiöistä suomalaisessa yhteiskunnassa ympärillä.

Monet ihmiset joutuvat kuitenkin taistelemaan uskonnonvapautensa puolesta (Figel 2017, 896). Begin (2018, 52) mielestä se voi kuitenkin osaltaan liittyä myös sananvapauden puuttumiseen, koska uskonnonvapautteen kuuluu oikeus levittää uskonnollista sanomaa ilman sensuurin tai rajoittamisen uhkaa. Paukkusen (2019, 308) mukaan uskontoja ei tulisi pitää häiritseväinä ongelmana, vaan vahvana osana elämänkokonaisuutta. Sen sijaan niiden läsnäolo voi Innanen (2019, 9) mielestä lisätä yhteisöjen myönteisyyttä,

turvallisuutta ja jatkuvuutta. Edelleen oikeus on yhtäläinen kaikille uskonto-kunnille. Siitä syystä myös Hukari (2006, 108) tähdentää, ettei kristittyjenkään tarvitse väistellä oikeuttaan omaan kulttuuriinsa tai uskontoonsa. Toisaalta myös muslimit ovat samanaikaisesti kasvatusten muslimiyhteisön moninaisuuden haasteen kanssa. Heidänkin tulisi ratkaista miten moninaisuutta lähestytään tai miten se sisällytetään islamiin (Brown 2009, 284.) Sen (2009, 38) kritisoi kuitenkin käsitystä, ettei ihminen voisi olla yhtä aikaa luja uskossaan ja samalla esimerkiksi poliittisesti suvaitsevainen. Joka tauksessa näistä monista ilmiöistä tarvitaan yhteistä keskustelua, joka voi onnistua julkisella alueella esimerkiksi moniäänisyyden eli dialogin kautta (Kumpulaisen ym. 2015, 137).

4.1.3 (Uskonto)dialogi julkisen alueella

Julkisessa tilassa moniäänisyyttä syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa eli dialogissa, ja jonka Dallmayerin (2002, 32) mukaan ihmisinä olemme jo luontaisestikin perineet. Eli siitä syystä, että ihmiset ovat toistensa kaltaisia, myös heidän välisensä yhteistyö ja yhteisymmärrys ovat mahdollisia (Zakzouk 1997, 263). Samasta syystä Sabra (2019, 29) ehdottaa, että dialogissa pitäisikin puhua yksinkertaisesti elämisestä yhdessä. Alhasen (2016, 90) mukaan tätä kautta dialogi ulottuu koskemaan myös merkityksiä. Silloin se voi olla rauhallista keskustelua (Hämeen-Anttila 2017, 261) sekä toiveiden, tarpeiden ja arvojen ilmaisemista (Stans, Dalemans, Roentgen, Smeets & Beurskens 2018, 849). Asghar (2016, 442) kuitenkin huomauttaa, ettei lupa puhua vielä riittä, vaan dialogin täytyisi sallia jokaiselle myös erilaiset olemisen tavat ja oikeuden tulla kuulluksi. Yhteenvedoksi Groff (2006, 13) esittää, että jokaisen kulttuurin ja sivilisaation – tärkeänä osanaan uskonnollisuus – pitäisi tänä päivänä sopeutua dialogiin ja sen myötä muotoilla uudelleen suhtautumisensa toisiin kulttuureihin. Frost (2005, 119) tähdentää, että sen merkitys korostuu ihmisten eläessä kompleksisessa riippuvuudessa toisiinsa. Näistä syistä Poulter (2013, 166) esittää kokoavasti: dialogi on yksi julkisen tilan keskeisimpiä ilmiöitä.

Dialogia, johon yhdistetään uskonnot, voidaan kutsua uskontodialogiksi. Se voi Sabran (2019, 29) mukaan edistää eri tavoin uskovien keskinäistä oikeudenmukaisuutta ja rauhaa. Bardhi (2005, 69) yhtyy tähän näkemykseen ja pitää uskontodialogia tästä syystä yhtenä parhaimmista keinoista välttää

yhteiselämän perikadot tai jopa tuhoutuminen. Sen suhteen Braybrooke (2002, 146) pitää nykytilannetta toiveikkaana, koska nyt myös julkisen mielipiteen eri puolien johtajat ovat tunnustaneet tämän moraalisen ja hengellisen ulottuvuuden merkityksen yhteisöjen elämässä. Käytännössä Pauhan ym. (2017, 108) mukaan nykyisin dialogityöhön on jo varattu myös julkista rahoitusta esimerkiksi väkivaltaisen radikalisoitumisen tutkimuksen myötä.

Parhaimmillaan uskontodialogi voi edistää yhteisymmärrystä (Halliday 2012, 15) ja toistensa kunnioittamista (Groff 2006, 12). Braybrooke (2002, 145) kuitenkin esittää, että dialogiin voi kuulua osapuolten keskinäistä ja ystävällistä kritiikkiäkin. Samalla se voi kyetä ohittamaan subjektiiviset näkemykset ja henkilökohtaisiin näkemyksiin kytkeytyvät maailmankuvat. Uskontodialogissa tärkeintä on huomata, että se sallii molemmille osapuolille omat näkemyksensä, mutta ennen kaikkea hylkäämättä niitä kummaltakaan. (Laitila 2009, 12.) Toisin sanoen dialogia tarvitaan juuri erilaisuuden vuoksi (Räsänen & Innanen 2009, 148). Vasko (2010, 50) kokoaa nämä näkemykset yhteen ja tiivistää, että uskontodialogissa voidaan oppia yhdessä ymmärtämään toisten uskonnollista traditiota ja toista ihmistä paremmin.

Edelleen uskontodialogi voi paikantua myös arkikeskusteluihin ja -elämään arjen dialogiksi (Gothoni & Siirto 2016, 242), jolle vielä Sabra (2019, 28) antaa osuvan nimityksen: elämän dialogi. Laitilakin (2009, 150) yhtyy näihin näkemyksiin ja korostaa, että nyt se on erityisesti yhdessä ja samoissa julkisissa tiloissa elävien kristittyjen ja muslimien välillä tärkeää, jopa välttämättöntä. Siitä syystä myös Braybrooke (2002, 146) kehottaa heitä arvostamaan toistensa uskontoa. Lisäksi heidän keskinäisen dialoginsa aiheena voisi olla sen ymmärtäminen, kuten Pesonen ja Sakaranaho (2019, 12) esittävät, että islamilainen maailma on äärettömän heterogeeninen. Halliday (2012, 23) huomauttaa, että ”islam” kertoo vain yhden osan siitä, miten ihmiset elävät tai ymmärtävät maailman ja tämä ”islam” voi vaihdella suuresti. Joka tapauksessa tänä päivänä erityisesti juuri nuoret kristityt ja muslimit pitävät keskinäistä uskontodialogiaan tärkeänä suhteidensa luomisessa ja yhteiselämänsä parantamisessa (Smith 2004, 92).

Uskontodialogissa tärkeää olisi ymmärtää sekin, että kaikille muslimille islam ei ole mieleinen ja säilytettävä elämänalue. Hukari (2006, 111) korostaa, että länsimaihin muuttaneista muslimista monet haluavat jättää taakseen

islamilaisten synnyinmaidensa mielivaltaiseksi ja tyrkyttäväksi kokevansa uskonnon. Samalla tavalla dialogin aiheena voisi olla myös se, että kristittyjenkin suhde uskontoonsa voi olla vaihtelevaa (esim. Utriainen, 2018). Senin (2009, 180) mukaan yleensäkin ihmisiä ei pidä määritellä heidän perimiensä tapojen pohjalta, vaan sen sijaan heidät pitäisi kohdata moniin ulottuvuuksiin ja ilmiöihin liittyvinä ja niistä omia merkityksiään luovina yksilöinä. Lisäksi Saada (2017, 194) korostaa, etteivät uskonnotkaan jää demokraattisen yhteiskunnan rationaalisen ajattelun ja autonomian harjoittamisen ulkopuolelle. Joka tapauksessa olkoonpa tällainen ymmärrystä lisäävä (uskonto)dialogi kuinka tärkeä osa yhteiselämää, Alhasen (2016, 91) mukaan sen on johdettava myös toimintaan. Toisin sanoen dialogi voi hänen mukaansa siirtyä esimerkiksi julkisiin oppilaitoksiin. Myös tässä tutkimuksessa ymmärrän uskontodialogin yhdeksi tärkeimmistä ulottuvuuksista ja julkisten yhteisöjen toimintatavoista, varsinkin kun sitä tarkastellaan koulun ilmiönä.

4.2 Koulu julkisena tilana

4.2.1 Yhteisen sivistyksen aika

Lapsesta tulee kouluun tullessaan oppilas, jolloin hän siirtyy perheen yksityiselämän alueelta julkisen koulun alueelle ja sen vakiintuneeseen toimintakulttuuriin (Antikainen ym. 2013, 255). Peruskoulussa opetuksen tavoitteena on ensiksikin tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Toiseksi opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja oikeutta ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista (Perusopetuslaki 2013, 1 §; 47 a §.) Olkoonpa aika sitten entinen tai nykyinen tällaisten toimien tähtäyspiste on aina ihmisen sivistyminen. Salo (2014, 182–183) kuvaa sivistystä (*bildning, bildung*) yhtä aikaa ihmisenä olemisena ja ihmiseksi tulemisena. Toisin sanoen se on elinikäisen kasvun prosessi, jonka tavoite on tulla ihmiseksi. Samalla sivistys on aina osallisuutta, oikeutta toimia arjessa ja oppia siitä. (Salo 2014, 182–183.) Siten oppilaat ovat koulun toimijoita.

lältään oppilaat ovat peruskoulussa tavallisimmin 7–16-vuotiaita. Heidän kehitystään näinä vuosina ohjaa jo syntymässä saatu temperamentti (Keogh 2009). Se antaa biologisen pohjan ja valmiudet yksilön persoonallisuuden kehitykselle sekä erottaa hänet toisista oppilaista (esim. Keltikangas-Järvinen 2010, 31). Siitä syystä Schmitt (2009, 1) korostaa, että jokainen oppilas on yksilö pelkoineen, kykyineen ja pyrkimyksineen sekä haluaa tulla arvostetuksi koulussaan. Lisäksi tutkijan mukaan oppilaiden elämäkokemukset sekä heidän kulttuuriset, sosiaaliset ja uskonnolliset kokemuksensa eroavat ja tekevät jokaisesta ainutlaatuisen. Siksi Keogh (2009) kehottaa ensisijaisesti kasvattajia selvittämään oppilaidensa temperamenttieroit. Samalla kasvatuksen tehtävänä on näiden erojen kaventaminen (Keltikangas-Järvinen 2010, 30). Keoghin (2009) mukaan sen tärkeä tehtävä on tukea nuorten sopeutumista yhteiseen koulutyöskentelyyn ja sääntöihin. Lisäksi Rissanen (2019, 1–2) esittää, että koulukasvatuksen perustehtävänä on tukea lapsen ja nuoren identiteetin kehittymistä sekä ottaa huomioon myös heidän uskontoihinsa liittyviä tarpeita.

Näiden peruskouluvuosiensa aikana lapset kasvavat nuoriksi erilaisten ja toisiinsa vaikuttavien kehitystehtäviensä kautta (esim. Nurmi & Salmela-Aro 2000, 89). Erityisen tärkeä tämä vaihe on nuorten identiteetin rakentumiselle. Kroger (2003, 13–14) esittää, että käytännössä kehitystehtäviensä kautta he navigoivat enemmän tai vähemmän onnistuneesti kehittämällä samalla tunnetaan siitä, keitä he ovat ja kuinka he voivat parhaiten löytää henkilökohtaisen tyytyväisyyden elämässään. Edelleen murrosiässä lapsuuden minäkuva joutuu murrokseen, jolloin monet ulkoiset ja sisäiset haasteet ja muutokset nuoren omassa elämässä ja ympäristössä voivat aiheuttaa paineita ja voimattomuuden tunteita. Lisäksi ne voivat näkyä ulospäin esimerkiksi olosuhteiden tai ilmiöiden kritisoimisena hänen luodessaan ja muokatessaan itsenäistä identiteettiään. (Esim. Vuorinen 2001.) Myös oman autonomian ja itsemääräämisoikeuden merkitys korostuu nuoruudessa (Räsänen 2017, 68). Lisäksi Katz (2013, 20) esittää, että esimerkiksi musliminuoren elämässä murrosikä näkyy siten, että viimeistään silloin säännöllinen rukousrituaali tulee hänen velvollisuudekseen.

Peruskoulussa kasvaminen tapahtuu aina tietyssä ikäryhmässä, jolloin ryhmän merkitys yksilölle on suuri. Burr (2004, 61) esittää, että yleensä

tilanteiden merkitykset luodaan juuri ryhmässä ja oikeastaan ihmistä sel-laisena kuin hänet nähdään, voidaankin ymmärtää vain hänen sosiaalisen elämänsä kontekstissa. Siitä syystä Keltinkangas-Järvinen (2010, 195) koros-taa, että erityisesti oppilastovereiden antama palaute muodostaa ja ylläpitää nuoren minäkuva. Eli toisin sanoen ryhmä tuottaa yhdessä määritelmiä ti-lanteisiin tai ilmiöihin liittyen, jotka sitten ohjaavat kaikkien siihen osallisten käyttäytymistä ja antavat niille merkityksen (Burr 2004, 61). Keltinkangas-Jär-vinen (2010, 192) painottaa, että ryhmän ulkopuolelle jääminen on näistä syistä vakava uhka nuorelle, jos ryhmä koetaan itselle merkitykselliseksi. Koulussa se voi liittyä jopa kokemukseen kiusaamisesta, jolla Välijärven ym. (2018, 138–139) mukaan voi olla vakavia seurauksia paitsi kiusaamisen koh-teeksi joutuneelle oppilaalle myös koko koulun yhteisöllisyydelle.

Joka tapauksessa koulut ovat oppilaille tietoja, taitoja ja arvoja välittäviä julkisia laitoksia, joiden tähtäyspiste on yhtäältä kehittää kansallista kulttuu-ria ja identiteettiä. Toisaalta opetuksen tavoitteena on kasvattaa heitä tulevai-suuden, erilaisia maailmankuvia ja elämäntapoja, edustavaan yhteiskuntaan. (Paavola & Talib 2010, 93.) Välijärvi ym. (2018, 46; 178) yhtyvät näihin käsi-tyksiin ja toteavat, että koulu ilmentää ja synnyttää kansalaisuutta ja yhteis-tä yhteiskunnallista vastuunkantoa. Tutkijoiden mielestä se taas edellyttää oppilaiden roolin järjestelmällistä vahvistamista koko oppimisprosessissa, mutta myös kouluyhteisön päätöksenteossa. Siksi Paavola ja Talib (2010, 12) painottavat, että koulujen tulisi aina tarkkaan pohtia yhteisen kasvatusyhteis-önsä perusta. Joka tapauksessa koulun kasvatustavoitteet näkyvät – olivatpa ne sitten mistä lähtökohdista tahansa pohdittuja – kouluarjen opetusmene-telminä, -materiaaleina, oppisisällöissä, koulun sääntöinä sekä hierarkiana koulun aikuisten ja oppilaiden välillä. Sen sijaan epävirallinen koulu näkyy tämän virallisen toimintakulttuurin rinnalla ja siihen eri tavoin sulautuneena. (Rajala, Hentunen & Laine 2015, 131.)

Lisäksi kulttuurisen moninaisuuden yhä lisääntyessä erityisen tärkeää jul-kisen koulun on huolehtia kaikkien oppilaiden tasa-arvoisista lähtökohdista kasvaa ja oppia riippumatta heidän etnisestä, sosioekonomisesta tai kielelli-sestä taustastaan tai sukupuolestaan. (Paavola 2007, 67, siteeranneet Paavo-la & Talib 2010, 227). Sitä pyritään tukemaan juuri perusopetuksen opetus-suunnitelmalla. Silloin koulutyössä tuetaan oppilaiden kulttuuri-identiteetin

muodostumista ja kulttuurisesti kestävää elämäntapaa, joka perustuu ihmis-oikeuksien kunnioittamiselle. Lisäksi oppilaita ohjataan ymmärtämään kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana. Koulutyössä edistetään suunnitelmallisesti kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan sekä tuetaan oppilaiden kasvua aktiivisiksi toimijoiksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 282.) Hossainin (2013) mukaan tyyppillinen koulu peilaa monista erilaisista taustoista tulevien oppilaiden myötä kulttuurisesti moninaista nyky-yhteiskuntaa, jolloin erilaisten kulttuurien, uskontojen ja kielten sekoitus tekee siitä sekä entistä monimuotoisemman että kompleksisemmän. Koulu edustaa siten omalta osaltaan avointa ja kaikille yhteistä julkista tilaa, jossa kaikenlaiselle olemiselle on oikeutus.

Edellisistä syistä Paavolan ja Talibin (2010, 12) julkista koulua koskevat kysymykset: "Kenen totuutta kouluissa opetetaan ja millainen on se maailmankuva, joka niissä välittyy"?, nousevat keskeiseksi. Ensiksikin Norrena (2015, 150) vastaa: "Yksi koulun keskeisistä rooleista on olla kulttuurin ylläpitäjä ja välittäjä". Toiseksi Poulter (2013, 173) esittää: "Julkisena instituutiona, tiettyihin kansalaisarvoihin sitouttavana ja julkisen sekä yksityisen kohtaavalla alueella koulu määrittyy poliittisena ponnisteluna yhteisten asioiden hoitamisessa, johon kaikki ovat maailmankuvallisista eroavaisuuksistaan huolimatta tervetulleita". Kolmanneksi Ubani (2013, 196) vastaa: "Tulevaisuuden ja tämän päivän kouluyhteisön toimijat – opettajat, oppilaat ja huoltajat – ansaitsevat myös katsomusmyönteisen koulun, joka toimii tarkoitustaan vastaavalla tavalla kasvattaen tulevaisuuden yhteiskunnasta osallista hyvää ihmisyyttä sen jokaisessa jäsenessä". Neljänneksi Kallioniemi (2008, 98) esittää uskonnon kouluissa tarjoavan tietoa eli "sen avulla ihmiset voivat ymmärtää laajemmin historiaa, kirjallisuutta ja taiteita ja se auttaa laajentamaan yksilön kulttuurista horisonttia syventämällä yksilön näkökulmia".

Lisäksi myös monipuolisen keskustelun spiritualiteetista, kansalaisuudesta, arvoista ja kulttuurienvälisyydestä tulisi olla osa kasvatusta niin oppilailla kuin opettajillakin (Jackson 2004, 21). Kallioniemi (2008, 101) yhtyy näihin näkemyksiin ja esittää, että myös avoimuus ja erilaisuuden pohtiminen juuri koulun turvallisessa kontekstissa voivat rakentaa eri kulttuureista tulevien oppilaiden välille kunnioitusta ja vuorovaikutusta. Näistä syistä Hossain (2013) ehdottaa opetukseen sellaista lähtökohtaa, jossa esimerkiksi

juuri muslimien ja kristittyjen elämästä etsittäisiin samanlaisuuksia. Monet oppilaat ovatkin yllättyneet tutkijan mukaan siitä, kuinka paljon yhtäläisyyttä niiden väliltä on löydettävissä. Edelleen kouluissa kodin ja koulun yhteistyön merkitys kasvaa, ja jonka tulisi perustua perheiden näkemysten arvostamiseen sekä yhteiseen keskusteluun (Rissanen 2019, 1). Schlein ja Chan (2010, 13) pitävät kyseistä näkökulmaa erityisen arvokkaana, koska juuri sen kautta voidaan löytää sopivia ratkaisuja eri tilanteisiin ja haasteisiin.

Paavola ja Talib (2010, 227) puolestaan suuntaisivat kulttuurisesti monimuotoistuvassa koulussa monikulttuurisuuskasvatusta kaikille koulun oppilaille riippumatta heidän valta- tai vähemmistöryhmästään. Kallioniemi (2008, 102) pitää sitä tärkeänä erityisesti juuri sekä kulttuurisen että rakenteellisen rasmin estämiseksi. Näihin käsityksiin yhtyen Hossain (2013) korostaa, että juuri peruskouluikäisten nuorten kasvatusta sen suhteen on tärkeää, mutta siinä iässä myös tehokasta. Osaltaan se voi johtaa Allmanin (2001, 163) mukaan myös kriittiseen kasvatuskäytäntöjen tarkasteluun. Eli nyt tarvitaan erityisesti ajattelun ulottuvuuksia laajentavaa ja kriittisen tarkastelun sallivaa kasvatusta (Sen 2009, 148). Niiden lisäksi joustavuuden sekä riippumattomuuden kykyjä opettavalla koulutuksella on tänä päivänä tärkeä tehtävänsä (Illeris 2002, 14). Niyozov (2010, 31) ja Robbers (2010) muistuttavat, ettei oppilaiden ongelmanratkaisuntaitojen ja kokonaispersoonallisuuden sekä oman itsensä määrittelyn kehittämistäkään voi kuitenkaan unohtaa julkisen kouluopetuksen ulkopuolelle.

Lisäksi auttaakseen oppilaitaan kasvamaan kulttuurisesti moninaisen yhteisönsä jäseneksi opettajien tulee kyetä tarkastelemaan arvojaan (Jackson 2004, 21), uskomuksiaan ja käytäntöjään kriittisesti (Niyozov 2010, 37). Rissanen (2019) kuitenkin huomauttaa, että sama koskee myös rehtoreita. Edelleen Siljander (2014, 170) kehottaa kouluja tarjoamaan oppilaille paitsi ”kriitiikin välineitä” myös ”toivon ja mahdollisuuden kielen”. Sen toteutumiseen tarvitaan kuitenkin myös opettajien interkulttuurista osaamista (esim. Paavola & Talib 2010, 75). Bennet (2017) painottaa, että siinä on kyse kuusi-vaiheisesta interkulttuuriseen sensitiivisyyteen tähtäävästä prosessista. Sen kautta yksilö alun lähinnä oman kulttuurisen näkökulman torjunta-, puolustus- ja vastaavasti vaihtoehtoisten kulttuurien vähättelyvaiheiden jälkeen siirtyy hyväksymään, sopeutumaan ja integroimaan vaihtoehtoisia kulttuureja

organisoimassa todellisuutta. (Bennett 2017.) Valtonen ja Korhonen (2013, 227) kuitenkin esittävät, että onnistuakseen työssään opettajat tarvitsevat monenlaista tietoa, koulutusta ja työhönohjausta, mutta joita he eivät aina opettajakoulutuksesta saa. Joka tapauksessa koulusta lähtee tulevan yhteiskunnan sivistyksen perusta (Väljörvi ym. 2018, 94). Siten koulu edustaa selvästi julkisen tilan rakentumisen alkujuurta.

4.2.2 Luokkatila kasvupaikkana

Virallisesti ja tavallisimmin (peruskoulu)opetus tapahtuu koulun fyysistä tiloista luokkahuoneissa. Samalla ne Hossainin (2013) mukaan peilaavat aina monipuolisesti myös aikansa yhteiskuntaa. Luokkaa voidaan tarkastella esimerkiksi paikan käsitteellä. Paikka käsitteenä ymmärretään hyvinkin arkisena, tavanomaisena ja jopa itsestäänselvytenä, jota julkisen tilan tavoin rakennetaan yhteisesti ja kaikille avoimesti (Häger 2018, 192). Siitä syystä Shields (2013, 7) korostaa, ettei paikan rakentumista tai muuntumista voida tarkastella pelkästään kulttuurisesti tai uskomusten kautta. Sen sijaan tutkijan mukaan on huomattava, että myös yksilöiden konkreettiset tai äänettömätkin käytännöt ja heidän siinä eletty elämänsä rakentavat sitä sekä samalla heidän identiteettejään. Toisin sanoen paikan merkitys on muuttuva, jolloin sekin tilan tavoin yhdessä rakennettuna sosiaalisena konstruktiona on myös altis omistuksesta käytäville kamppailuille (Massey 1995a, siteerannut Häger 2018, 193). Joka tapauksessa se, että kouluopetus tapahtuu luokissa eristää kunkin ikäluokan oppilaat omaan suljettuun yksikköön eli omaksi luokkaksi (Antikainen ym. 2013, 265).

Tolosen (2001, 76) tutkimuksessa oppilaat kuvasivat koulun tiloja – siis myös luokkahuonetta – yksinkertaisesti näin: ”Huoneet ovat neliskulmaisia ja sillä siisti”. Olkoonpa luokkatilan muoto sitten vaikka neliö, Brownin ja Longin (2006) mukaan sen järjestys ja sisustus voivat kuitenkin muuttua. Lisäksi opetus voi laajeta jo luokkahuoneen ulkopuolellekin (esim. Norrena 2015, 233). Siitä huolimatta Antikaisen ym. (2013, 265) mukaan luokan perinteinen perusrakenne säilyy: edessä on katedeeri ja sitä vastapäätä oppilaiden oma tilana pulpetit, mutta joihin liittyvät kaikenlaiset siirtymät ovat kuitenkin luvanvaraisella alueella. Toisaalta Rohrer ja Samson (2014, 6) esittävät, että sillä on myös tärkeä toisten rajojen kunnioittamisen oppimiseen tähtäävä

merkityksensä. Joka tapauksessa edelleen yleensä opettaja on luokan edessä jakaen tietoa ottamatta aina huomioon sitä, mitä oppilaat jo ennakkoon aiheesta tietävät (Norrena 2015, 146). Valta (2014, 118) puolestaan kritisoi koulutuksen tasa-arvon tilaa 2010-luvulla tarkastelevassa julkaisussa oppilaiden istuttamista pulpeteissa, vaikka sen näennäisenä tarkoituksena onkin tarjota ja turvata heille hyvä koulumenestys.

Edelleen virallisen koulun tehtävänä on järjestää ja jäsentää kaikkea koulun toimintaa: koulutilan aikaa, käyttöä, opetusta ja asiantuntijuutta. Silloin tuloksena on rakennelma, jossa opettajat valvovat oppilaita, tilojen käyttöä ja oppimiskäytäntöjä. Siitä huolimatta omissa luokissaan oppilaat kuitenkin usein tekevät asioitaan omaehtoisesti ja omista lähtökohdistaan pyrkimyksenään korostaa omaa toimijuutta, rakentaa yhteistä ja omaa tilaa suhteessa toisiin oppilaisiin ja opettajaan. (Tolonen 2001, 88, 257.) Sen lisäksi Rajala ym. (2015, 132) huomauttavat, että muutenkin tavallisesta oppitunnista jollakin tavoin eroavat käytännöt koetaan mieluisina ja mieliin jäävinä kokemuksina. Lisäksi tutkijoiden mukaan toisinaan opettajien sääntöjä halutaan kritisoida ja vastustaa, mikä taas oppilaista tuntuu mukavalta. Eli silloin käytännössä sekä epävirallisen että virallisen koulun säännöt törmäävät toisiinsa, kuten tutkijat lisäksi esittävät. Nämä näkökulmat ilmentävät juuri piilo-opetussuunnitelman ja virallisen opetussuunnitelman yhtäaikaista olemassaoloa koulu-yhteisössä (esim. Talib 2007).

Oppilaiden oman toimijuuden tukeminen luokassa, ja ylipäätään koulussa, on joka tapauksessa tärkeää. Deci ja Ryan (2000, 227) esittävät, että yksilön kasvun ja kehityksen yhteydessä puhutaan ns. itseohjautuvuusteoriasta tai itsemääräytymisteoriasta (*self-determination theory*). Sen mukaan ihmisellä on kolme hyvin perustavaa, erityisesti hyvinvointia ja kehitystä tukevaa, sisäistä psykologista perustarvetta. Teorian ydinajatus on ymmärtää ihminen nimenomaan toimijana, mikä tarvitsee onnistuakseen: (1) omaehtoisuutta eli yksilön sisäistä vapautta päättää toiminnoistaan, (2) kyvykkyyttä eli kokemusta siitä, että kykenee toimimaan ja (3) yhteisöllisyyttä eli tarvetta olla yhteydessä toisiin ihmisiin. (Deci & Ryan 2000, 227.) Välijärvi ym. (2018, 46–47) painottavatkin, että näistä syistä koulun tulee luottaa nuoriin järkevinä, yhteisten asioiden aktiivisina kehittäjinä ja niistä päättämään kykenevinä. Lisäksi heidät tulisi tutkijoiden mukaan nähdä yhä enemmän yhteistyöhön

halukkaina ihmisinä, jolloin heitä tulisi innostaa ja sitouttaa esimerkiksi koulunsa kehittämiseen. Samalla julkisen koulun – ja sen luokkatilan – merkitys kaikille yhteisenä ja avoimena tilana korostuu.

Perinteinen luokkatyöskentely kohtaa uusia haasteita myös kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyessä. Koska luokka on yhteisesti luotava ja eletävä paikka (paikan käsitteestä Häger 2018, 192), perinteisen opettajajohtoisen luokkatyöskentelyn tulisi muuttua (Norrena 2015, 151). Myös Jackson (2004, 21) kritisoi vahvasti opettajan monologia eli yksinpuhelua, koska se jättää oppilaat passiivisiksi yksipuolisen informaation vastaanottajiksi. Samalla se syrjäyttää keskustelut yhteisen ihmisyyteemme merkityksestä, mutta jossa koululla on ratkaiseva osa (Sen 2009, 148). Lisäksi oppimistilojen tulisi muuttua entistä ihmiskeskeisemmiksi, koska meillä on yhä enemmän tietoa siitä, miten oppiminen konstruktionistisen paradigman pohjalta tapahtuu (Brown & Long 2006). Nämä ilmiöt heijastuvat vahvasti myös tämän tutkimuksen maahanmuuttajataustaisten toisen sukupolven musliminuorten toimijuuden, osallisuuden ja identiteettien rakentumisen tarkasteluihin. Näistä syistä tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on, missä määrin heidän rukoukseensa liittyvät tarpeet voivat liittyä kaikille yhteisen koulun toimintakulttuuriin ja sen kehittämiseen. Lisäksi kiinnostavaa tässä tutkimuksessa on, saavatko he toimijoina äänensä kuuluviin, jos luokan äänivalta on varattu pääsääntöisesti opettajalle.

Myös Saada (107, 194) ja Välijärvi ym. (2018, 66) esittävät, että koulutyöskentelyn pitäisi muuttua yhteisöllisemmäksi, innovatiivisemmaksi ja juuri oppilaiden omaa osaamista painottavammaksi. Deci ja Ryan (2000, 227) painottavat, että se on tärkeää juuri oppilaiden itsemääräytymisen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Lisäksi luokassa olisi tärkeää kunkin oppilaan kulttuurin ymmärtäminen (Schmitt 2009, 1) ja hyväksyvän ilmapiirin luominen (Schlein & Chan 2010, 15). Saada (2017, 194) lisää joukkoon muslimioppilaiden uskonnollisten tarpeiden entistä paremman kuuntelemisen. Oppilaille yhteisen luokkatilan muuttumishaasteet ja yhteinen dialogi ovat ilmeisiä sekä entistä tärkeämpiä myös julkisessa koulussa. Niillä on vaikutusta myös tämän tutkimuksen maahanmuuttajataustaisten muslimioppilaiden toimijuuden, osallisuuden ja identiteettien rakentumiseen. Heidän rukousrituaalinsa asemoituu näiden ilmiöiden rakentumisen kannalta tärkeään risteyskohtaan,

josta syystä niihin liittyvät ulottuvuudet ovat tämän tutkimuksen ydinkysymyksiä. Olen asettanut ja rakentanut myös tutkimuskysymykset nämä lähtökohdat mielessäni.

4.2.3 Uskonto osana julkista koulua

Myös uskonto on niin tärkeä osa-alue ihmisen identiteetissä, ettei sitäkään voi sulkea julkisen koulun ulkopuolelle (Kallioniemi 2008, 100). Sakaranaho (2019, 17) painottaakin, että Suomen valtio pyrkii kohtelemaan kaikkia kansalaisiaan tasa-arvoisesti ja tunnustaa heidän oikeutensa erilaisiin kulttuurisiin ja uskonnollisiin perinteisiinsä ja identiteetteihinsä myös kouluopetuksessa. Ubani ym. (2019, 7) mukaan yleistä julkista tilaa ja uskonnon roolia kouluissa koskevaa keskustelua on hallinnut 2000-luvulle siirryttäessä näkemys, että myös julkisen opetustilan tulisi olla uskonnollisesti neutraali alue. Sirry ja Omar (2014, 51) kritisoivat näitä näkemyksiä esittäessään, että uskonto tulisi ymmärtää moniulotteisemmin ja erityisesti oppilaiden henkilökohtaisena ja kulttuurisena ilmiönä kouluissa. Siksi myös tavoista, joilla yhteiskunta tunnustaa ja tukee uskontoja ja katsomuksia osana demokraattisia käytäntöjä tarvitaan aina ajantasaista keskustelua (Niemi ym. 2019, 14). Ubani ym. (2019, 7) painottavatkin, että sen tulisi tapahtua entistä kriittisemmin, pohtien ja entisiä käsityksiä purkaen niin akateemisella, ammatillisella ja julkisella tasolla. Esimerkiksi yhtenä pohtimisen arvoisena ilmiönä Välijärvi ym. (2018, 67) pitävät tutkimuksessaan esiin tullutta, kaikille oppilaille yhteistä ja samalla oman uskonnonopetuksen korvaavaa mallia.

Nord ja Haynes (1998,19) korostavat, että joka tapauksessa uskonnon rooli tulisi ottaa entistä paremmin huomioon myös käytännön opetussuunnitelmissa. Pauha ym. (2017, 110) yhtyvät näkemykseen ja esittävät, että opetussuunnitelman ohella myös uskonnonvapaus- ja perusopetuslaki ohjaavat kouluja siihen. Gerhard Robbers (2010) nostaakin Dublinissa pitämässään konferenssiesitelmässä valtiovallan roolin ja ihmisoikeuskysymykset keskeiseksi pohdittaessa uskonnon roolia tai paikkaa kouluissa. Hän korostaa, että koulujen tulee huolehtia paitsi oppilaiden uskonnonopetuksesta myös asianmukaisesta ajasta ja mahdollisuudesta täyttää oppilaiden uskonnonvapauden laillistamat tarpeet myös kouluajalla ja takaamalla tilaa niille.

Velvoittavuus korostuu siksikin, että valtiolla on toimivalta päättää kansalaistensa ajankäytöstä ja pakottaa nuoret kouluun. (Robbers 2010, 1.)

Toisaalta Hossain (2013) ja Saada (2017) esittävät, että koulun tärkeänä ja yleisenä tehtävänä on rohkaista oppilaita ajattelemaan ja toimimaan kriittisesti myös uskontojen suhteen. Siksi myös uskonnonopetuksen opetussuunnitelman tulee sallia se, että uskonnon sisältöjä ja olemusta voidaan kritisoida ja kyseenalaistaa oppitunneilla, koska nuoruuteen kuuluu joka tapauksessa jo luonnostaan eri ilmiöiden kritisoiminen, kyseenalaistaminen ja perinteisten käsitysten koettelu. (Räsänen 2017, 75–75). Ubani ym. (2019, 7) toteavat, että samalla koulun tulisi tukea oppilaita muodostamaan erilaisia näkemyksiä hyvästä elämästä sekä tulla kohdelluiksi ainutkertaisina ihmisinä ja kansalaisina. Näiden ihmisyyttä kunnioittavien näkökulmien ja ilmiöiden tulisi tutkijoiden mukaan näkyä myös suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja koulujen käytännön uskonnonopetuksessa.

Rissasen (2014, 14) väitöskirjatutkimuksen mukaan koulujen uskonnonopetuksella on hyvinkin poliittinen rooli kouluissa, vaikka se ei ole ollut kovinkaan usein aiemmin poliittisen kiinnostuksen kohteena Euroopan tasolla. Myös Mikkola (2017, 21) yhtyy käsitykseen ja esittää, että perusopetuksen opetussuunnitelman yleiseltä arvopohjalta uskonnon kaikkia oppimääriä ja luokka-asteita koskevaksi tehtäväksi tuleeikin: ”antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys”. Ubani (2013, 41) jatkaa, että samalla opetuksen kuuluu tukea oppilasta rakentamaan tasapainoinen ja ehjä elämäkatsomus sekä määrittämään ja perustelemaan itse uskonnon roolia ja paikkaa omassa elämässään. Sen lisäksi uskonnonopetus auttaa osana monilukutaitoa ymmärtämään uskonnollisten rituaaleiden symboliikkaa (Mikkola 2017, 28).

Kallioniemi ym. (2017, 42–43) korostavat, että uskonnonopetus tukee erilaisuuden ja moninaisuuden ymmärtämistä sekä ”oman ja toisen pyhän” kunnioittamista, koska siinä lisäksi tutustutaan sekä omaan että toisten katsomuksiin. Tutkijoiden mukaan sen merkitys korostuu kulttuurisesti moninaisessa koulussa ja yhteiskunnassa. Nykyistä koulujen uskonnonopetusmallia voidaan kuvata myös käsitteellä: ”oppia uskontoa”, jolloin sitä opetetaan ulkopäin, uskontotiteellisestä ja ei-uskonnollisista lähtökohdista päätavoitteenaan tukea oppilaan elämys- ja kokemusmaailmaa (Kallioniemi 2010,

409). Rissasen (2012, 741) mukaan päähuomio on siinä, että uskonnollinen sosiaalistaminen korvataan oppilaiden henkilökohtaisella kasvulla ja samalla tarjotaan tila erilaisten uskonnollisten ryhmien olemassaololle monikulttuurisissa yhteiskunnissa. Samalla tutkija korostaa, ettei uskonnon harjoittaminen uskonnonopetuksessa ja luokissa ole sallittua. Toisin sanoen julistava ja uskontoon sitouttava opetus eli *tunnustuksellisuus ei* siihen kuulu. Sen sijaan tunnustuksellinen malli yhdistyi aiempaan käsitykseen, jonka mukaan kouluissa ”opittiin uskonto” eli tarkasteltiin vain yhtä uskonnollista traditiota, sitoutettiin oppilaita siihen tai ohjattiin heitä kannattamaan kyseistä uskontoa. (Kallioniemi 2008, 24; 2010, 409.)

Nykyisin Suomen kouluissa järjestetään positiiviseen uskonnonvapauteen ja kansainvälisiin sopimuksiin pohjautuvasti oman uskonnon opetusta. Käsite *oman uskonnon opetus* otettiin käyttöön vuonna 2003 eli samalla, kun tunnustuksellisesta uskonnonopetuksen mallista luovuttiin. (Kallioniemi 2008, 19–21.) Ubanin ym. (2019, 10) mukaan silloin oppilasryhmään tulee vähintään kolme samasta rekisteröityneestä uskontokunnasta. Mikkola (2017, 11) mukaan uskontokuntiin kuulumattomille tarjotaan puolestaan elämäkatsomustiedon opetusta. Käytännössä uskonnonopetuksen tavoitteena on luokilla 3–6 tarjota välineitä eettiseen ja uskonnoista käytävään keskusteluun ja omien näkemysten perusteluun. Lisäksi luokilla 7–9 se avaa esimerkiksi elämäkysymyksiä sekä minäkuvaan ja eettisiin pohdintoihin liittyviä kysymyksiä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 246–405.)

Kulttivapautta, myönteistä läsnäoloa ja kritisoimista. Uskonto on kouluissa läsnä monin tavoin uskonnonopetuksen ulkopuolellakin. Esimerkiksi uskonnonvapauslaissa taataan oppilaiden oikeus harjoittaa uskonnon rituaaleja myös julkisissa tiloissa (Niemi ym. 2020, 1; Robbers 2010, 3; Seppo 2003, 66). Sillä tarkoitetaan Hokkasen (2014, 3) mukaan ns. kulttivapautta eli kaikkia sellaisia toimia, joilla yksilö ilmaisee tai harjoittaa uskontoaan. Ne näkyvät kouluissa uskonnon symboleina, kuten risteissä (Kallioniemi 2008, 100). Lisäksi ne ovat uskonnonharjoittamisen tapoja, kuten muslimioppilaan rukoushetkiä, paastoamista ja erilaisia ruokavalioita (Hossain 2013; Schlein & Chan 2010, 13). Niiden lisäksi uskonto ilmenee uskonnollisissa lauluissa ja virsissä (Urponen 2020, 15). Åhs, Poulter ja Kallioniemi (2019) puhuvat myös ns. eletystä uskonnosta, jolla viitataan niihin erilaisiin uskomuksiin, käytäntöihin

ja tuntemuksiin, jotka ovat oleellisessa osassa jokapäiväistä elämää. Niihin uskonto tutkijoiden mukaan suodattuu muun muassa perheen traditioiden, kulttuurin ja henkilökohtaisten tekijöiden kautta.

Uskonnollisten ulottuvuuksien olemassaolo voi kuitenkin näyttäytyä haasteellisina esimerkiksi opettajille (Hossain 2013). Se voi näkyä esimerkiksi pyrkimyksenä siirtää uskonnolliset symbolit koulun julkisesta tilasta yksityisyyteen (Rissanen 2019). Kallioniemi (2008, 100) kritisoi tätä näkemystä, koska symbolien läsnäolo voi laajentaa oppilaiden kulttuurista ymmärrystä ja käsitystä ympäröivästä todellisuudesta. Lisäksi ne voivat estää eri uskonnoista syntyviä negatiivisia käsityksiä juuri peruskouluikäisillä oppilailla (Hossain 2013). Kallioniemi (2008, 13) kehottaa näihin käsityksiin yhtyen kouluja niiden rakentaessa opetussuunnitelmaansa avoimesti pohtimaan uskontojen roolia ja arvoa ennen kuin ne siirrettäisiin pois koulukontekstista. Tutkija huomauttaa, ettei näin tärkeää ja merkityksellistä oppilaiden kulttuuri-identiteetin osaa kannata yksioikoisesti rajoittaa.

Edelleen kaikkien opettajien tulee moniuskontoisissa kouluissa kyetä keskusteluun osana opettajan keskeistä ammattitaitoa erilaisten ideologien vaikutuksista opetukseen ja arvoihin (Rissanen 2012, 748). Lisäksi koulun julkisena tilana tulisi olla paikka, jossa mahdollistuu oppiminen erilaisuuden kohtaamisen kautta (Poulter 2013, 173). Robbers (2010) painottaa, että kasvatuksen tulisi pohjautua ennen muuta holistiseen käsitykseen kasvatuksesta, mutta joka kattaa myös uskonnon. Lähestymistapaa on mahdollista toteuttaa esimerkiksi juuri dialogitunneilla. Niiden myötä oppilaiden oma ääni, asema ja toimijuus voivat vahvistua. Samalla erilaisten uskontojen yhtäaikainen läsnäolo opettaa kunnioittamaan erilaisia uskontoja äänineen ja toimijuuksineen. (Berling 1987, siteerannut Kallioniemi 2008, 103–105). Schmitin (2009, 3) mukaan silloin voidaan puhua todellisesta oppimiskeskeisestä lähestymistavasta, joka voi rakentaa jokaisen osallisen: sekä opettajien että oppilaiden osallisuutta ja vahvuutta koulussa.

Uskontojen luonteva läsnäolo ja tieto uskonnoista tukee ihmisten kunnioittavaa käyttäytymistä toisiaan kohtaan ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Robbers 2010, 3). Lisäksi se auttaa erityisesti juuri peruskouluikäisiä nuoria kehittämään monipuolisemmin toimivaltaansa ja päätöksentekotaitojaan uskontojen suhteen myös tulevaisuudessa (Hossain 2013). Niyozov (2010,

35) kuitenkin esittää, että sen pitäisi tapahtua siten, että myös uskontojen sisältöjä voi kritikoida ilman, että opettajia tai oppilaita leimattaisiin esimerkiksi rasisteiksi tai fobistisiksi. Toisaalta Niemi ym. (2020, 9–10) korostavat, että oppilailla on oikeus harjoittaa avoimesti uskontoaan ja hyväksyä erilaiset uskonnot ja maailmankatsomukset tuomitsematta niitä toisiltakaan. Hokkanen (2014, 121) kuitenkin esittää, että yhtä aikaa on tärkeää huomata sekin, että ihmisillä on myös oikeus olla ilmaisematta vakaumustaan tai uskoaan. Tutkijan mukaan sama pätee kouluhinkin.

Koulussa uskontoja voitaisiin tarkastella joustavasti, jolloin erityisesti niiden muuttuva ja elävä luonne nousisi esiin sen sijaan, että vallalla olisivat ennako-oletuksiin perustuvat näkemykset (Kallioniemi 2008, 100). Åhs ym. (2019) esittävät, että uskonnon näkeminen kouluarjessa ja juuri ns. elettyinä uskontona voi voimaannuttaa oppilaita ja heidän maailmaankuvaansa luonnollisella tavalla. Poulter (2013, 173) yhtyy ajatukseen ja tarjoaa siihen ns. ”vastaan tulemisen etiikkaa”, jossa hyväksytään käsitys, että ihminen ymmärtää maailman rajallisesti, mutta samalla antaa hänelle mahdollisuuden pitää tärkeinä omia arvojaan. Ubani (2013, 105) puolestaan tarjoaa opetukseen ”pluralistista dialogia”: mahdollisuutta oppilaalle jäsentää omia käsityksiään, mutta samalla tarkistaa ja arvioida uskonnon oppeja ja käsityksiä uudelleen. Uskonnon rooli ja merkitys pitäisikin nähdä koulussa – julkisena alueena – ennen muuta monimuotoisena mahdollisuutena hyvään ja toisia kunnioittavaan yhteiselämään ja (uskonto)dialogiin.

Monimuotoinen islam julkisessa koulussa. Myös islam asemoituu muslimioppilaiden ja -opettajien myötä yhä useammin peruskouluhinkin, onhan se Hossainin (2013) mukaan yksi nopeimmin kasvava maailmanuskonto. Vaikka meillä Suomessa islamin näkyminen on enemmän nykyilmio, ovat muslimeihin kouluissamme kuuluneet maahanmuuttajina, turvapaikanhakijoina tai pakolaisina tulleiden tai Suomessa muslimivanhemmille syntyneiden ohella myös islaminuskoiset tataarit (esim. Leitzinger 2015, 269; Pauha ym. 2017, 104). Soramies (2002, 21) yhtyy näihin käsityksiin, mutta esittää, että lisäksi muslimeihin kuuluvat meillä käännyttäiset eli islamiin kääntyneet ja heidän lapsensa. Rissanen (2014, 28) huomauttaakin, että vaikka eri taustoista tulevat muslimit jakavat uskonnon, he eroavat kulttuurisilta identiteeteiltään ja taustoiltaan. Hossain (2013) toteaa yhteenvedoksi, että sitä kautta islamista

monine kansallisuuksineen, kielineen ja kulttuureineen tulee maailmanlaajuisesti hyvin monikulttuurinen. Joka tapauksessa islam ja muslimioppilaat edustavat yhtenä osana Suomenkin julkisen koulun kulttuurista moninaisuutta.

Islam näkyy kouluissa ensiksikin muun uskonnon tavoin oman uskonnon opetuksessa, joka perustuu Perusopetuslakiin (13§). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 280–281) esitetään kaikille uskonto-oppiaineille kolme sisältöaluetta: oma uskonto, muut uskonnot ja katsomukset sekä hyvä elämä. Ensiksikin suhde omaan uskontoon käsittää esimerkiksi Koraanin, perimätiedon ja islamin opillisen perustan. Toiseksi uskontojen maailma tutustuttaa oppilaat muun muassa juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin pyhiin asioihin ja uskontodialogiin. Kolmantena mainittu hyvä elämä sisältää puolestaan muun muassa islamilaisen etiikan perusteita ja elämän arvoja sekä tutustumisen muun muassa YK:n Lapsen oikeuksien julistukseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 280–281.) Toisin sanoen islaminopetuksen tavoitteena on tukea oppilaita ymmärtämään islamin henkilökohtaista merkitystä itselleen ja yhteisölle. Lisäksi sen tehtävänä on auttaa oppilaita ymmärtämään ja olemaan vuorovaikutuksessa myös sellaisten oppilaiden kanssa, jotka uskovat ja käyttäytyvät eri tavoilla. (Rissanen 2012, 741.)

Edelleen erityisesti vuosiluokilla 3–6 islaminopetuksen merkittäviä sisältöjä ovat muun muassa islamin opilliset ja islamilaisen etiikan perusteet sekä uskonnollisten velvollisuuksien vaikutus elämän eri osa-alueisiin. Vuosiluokilla 7–9 taas tärkeitä sisältöjä ovat esimerkiksi oman suhteen jäsentäminen islamiin, suomalaisuuteen ja islamilaiseen maailmaan, uskonnollisen erilaisuuden hyväksyminen ja uskontodialogi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 252–410.) Lisäksi Saada (2017, 190) painottaa, että opetuksessa jaettu käsitys uskonnonvapaudesta ja vapaudesta valita tai sopeuttaa islam omaan elämään tekee uskonnosta merkityksellisemmän itselle. Mainittakoon vielä, että myös islamin uskonnonopetuksen oppilasryhmän koko on minimissään kolme oppilasta (esim. Ubani ym. 2019, 10).

Islaminopetuksen tulee olla uskonnollisesti ja poliittisesti sitouttamatonta sekä erotettu uskonnon harjoittamisesta (esim. Mikkola 2017, 19; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Kimanen (2017, 24) kuitenkin

esittää, että islamin uskonnonopetus asettuu jonnekin tunnustuksellisen ja tunnustuksettoman välimaastoon, koska käytännössä myös esimerkiksi rukousrituaalin liikkeitä voidaan harjoitella oppituntien aikana opetusmenetelmänä. Samasta häilyvästä tavasta kertoo myös Rissasen (2014, 64) esittämä islamin uskonnonopettajan tapa vastata oppilaidensa rukousta koskeviin kysymyksiin siten, että se vahvistaa heidän uskonnollista sosialisatiotaan. Sellaisenaan se ei tutkijan mukaan tue heidän riippumatonta mahdollisuuttaan valita uskomuksia tai uskonnollisia arvojaan itse. Ubani (2013, 80) huomauttaakin, että vaikka oman mielipiteen kertominen ei olekaan kiellettyä, katsomusopetus ei voi yleensäkään pohjautua opettajan henkilökohtaiseen vakaumukseen, vaan sen sisältö rakentuu aina pedagogiselle pohjalle. Myös Hämeen-Anttila (2017, 169) yhtyy näihin näkemyksiin ja osaltaan etsii näille ilmiöille syytä esimerkiksi kunnollisen oppimateriaalin ja ammattitaitoisten opettajien puutteesta.

Saada (2017, 191) painottaa, että islamin opetuksen tulisi tukea myös oppilaiden toimijuutta pohtia, arvioida ja järkipäristää islamin etiikkaa. Silloin myös se, että he ovat uskonnoltaan toisia peruskoulussa ei tutkijan mukaan pelkästään sorra muslimioppilaita, vaan antaa heille mahdollisuuden ajatella kriittisesti sekä arvioida uudelleen tai syventää ymmärrystään myös islamista ja esimerkiksi sen moraaliopetuksesta. Siihen liittyen Ubani (2013, 41) huomauttaa, että uskonnonopetuksen oleellinen tehtävä on tukea elämäntutkimuksen jäsentymistä tasapainoiseksi ja eheäksi kokonaisuudeksi, jossa uskonnolla on yksilön sille määrittämä ja perusteltu paikkansa. Hossain (2013) on samaa mieltä ja jatkaa, että samalla se on keino oppia ymmärtämään demokratian todellinen merkitys. Islamin opetus voi siten lähentää islamia ja länsimaista yhteiskuntajärjestystä, jolloin se voi olla tehokkain tapa estää myös islamilaista radikalismia (Hämeen-Anttilan 2017, 169). Toisaalta on huomattava, etteivät kaikki muslimioppilaat osallistu islamin uskonnon opetukseen, vaan sen sijaan elämäntutkimustiedon, oman yhdyskunnan tai enemmistön uskonto-oppiaineen opetukseen (Paavola & Talib 2010, 95; Pauha ym. 2017, 111; Perusopetuslaki 13 §).

Toiseksi islam näkyy kouluarjessa kulttivapautena (esim. Hokkanen 2014). Silloin oppilailla on mahdollisuus harjoittaa uskontoa: viettää muun muassa paastoa ja uskonnollisia juhlia sekä syödä sianlihatonta ruokaa (Halonen

2009, 34–35) ja rukoilla koulussa (Schlein & Chan 2010, 13). Toisaalta muslimi-vanhemmat eivät yleensä halua lastensa osallistuvan perustaltaan kristillisiin tai ei-islamilaisiin tilaisuuksiin (Paavola & Talib 2010, 94). Nämä monimuotoiset ilmiöt voivat toimia joka tapauksessa myös opetuksen lähtökohtana. Niiden näkeminen voi herättää muissa oppilaissa sellaista luonnollista kiinnostusta ja kysymyksiä, jotka tarjoavat opettavaisia tilanteita ja mahdollisuuden avata keskustelua islamista ja muutenkin uskonnoista silloin, kun ne luonnollisesti koulussa tulevat esiin (Hossain 2013; Nord & Haynes 1998, 27). Schmitin (2009, 1) mukaan muslimikulttuurin ymmärtäminen ja tunnistaminen voi siten parantaa kaikkien asianosaisten luokkahuonetyöskentelyä esimerkiksi avoimessa ja realistisessa dialogissa. Siksi myös Saada (2017, 194) korostaa, että peruskoulun opetussuunnitelmassa tulisi kiinnittää enemmän huomiota niihin. Joka tapauksessa kulttuurien tuntemus ja moninaisuuden ymmärtäminen yhteiselon lähtökohtana on keskeinen kasvatusnäkökulma, joka koskee kaikkia (Paavola & Talib 2010, 13).

Islamin näkyminen kouluissa ei ole kuitenkaan aina ongelmaton. Monet muslimioppilaat voivat joutua esimerkiksi ideologisen stereotyyppioimisen kohteeksi (Saada 2017, 191). Lisäksi joidenkin koulujen rehtorit ymmärtävät islamin hyvin suppeasti ja yksipuolisesti. Se vaikuttaa muslimioppilaiden osallisuuden kokemuksiin ja ohittaa tilaisuuden purkaa vähemmistöjä koskevia ennakkoluuloja yhteisessä koulutyöskentelyssä. Samalla ohitetaan oppilaiden mahdollisuus kokea ylpeyttä omasta uskonnollisesta identiteetistään tai taustastaan. (Rissanen 2019, 1.) Pauha ym. (2017, 113) jakavat näitä näkemyksiä ja esittävät, että monien nuorten muslimien on vaikea käsittää, ettei heitä pidetä tasa-arvoisina yhteiskunnan jäseninä. Hämeen-Anttila (2017, 258) painottaa, että yleisestikin yhteiskunnassa johonkin koko ryhmään kohdennettu ankara valvonta ja tarkkailu kääntyy helposti itseään vastaan ja johtaa syyttömätkin osapuolet tarkkailuun aiheuttaen heissä katkeruutta. Joka tapauksessa se, että islam usein yhdistetään länsimaissa terrorismiin (Fine 2008; Sullivan 2005, 13) voi heijastua myös kouluissa muslimioppilaisiin (Saada 2017, 191).

Islamin rukousrituaali julkisessa koulussa. Uskonnonvapaus lupaa jokaiselle oikeuden uskonnonharjoittamiseen myös julkisen tilassa (esim. Nord & Haynes 1998, 19; Seppo 2003, 66). Islam voi siten näkyä koulussa myös sekä

muslimiopettajien että -oppilaiden säännöllisen ja päivittäisen rukousrituaalin kautta eli ns. kulttivapautena (esim. Hokkanen 2014). Tarkasteltaessa erityisesti muslimioppilaiden rukousta on huomattava, että mikäli rukouksen sisäinen merkitys on lapselle jo auennut, se voi käytännössä asemoitua jopa peruskoulun alakouluikäisen koulupäiviin aina 7-vuotiaasta alkaen (esim. Hallenberg 2016, 27). Katzin (2013, 20) mukaan viimeistään rukous voi kuulua yläkoululaisen koulupäiviin, koska rukoileminen velvoittaa puberteetin saavuttaneita nuoria. Lisäksi se voi ajoittua koulupäiviin useita kertoja, mutta vähimmillään se näkyy ainakin kerran eli keskipäivän rukouksen (*zuhr*) muodossa (Rock-Singer 2016, 293). Sen lisäksi Palvan (2004, 192) mukaan muslimi voi rukoilla siinä paikassa, missä hän rukoushetkellä sattuu olemaan eikä hänen tarvitse mennä esimerkiksi moskeijaan. Lisäksi koska peruskoulusta ei voida poistua kesken päivän (esim. Antikainen ym. 2013, 263), rukousajan ja -tilankin tulisi tarvittaessa löytyä sieltä.

Käytännössä koulut järjestävätkin eri maissa mahdollisuuden rukoukseen (Niyozov 2010, 35; Nord & Haynes 1998, 20; 109; Saada 2017, 187; Schlein & Chan 2010, 13). Nordin ja Haynesin (1998, 20) mukaan silloin pääperiaatteena on, ettei se saa häiritä tai loukata toisten oppilaiden oikeuksia. Myös Hokkanen (2014, 181) esittää, ettei rukous saa estää koulutyötä eikä se kesken oppitunnin ole mahdollista. Saadan (2017, 187) mukaan usein rukoileminen on siten voinut tapahtua välituntien aikana. Lisäksi pääsääntöisesti rukouspaikkana on ollut jokin luokka, käytävän pääty (Nord & Haynes 1998) tai koulun kirjasto (Schlein & Chan 2010, 13). Eldiktin ja Bellin (2012, 249) mukaan toisinaan kuitenkin rukous on haluttu poistaa kokonaan koulusta. Lisäksi sitä on voitu pitää häiritsevänä esimerkiksi ajan, tilan, hälyn tai rukouspesun tuottaman häiriön näkökulmista (Rock-Singer 2016, 293; Schlein & Chan 2010, 13). Perjantairukouksiin liittyen taas jotkut opettajat ovat kertoneet, että osa oppilaista lähtee moskeijaan liian aikaisin ja palaa liian myöhään menettäen näin tärkeitä viikoittaisia oppiaineita. Toiset koulut ovatkin sopineet paikallisen imaamin kanssa, että hän varmistaa oppilaiden palaamisen kouluun suoraan perjantairukouksen päätyttyä. (esim. Niyozov 2010, 35, Rock-Singer 2016, 307.)

Suomessakin rukousmahdollisuus on muslimioppilaille yleensä tarjottu (esim. Kallioniemi 2008, 100; Pauha ym. 2017, 109). Siihen liittyen Sakaranaho

(2019, 17) esittää, että peruskoulun opetussuunnitelmassa juuri kulttuurinen moninaistuminen on nähty positiivisena resurssina. Käytännössä Suomessa auringonkierto ajoittaa talven pimeimpään aikaan rukousrituaalin koulupäivän ajalle jopa kolme kertaa (Sakaranaho 2005, 360). Tavallisimmin rukoilemassa käydään Suomessakin välituntien aikana (Halonen 2009, 35; Sakaranaho 2008; Sakaranaho & Pesonen 1999, 17). Silloin pienet oppilaat ovat voineet lähteä rukoilemaan viitisen minuuttia ennen tunnin päättymistä, jotta he ehtivät normaalisti välitunnille, kun taas isommat voivat rukoilla välituntien aikana (esim. Helsingin kaupungin opetusvirasto 2003). Lisäksi usein rukouspaikaksi meillä on järjestynyt jokin luokka tai käytävän pääty (Halonen 2009, 35; Helsingin kaupungin opetusvirasto 2003; Sakaranaho 2005, 360).

Edelleen parille suomalaiselle opettajalle ja rehtorille tekemäni puhelin­kyselyn mukaan oppilaat ovat voineet käydä rukoilemassa koululle raken­netussa moskeijassa (A. Käyhkö, henkilökohtainen tiedonanto 28.9.2011) tai auditoriossa (A. Jokinen, henkilökohtainen tiedonanto 12.2.2020). Halonen (2009, 35) kuitenkin esittää, että vaikka joissakin kouluissa rukousmahdol­lisuus on järjestetty johonkin luokkaan, esimerkiksi monet alakouluikäiset eivät kuitenkaan ole rukoilleet siellä. Lisäksi moskeijoissa suoritettaviin perjantairukoksiin liittyen Suomessa esimerkiksi Helsingin kaupungin ope­tusvirasto (2003) on linjannut muslimioppilaiden eriyttämistä koskien, että jos isommat oppilaat haluavat lähteä moskeijaan, heidän pitäisi aina sopia siihen kuluvien tuntien oppisisältöjen suorittamisesta opettajiensa kanssa. Edelleen myönteinen suhtautuminen muslimioppilaan rukoukseen on nähtä­vissä opettajiksi opiskeleville suunnattujen, koulujen moninaisuutta tukevien, tapauskeskusteluiden ja kyselyjen pohjalta. Suhteellisen suuri osa osallistu­neista on samaa mieltä sellaisen väittämän kanssa, että koulujen tulisi tarjota tilat rukoilemiseen. (Niemi ym. 2020, 23.)

Myönteisyydestään huolimatta rukoileminen ei ole ollut kuitenkaan it­sestään selvää Suomenkaan kouluissa. Esimerkiksi oppilaiden tarpeita on voitu niputtaa yhteen unohtaen niiden monitulkintaisuus (esim. Sakaran­aho 2008, 166). Lisäksi Jyväskylän Huhtasuon koulun apulaisrehtori Laitinen (2019) esittää, että rukoileminen on kielletty koulussa sillä perusteella, ettei uskonnonharjoittamisen katsota kuuluvan koulutyöhön. Lisäksi Pauhan ym. (2017, 112–113) mukaan monet suhtautuvat yleisestikin muslimien julkiseen

rukoilemiseen kielteisesti, koska se koetaan merkiksi voimakkaasta uskonnollisuudesta. Lisäksi Ahvio (2015, 64–65) esittää, että Suomen kouluissa islamin suosiminen tarjoamalla rukoustitiloja ja -aikoja sekä toisaalta kanta-väestöön kohdistuvilla rajoittamisvaatimuksilla taivuttaisii omaehtoisesti islamilaiseen *sharia*-lakiin. Tutkija huomauttaa, että sillä voi olla koko yhteiskuntaa ja lainsäädäntöä vähitellen islamisoivat vaikutukset. *Sharia* tarkoittaa Koraaniin perustuvaa islamin uskonnollista lakia (Hämeen-Anttila 2001, 26). Abdelkader (2020, 504–505) kritisoi kuitenkin tämälntyyppisiä – ja usein vahvasti perättömiä – pelkoja islamisaatiosta, koska ne voivat heikentää tehokasta oppimista ja muutenkin rauhanomaisten uskonnollisten ryhmien olemassaoloa yhteiskunnassa.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia *merkityksiä* islamin rukousrituaalilla on suomalaisille sekä peruskoulun että toisen asteen maahanmuuttotauksille toisen sukupolven muslimioppilaille paitsi yleensä myös kulttuurisesti moninaisessa koulussa. Myös Alhanen (2016, 43) painottaa, että mikäli halutaan päästä kiinni siihen, mitä asiat *merkitsevät* ihmisille, heidän on päästävä puhumaan henkilökohtaisista *kokemuksistaan*. Pyrin siis tarkastelemaan muslimioppilaiden rukoukseen liittyviä henkilökohtaisia *kokemuksia* ja *merkityksiä* sekä heidän puheissaan (Alhanen 2016, 43) että piirustuksissaan (Hujala & Martikainen 2014, 43) tilannekohtaisesti ja vuorovaikutuksessamme rakentuvien *diskurssien* tutkimisen ja tulkintojen kautta (esim. Paltridge 2012, 13).

Analysoin musliminuorten diskursseja eli puheita ja piirroksia diskursianalyysillä (DA). Sen kautta voidaan tarkastella sosiaalisen konstruktionismin pohjalta juuri diskursseissa rakentuvaa kielen sekä sosiaalisen kontekstin välistä suhdetta (Paltridge 2012, 1). Toisin sanoen sitä, mitä diskurssit ovat siinä tekemässä (Potter 2004, 609). Lisäksi erityisesti diskurssianalyysin saksalaisessa traditiossa tarkastellaan, kuinka toimija itse voi rakentaa diskursseissaan sosiaalista todellisuutta tuottavia käytänteitä tilannekohtaisesti (Remes 2004). Edelleen koska diskurssit yhdistävät sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti mikro- ja makrotason (Burr 2015, 224), voidaan tutkittavieni omien, diskurssein rakennettujen, rukoukokemusten kautta laajemminkin tarkastella uskonnon asemaa kouluorganisaatiossa ja sitä kautta yhteiskunnassamme. Tavoitteena on selvittää, millainen suhde muslimioppilaan rukoukokemuksilla ja -merkityksillä – tämän tutkimusvuorovaikutuksemme diskursseissa rakentuvina – ja suomalaisen kulttuurisesti moninaisen julkisen koulun välillä on. Lisäksi kiinnostavaa on, millaiseksi tämä suhde ”puhutaan” muslimioppilaan toimijuuden, osallisuuden ja identiteettien rakentumisen näkökulmista.

Tutkimuksen tarkentavat kysymykset ovat:

1. Miten toisen sukupolven musliminuoret rakentavat puheissaan ja piiroksissaan eli diskursseissaan rukousrituaaliinsa liittyviä merkityksiä ja kokemuksiaan?
2. Millaista toimijuutta, identiteettejä ja osallisuutta heille rakentuu näissä diskursseissa heidän kouluissaan ja niiden käytännön vuorovaikutuksessa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä luku kuvaa tutkimuksen toteuttamista eri vaiheineen. Alun tarkasteleissa ovat diskurssianalyysin metodikuvaukset, tieteenfilosofinen pohja, keskeiset käsitteet ja niiden käyttö tässä tutkimuksessa. Sen jälkeen kuvaan tutkittavien nuorten rekrytointia, aineistontuottamismenetelmiä ja varsinaisen analyysin toteuttamista. Luvun lopussa pohdin vielä tutkimukseni eettisiä periaatteita.

6.1 Diskurssianalyysin metodi ja traditiot

6.1.1 Diskurssin käsitteen ja diskurssianalyysin tieteenfilosofista tarkastelua

Diskurssit ovat keskeinen osa elämäämme, koska suurin osa siitä, mitä teemme toistemme kanssa rakentuu ja tapahtuu yhteisessä kielessä, kuten esimerkiksi puheissa ja keskusteluissa (Leipold, Feindt, Winkel & Keller 2019, 447; Potter 2004, 607), ja joiden kautta siis *merkitykset* rakentuvat (Gee 2008, 3–12). Edelleen juuri sosiaaliin ja kulttuurisiin käytäntöihin sulautettuina kommunikatiivisina yksikköinä diskurssit sekä muovautuvat käytäntöjen kautta että muotoilevat niitä ja niiden kautta maailmaa (Alvesson & Kärreman 2011, 1127; Paltridge 2012, 7). Siitä syystä Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 13) viittaavat Hymesin (1927) *funktionaaliseen* kielikäsitteeseen, jonka mukaan kieli on monipuolinen: lingvistinen, diskursiivinen ja sosiaalinen järjestelmä. Silloin kielenkäyttö merkityksellistää, jäsentää, rakentaa ja muokkaa monin tavoin yhteistä elämäämme ja vuorovaikutustamme (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 26). Paltridgen (2012, 13) mukaan juuri näistä syistä myös *merkityksiä* voidaan tarkastella diskursiivisessa toiminnassa rakennettuina ja tuotettuina.

Käytännössä diskurssit rakentuvat lausetta suuremmissa kielenkäytön kokonaisuuksissa tilannekohtaisesti. Niitä joko kirjoitetaan, puhutaan, piirretään tai ne voivat sisältää semioottisia merkkejä (Jokinen & Juhila 2016, 281.) Toisin sanoen merkitykset ilmenevät diskursseissa esimerkiksi ideoina

(Johnstone 2018). Lisäksi ne ovat käyttäytymisen, vuorovaikutuksen, arvostuksen, ajattelun ja uskomusten muotoja tietyn ryhmän jäsenten kesken, jotka ilmentävät samalla tapaa olla maailmassa. Eli silloin myös kielenkäytön makrotason diskurssit yhdistyvät pienenkin puhetilanteen mikrotason diskursseihin ja toisinpäin. (Gee 2008, 3.) Johnstone (2018) esittää, että siitä syystä yksilö yleensä puhuu tai keskustelee yhteisössään tavanomaisilla ja sovitulla tavoilla. Myös Gill (2002, 175) yhtyy edellisiin näkökulmiin ja esittää, ettei puhe tapahdu koskaan sosiaalisessa tyhjiössä. Siten voidaan puhua myös ns. diskursiivisista käytänteistä eli kiteytyneistä, ajan saatossa kulttuurisesti muokkautuneista ja sosiaaliin toimintatapoihin ja tilannekontekstiinsa liittyvistä diskursiivisen toiminnan tavoista, joita ovat esimerkiksi genret ja instituutionaaliset kontekstit (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 35).

Diskurssit ovat siis sekä yhteisen tiedon lähde että sen tulos (Johnstone 2018, 2), jolloin ne myös käsitteellistävät asioita (Fairclough, Muldering & Wodak 2011, 358). Jokisen ym. (2016, 36) mukaan diskurssit ovat kuitenkin keskenään epätasa-arvoisia, jolloin ne voivat kilpailla siitä, mikä niistä saa pääaseman. Leipold ym. (2019, 447) viitatessaan Foucaultiin (1973) esittävät, että juuri diskurssien kautta valta ja tieto liittyvät toisiinsa sosiaalisissa suhteissa. Siten kielellä on voimaa rakentaa merkityksiä ja tietynlainen kuva todellisuudesta eli *representoida* sitä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 55). Edelleen diskursseja kuvataan myös *merkityssysteemeiksi* (Leipold ym. 2019, 446) tai *tulkintarepertuaareiksi* (Jokinen ym. 2016, 34–35). Nämä kaikki kolme kuitenkin toimivat samalla tavalla ja ulottuvat yhtä sanaa laajemmalle eli sisältävät joukon asioita (Remes 2004). Jokinen ym. (2016, 35) esittävät, että niistä kuitenkin juuri diskurssin käsite sopii sisarkäsitteitään paremmin esimerkiksi institutionaalisten käytäntöjen tutkimuksiin.

Diskurssien tutkiminen on tärkeä osa sosiaalisen todellisuuden tarkastelemista, johon sopii juuri niiden analyysi eli diskurssianalyysi, DA., jonka keskeisin käsite tässä tutkimuksessa on siis diskurssi. Burr (2015, 224–225) ja Jokinen ym. (2016, 35) kuitenkin korostavat, että diskurssianalysissä ei tutkita diskursseja itsessään, vaan yksityiskohtaisemmin sitä, miten ne toimivat erilaisissa tilannekohtaisissa ja sosiaalisissa käytännöissä. Toisin sanoen kyse DA:ssa on juuri diskursseissa esiintyvistä kielen ja sosiaalisen kontekstin välisen kulttuurispezifisen suhteen tarkastelusta erityisissä sosiaalisissa,

kulttuurisissa ja historiallisissa tilanteissa (Leipold ym. 2019, 447; Paltridge 2012, 1). Potter (2004, 609) yhtyy edellisiin käsityksiin, mutta lisäksi korostaa, että erityisesti DA tarkastelee sitä, mitä diskurssi on niissä tekemässä. Toisin sanoen silloin DA kohdistaa huomionsa kielenkäyttöön juuri tekoina ja toimintana (Suoninen 2016, 233).

Edelleen diskurssianalyysi voi olla sekä kokonainen näkökulma sosiaaliin elämään ja sen tutkimukseen (Potter 1996) että aineiston analyysimenetelmä (Phillips & Hardy 2002, 59). Siitä syystä painotus diskurssianalyysissa onkin ensisijaisesti siinä, *miten* ihmiset ovat vuorovaikutuksessa yhteisen kielensä kautta (Andrews 2012; Suoninen 2016, 231; Tannen 2020, 2). Burr (2015, 224) ja van Dijk (1998) puoltavat näitä käsityksiä ja esittävät, että silloin myös makrotason diskurssit ovat läsnä jokaisessa mikrotason puhetilanteessa. Leipold ym. (2019, 446) kuitenkin painottavat, että sen lisäksi ne liittyvät ei-kiellelliseen kommunikaatioon ja käytäntöihin. Näistä syistä myös tässä tutkimuksessa DA on käyttökelpoinen menetelmä. Sen kautta voidaan tarkastella maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven musliminuorten diskursseissaan rakentamia rukouskokemuksia, -käytäntöjä ja -merkityksiä paitsi yleisesti myös kulttuurisesti moninaisen koulun julkisessa tilassa.

DA on kuitenkin jo varsin vanha ilmiö. Paltridge (2012, 2) esittää, että Zellig Harris toi käsityksen siitä jo vuonna 1952 ensimmäisen kerran esiin. Remeksen (2004) mukaan kiinnostus tätä analyysiä kohtaan kasvoi kuitenkin erityisesti postmodernin käänteeseen myötä 1970-luvulta alkaen. Leipold ym. (2019, 446), jotka viittaavat Fischerin ja Foresterin (1993) tutkimukseen, puhuvat samassa yhteydessä ns. *argumentatiivisesta* käänteestä, jonka myötä juuri esimerkiksi kokeelliset tutkimusmenetelmät osaksi väistyivät. Lisäksi Potter (2004, 607) esittää, että yhdeltä osaltaan DA kehittyi esimerkiksi Sinclairin ja Coulthardin (1975) lingvistisen luokkahuonetutkimuksen myötä. Johnstone (2018, 1) ja Potter (2004, 607) jatkavat, että siitä se on sittemmin laajentunut eri tieteenaloille, erityisesti juuri yhteiskuntatieteisiin. Leipold ym. (2019, 448) ja van Dijk (1998) puolestaan kuvaavat sellaista diskurssianalyysin näkökulmaa kriittiseksi diskurssianalyysiksi, joka tarkastelee julkiseen tilaan liittyvää syrjintää kriittisesti. Silloin lähtökohtana on ajatus, että on olemassa ideologioita, vaiennettuja ääniä ja alistussuhteita, joita tutkimuksessa tuodaan esiin (Jokinen & Juhila 2016, 301).

Diskurssianalyysin taustafilosofiaa nimitetään *sosiaaliseksi konstruktionismiksi*. Termillä on alkuperänsä sosiologiassa. Sosiaalinen konstruktionismi yhdistetään postmoderniin aikakauteen kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja sen kautta yritetään ymmärtää ja päätellä todellisuuden luonnetta. (Andrews 2012.) Burr (2015, 222) yhtyy näkemykseen ja korostaa, että sen avaindogmi on, että tietomme ja ymmärryksemme maailmasta ja ihmisolennosta ei pohjaudu ulkoisesti havaittuun todellisuuteen, vaan tuotetaan ajattelumme kautta. Leipold ym. (2019, 446) mukaan sellaisenaan se on vahva vastakohta positiiviskäsitteelliselle ymmärrykselle tiedon syntymisestä tai sen luonteesta. Lisäksi sosiaalisessa konstruktionismissa ymmärretään, että todellisuus tuotetaan *yhdessä*, oppiminen on sosiaalinen prosessi sekä tieto tuotetaan ihmisten luodessa merkityksiä arkipäivän vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa (Kim 2001). Burr (2015, 224) yhtyy edellä sanottuun ja painottaa, ettei inhimillisessä toiminnassa ole siten yhtään osaa, jolla ei ole alkuperänsä sosiaalisessa elämässä tavalla tai toisella.

Vuorovaikutus tapahtuu juuri diskurssein (Hujala & Rissanen 2012, 120), mistä syystä sosiaalista konstruktionismia kuvataan myös kielelliseksi käännteeksi (Edley 2001). Silloin diskurssit rakentavat *representaatioita* eli tietynlaista kuvaa puheena olevasta ilmiöstä, siihen liittyvistä toimijoista ja heidän välisistä suhteistaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 55). Toisin sanoen puhe kietoutuu niihin selontekoihin tai tarinoihin, joissa maailmaa yhdessä luodaan tai konstruoidaan (Edley 2001). Toisaalta Burr (2015, 226) painottaa, että sosiaalisen konstruktionismin tietokäsityksen mukaan se voi tarkoittaa myös dominoivien diskurssien vastustamista ja haastamista esimerkiksi siinä, kuinka ihmiset voivat luoda merkityksellisiä identiteettejään. Siksi puhutaan myös *relativistisesta diskurssianalyysistä ja tietokäsityksestä*. Siinä diskursseja ei tulkita vallan, instituutioiden tai aliarvoistavien totuuskäsitysten kautta, vaan tarkastelun keskiöön nostetaan erityisesti tilannekohtainen diskursiivinen toiminta. (Juhila 2016, 375–376.)

Osa tutkijoista kuitenkin puhuu sosiaalisen konstruktionismin ohella myös *sosiaalisesta konstruktivismista* jopa yhdistäen nämä käsitteet. Esimerkiksi Potter (1996) käyttää niitä synonyymeina, koska niissä molemmissa tieto konstruoidaan. Myös Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 12) puhuvat sosiaalisesta konstruktivismista diskurssintutkimuksen lähtökohtana. Edley (2001)

kuitenkin huomauttaa, ettei maailmaa voi ymmärtää kielen ulkopuolella, koska emme näe tai ymmärrä todellisuutta sellaisena kuin se on ja käännä sitä sitten sanoiksi. Tutkija jatkaa, että episteemisestä lähtökohdasta käsin ymmärrämme juuri kielen keskeisen roolin maailman ymmärtämisessä tai tietämisessä. Jokinen ym. (2016, 29) lisäävät tähän, että eiväthän merkitysysteemitkään kumpua sattumanvaraisesti yksittäisten ihmisten ”päiden sisältä”. Sen sijaan ne rakentuvat sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti vuorovaikutuksessa juuri yhteisessä kielessä, jolloin puhutaan myös juuri sekä makro- että mikrotason yhdistämisen lähestymistavoista (Burr 2015, 224). Koska näiden tasojen oletetaan olevan läsnä aina yhtä aikaa (van Dijk 1998), voidaankin sosiaalista konstruktionismia pitää osuvampana diskursianalyysin lähtökohtana ja taustafilosofiana (esim. Jokinen 2016, 251–252).

Diskurssianalyysissa tarkastelukohteina voivat olla diskursseja *representoivina* ja merkityksiä luovina monipuolisesti erilaiset puheet ja teot, jotka ylläpitävät tai muuttavat sosiaalista todellisuutta (Suoninen 2016, 233). Niitä ovat siis juuri tekstit, joko kirjoitetut tai puhutut (Alvesson & Kärreman 2011, 1122; Paltridge 2012, 2; Potter 2004, 612) tai toiminta, tilanteet ja elehtiminen (Suoninen 2012, 220–233). Edelleen tarkastelussa ovat puhetyylin vaihtelu, puheiden tauot ja volyyymi sekä ”small talk” (Johnstone 2018, 6; Paltridge 2012, 5; Potter & Wetherell 1989, 15). Edelleen puheen osia jakavat diskurssimerkit, kuten ”mutta” tai ”no” jne. ovat kiinnostuksen kohteina (Tannen 2020). Niiden lisäksi kohteena voivat olla tunteet ja tunnelmat (Nikander 2011, 400). Niillä voi olla yhteyttä juuri myös ns. hiljaiseen tietoon, joka ilmenee usein toimintana puheen sijaan (Illeris 2002, 178). Edelleen DA soveltuu myös piirustusten tai kuvien analyysiin (Johnstone 2018, 9). Mustola ym. (2015, 17) yhtyvät tähän käsitykseen ja puhuvat silloin ”visuaalisesta kielestä” tai ”kuvien lukemisesta”.

DA vastaa hyvin monenlaisiin kysymyksenasetteluihin (Johnstone 2018, 3), vaikka siinä on yhteisiä ulottuvuuksia, esimerkiksi kiinnostus *toimijuuden* roolin tarkasteluihin tiedon tuottamisessa (Leipold ym. 2019, 457). Lisäksi siinä on erilaisia suuntauksia (Potter 2004, 607), jotka poikkeavat toisistaan muun muassa siinä, millaisena diskurssi ja analyysimenetelmä ymmärretään (Remes 2004). Paltridgen (2012, 12) mukaan siitä syystä jokainen tutkija joutuu pohtimaan, miten hän analyysiaan tekee. Joka tapauksessa esimerkiksi Remes (2004) puhuu diskurssianalyysin ranskalaisesta, englantilaisesta ja

saksalaisesta traditiosta, vaikka ne eivät olekaan keskenään tarkkarajaisia. Niistä jälkimmäinen on kiinnostunut diskurssien jäsentämisestä ihmisten toiminnan kehittämisessä. Silloin nimenomaan toimija voi itse rakentaa erilaisia uutta sosiaalista todellisuutta tuottavia käytänteitä, rakenteita ja näiden diskursseja. (Remes 2004.) Sen sijaan brittiläinen ns. kriittinen traditio käsittelee esimerkiksi vallan tai vapautumisen problematiikkaa (Leipold ym. 2019, 448; van Dijk 1998). Kolmas eli ranskalainen traditio taas pohjautuu käsitykseen, että kulttuuri sisältää erilaisia diskursseja, jotka ovat kyllä ihmisten vuorovaikutuksessa rakentuneita, mutta ennen muuta kuitenkin alisteisia kulttuurille (Remes 2004).

Edelleen erilaisissa diskurssianalyysin näkökulmissa ajatellaan, että kielen suhde ulkopuoliseen todellisuuteen on erilainen eli vaihtelee esimerkiksi joko *ontologisen* tai *episteemisen* konstruktivismin mukaan (Remes 2004). Niistä ontologisessa konstruktionismissa käsitetään, että tilannekohtaiset puheet ja tekstien rajat sekä aineistossa diskurssein rakentuvat merkitykset voivat ylettyä laajemminkin esimerkiksi yhteiskuntarakenteisiin, ihmismieleen ja kokemuksiin. Sitä vastoin episteemisessä konstruktionismissa merkitysten käsitetään syntyvän vain tietyssä tilannekohtaisessa kielenkäytössä. (esim. Juhila 2016, 372.) Leipold ym. (2019, 455) esittävät, että ontologisen konstruktionismin mukaisesti myös uusien diskurssien ja käsitysten välittyminen esimerkiksi organisaatioiden toimintaan ja niiden käytäntöihin voi välittyä juuri ryhmien tai yksilöiden *toimijuuteen* ja samalla sallia niiden haastamisen.

Käytännössä myös tutkija siis joutuu aina pohtimaan, kummastako näkökulmasta lähestyy omaa aineistoaan (Juhila 2016, 371). Esimerkiksi Remes (2004, 288–289) selventää ontologisen ja episteemisen tason vuorottelua siten, että diskurssianalyttisissä lähestymistavoissa ihmisten ja ihmisryhmien ajatellaan joka tapauksessa omaksuvan tiettyjä kulttuurisia käytänteitä ja rakentavan niitä keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. Näistä ontologia on se taso, joka kuvaa sitä, millaisena todellisuus ymmärretään ja millaisessa suhteessa ihminen on maailmaan. Tämän tason tarkastelu puolestaan johtaa siihen, miten tai millaisin menetelmin eli epistemologisella tasolla tieto maailmasta ja ihmisestä voidaan tavoittaa. (Remes 2004, 288–289.) Flick (2002, 77) huomauttaa, että juuri tällaisen prosessin tulosta voidaan pitää kontekstuaalisesti ja sosiaalisesti jaettuna sekä tuotettuna tietona.

Diskurssianalyysissa ei siis tavoitella universaalia totuutta, vaan ymmärrystä siitä, miten todellisuus tuotetaan yhdessä diskursseissa kussakin tilannekohtaisessa kontekstissa (Leipold ym. 2019, 447). Käytännön esimerkkinä (Tannen 2020, 2) esittää, että mikäli vuorovaikutuksen toinen osapuoli näyttää, ettei ymmärrä vastapuolen sanomaa, puhe pyritään esimerkiksi toistamaan tai sen kulkua hidastamaan jne. Lisäksi diskurssianalyysissa tarkoituksena on ymmärtää yksilöiden ja ryhmien välistä kommunikaatiota (Bauer, Gaskell & Allam 2002, 14). Joka tapauksessa tässä analyysissa ilmiöitä ei pyritä kuvaamaan sellaisina kuin ne ovat, vaan näyttämään, miten ne on rakennettu ajattelun kerrostumissa ja tavoissa ajatella maailmasta (Gorostiago & Paulston 2004, 260).

6.1.2 Diskurssianalyysin keskeisiä käsitteitä ja käyttö tässä tutkimuksessa

Diskurssianalyysissa diskursseja ilmentävinä ja tietoa maailmasta tuottavina käsitteinä puhutaan ensiksikin *selonteoista*. Ne syntyvät siten, että kieltä käyttäessään ihmiset merkityksellistävät maailmaa, kertovat tapahtumia tai kokemuksiaan eri tavoin eri asiantiloissa sekä perustelevat toimintaansa. (Jokinen & Juhila 2016, 281.) Käytännössä Tannen (2019, 2) mukaan silloin esimerkiksi keskusteluissa toiselle osapuolelle voidaan muun muassa selittää uudelleen, näyttää tai toistaa jokin asia. Lisäksi omaa argumentaatiota voidaan myös puolustaa (Johnstone 2018, 6). Jokinen ym. (2016, 350) yhtyvät näihin käsityksiin ja esittävät, että sitä voidaan lisäksi vahvistaa eksyttämällä oma henkilökohtainen mielipide useiden eri tahojen hyväksymien näkemysten joukkoon.

Edelleen argumentaatiota perustellaan monin keinoin. Jokinen ym. (2016, 345–346) luettelevat, että niitä voivat olla: ilmiön etäännyttäminen omista näkökohdista tai mielipiteistä, liittoutumisasteen säätteleminen, yhteisymmärryksen etsiminen, faktoilla tai yksityiskohdilla perusteleminen, me-retoriikan tai ääri-ilmaisujen kautta puhuminen. Lisäksi perusteluina käytetään asiantuntijan lausunnolla vahvistamista (Johnstone 2018, 11) tai vastaavasti toisten esittämien diskurssien vastustamista (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 17). Silloin puhuja voi puhua tavalla, kuin läsnä olisi yleisöä ja varustautuu ennakkoon mahdollisesti puheeseensa kohdistuvaan vastustukseen (esim.

Jokinen ym. 2016, 40). Kolmantena käsitteenä diskurssianalyysissa on (*sosiaalinen*) *identiteetti*, joka Leipoldin ym. (2019, 446) mukaan syntyy juuri diskursseissa ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Paltridge (2012, 9) korostaa, että sitä kautta he esimerkiksi näyttävät keitä he ovat ja kuinka he haluavat muiden ihmisten näkevän heidät. Toisin sanoen identiteetitkin ovat juuri kielenkäytössä syntyviä määrityksiä itsestä ja toisista (Nikander 2011, 404). Paltridge (2012, 10) painottaa, etteivät ne ole siten kenellekään ennalta-annettuja. Näistä syistä myös identiteettien rakentumista voidaan tarkastella juuri diskurssianalyysilla.

Neljänneksi diskurssianalyysissa puhutaan *intertekstuaalisuuden* käsitteestä, jolla Paltridge (2012, 11) viittaa siihen, että tekstit viittaavat, lainaavat tai referoivat aina toisia tekstejä joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 117) yhtyvät tähän käsitykseen ja esittävät, että edeltävät kielenkäyttötilanteet elävät aina ihmisten puheilmaisuuksissa, ja jotka liittyneinä uuteen tilanteeseen saavat tuoreen käyttötarkoituksensa rakentaen taas uusia merkityksiä. Alvesson ja Kärreman (2011, 1126) viittaavat Potteriin ja Wetherelliin (1984) kuvatessaan tätä samaa prosessia ja esittävät, että silloin ihmiset voivat arvioida ilmiöitä olemassa olevien kielellisten mahdollisuuksiensa varassa ja sekoittaa ne valitsemiinsä sanoihin ja ilmauksiin luoden samalla merkityksiä. Niistä lopulta valittu konstruktio on tutkijoiden mukaan se merkitys, jonka varassa ihmiset sitten luovat ideoitaan, vaikuttavat jne. Eli näin ollen *toimijuuskin* rakentuu dialogisessa vuorovaikutuksessa (Naseem 2004, 101). Silvonen (2015, 12) yhtyy tähän ja selventää, että se tapahtuu samalla, kun toimijat muokkaavat eli artikuloivat yhteisönsä rakenteita ja suhteita. Näin ollen toimijuudenkin tarkasteluun DA soveltuu hyvin.

Viides tärkeä diskurssianalyysin käsite on *konteksti*, joka sekin luodaan yhdessä siihen osallisten kesken (Johnstone 2018, 5). Paltridge (2012, 3) viittaa Malinowskiin (1923; 1935) esittäessään, että ymmärtääksemme, mitä ihmiset sanovat tai kirjoittavat, me tarvitsemme aina tietoa tilanteisesta tai kulttuurisesta kontekstista, johon ne sijoittuvat. Se liittyy myös siihen, ettei merkityksiä tai ihmistä voida ymmärtää irrallaan sosiaalisesta ympäristöstään (esim. Burr 2004; Paltridge 2012, 24). Tannen (2019, 1) yhtyy edellisiin ajatuksiin ja esittää käytännön esimerkkinä, että lukiessamme sanomalehteä meidän tulee tietää, luemmeko uutista, mainosta vai pääkirjoitusta jne. Pietikäinen ja

Mäntynen (2009, 29) korostavatkin, että se, miten jokin kieliaines ymmärretään tai tulkitaan ja miten kieltä voi käyttää, riippuu aina kontekstista. Jokisen ym. (2016, 252) mukaan silloin juuri puheen tarkastelu osana sen esittämiskontekstia ohjaa keskeisesti merkitysten tulkintaa. Merkityksiä siis luodaan aina taustakontekstinsa varassa.

Ihmisillä ei ole suoraa pääsyä todellisuuteen, vaan se välittyy representaatioissa, narratiiveissa ja rakenteissa, jotka ovat yksilön ja ns. reaali maailman välissä ja jotka rakentavat siis merkityksiä (Edley 2001; Gee 2008, 3–12). Siitä syystä puheissa käytetäänkin esimerkiksi *nimeämistä* ja *luokitteluja* eli kategorisointia, jolloin mielenkiintoista on, mikä kategoria milloinkin valitaan, ja miten sitä käytetään aina tilannekohtaisesti (Jokinen 2016, 347). Lisäksi merkitykset voivat esiintyä *kertomuksen* tai tarinan eli *narratiivin* muodossa, joka voi olla kerrottu tarina myös meistä itsestämme (Johnstone 2018, 5–13; Kroger 2007, 12–13). Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 105) esittävät, että ne rakentavat sosiaalista todellisuutta sekä liittyvät sitä kautta diskurssintutkimuksen peruskysymykseen: miten todellisuus ja merkitykset rakentuvat.

Edelleen yksi diskurssitutkijaa kiinnostava käsite on *metafora*. Se tarkoittaa, että kun jokin asiaa ilmaistaan ohittaen sen kirjaimellinen määritelmä, kyseessä on metafora. (Jokinen 2016, 360.) Leach (2002, 360) kiteyttää edellisen näin: metaforat toimivat luomalla käsitteiden välisiä yhdenmukaisuuksia. Edelleen jokin *ääri-ilmaisu* voi pyrkiä osoittamaan jonkin toiminnan säännönmukaisuutta, jolloin se on perustellumpaa kuin jokin satunnainen toiminta (Jokinen 2016, 363). Lisäksi Paltridge (2012, 4) esittää, että diskurssianalyttikot ovat kiinnostuneet myös *diskurssien järjestyksestä* eli siitä, mitä ihmiset tyypillisesti sanovat ensin, mitä sen jälkeen jne. Myös Ilmonen (2018, 135) yhtyy kaikkiin edellisiin näkemyksiin ja esittää, että analyysin kuluessa näitä yksilöllisiä puheenmuotoja merkityksineen sitten yhdistellään osaksi yleisempiä diskursseja, joilla sosiaalista todellisuutta on siis tapana rakentaa jossakin tietyssä tilanteessa. Paltridge (2012, 7) painottaa, että sosiaalisen konstruktionismin mukaan yksilölliset puheet ovat osa yhteisiä kulttuurisia ja sosiaalisia käytäntöjä sekä merkityksiä, mutta myös toisinpäin. Juuri tämän yhteyden tarkastelu on diskurssianalyysin tehtävä.

Miten sitten juuri tässä tutkimuksessa diskurssianalyysia voi toteuttaa? Koska tarkoituksenani on tarkastella musliminuorten rukousrituaalilleen

antamia merkityksiä sekä yleisesti että kulttuurisesti moninaistuvassa koulu-kontekstissa, sopii juuri diskurssianalyysi niiden tarkasteluun. Pääkäsitteenä käytän diskurssin käsitettä. Oletan rukousrituaaliin liittyvien merkitysten, kokemusten, nuorten *identiteettien* sekä *toimijuuden rakentuvan* osaltaan heidän käyttämissään diskursseissa ja yhteisessä vuorovaikutuksessamme tilannekohtaisesti (esim. Gee 2008, 3–12; Leipold ym. 2019, 447; Potter 2004, 607). Käytännössä tarkastelen diskurssianalyysin kautta sitä, miten he rakentavat, tuottavat ja rekonstruoivat puheissaan ja piirustuksissaan rukoukseensa liittyviä kokemuksiaan, merkityksiään ja identiteettejään (esim. Alvesson & Kärreman 2011, 1122).

Edelleen pohjaan käsitykseni diskurssianalyysin suuntauksista pääasiallisesti saksalaiseen traditioon. Sen mukaisesti nuorten diskurssit voivat ontologisoida eli rakentaa ja tuottaa tietoa tilannekohtaisesti paitsi heidän henkilökohtaisten ja ainutkertaisten merkitystensä lisäksi juuri myös heidän toimijuutensa rakentumisesta. Lisäksi otan tutkijana ns. *analyytikon* roolin eli pitäydyn tutkittavien toimijoiden omien kuvausten tarkastelussa (Juhila 2016, 413). Lisäksi oletan diskurssien voivan kertoa jotakin heidän koulu-kontekstistaan ja laajemmasta makrotason kouluinstituutiosta (esim. Jokinen ym. 2016, 35; Remes 2004). Lisäksi ne voivat kuvata sitä, miten uskontoon liittyviä merkityksiä neuvotellaan kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassamme. Käsitys perustuu sosiaalisen konstruktionismin mukaiseen yhteisen todellisuuden ja sen ilmiöiden tuottamiseen juuri puhetekojen kautta (esim. Burr 2015, 224). Toisin sanoen ymmärrän yksittäisen diskurssin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvänä ja alati muovautuvana sekä voivan kommunikoida todellisuudesta että rakentaa ja muuttaa sitä (esim. Paltridge 2012, 7).

6.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineisto

Tutkimuksen tavoitteena oli siis päästä maahanmuuttotilanteen toisen sukupolven musliminuorten rukousmerkitysten ja -kokemusten kuulemisen äärelle. Aineistoa hankittiin kahdella eri tavalla. Mustola ym. (2015, 16) kuitenkin kritikoivat käsitystä ”tiedon hankkimisesta”, koska aineisto rakentuu valittujen menetelmien kautta eikä vain odota ”keräämistään valmiina”. Siksi

tutkijoiden mielestä onkin asianmukaisempaa puhua aineistontuottamismenetelmistä. Joka tapauksessa tämän tutkimuksen aineistontuottamiseksi rakensimme ensimmäiseksi tutkittavieni kanssa yhteisen teemahaastatteluvuorovaikutuksen. Toiseksi pyysin heitä piirtämään rukoustilan koulun pohjapiirustukseen haastattelun lopuksi ja puhumaan suunnitellessaan. Perustelen valintojani sillä, että diskurssianalyysin saksalaisen tradition mukaan diskurssien yhteys toimijuuteen ja käytäntöön on tärkeä näkökulma yhteisöjen rakentumisessa (esim. Remes 2004). Lisäksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää joustavasti erilaisia metodeja ja tekniikoita (Manning & Kunkel 2014, 7). Edelleen ymmärtääkseni rukoukseen liittyvien diskurssien kontekstia kävin kolmessa moskeijassa alkututustumisten yhteydessä. Tutkittavistani käytän nimitystä nuoret tai osallistujat enkä esimerkiksi haastatellut, koska he lisäksi tuottivat aineistoa piirtäen.

6.2.1 Kasvokkaiset haastattelut

Halusin osallistua aineistontuottamiseen itse ja tavata nuoret kasvokkain. Siksi ensiksi järjestettiin puolistrukturoitu teemahaastatteluvuorovaikutus, jonka päätarkoitus on Gobon (2008, 23) mukaan tutkijan mahdollisuus kuulla, mitä sosiaalisilla toimijoilla on sanottavanaan. Lisäksi teemahaastattelun etuina on, että siinä kaikille osallistujille esitetään samat teeman mukaiset kysymykset, mutta joiden järjestys voi vaihdella (McIntosh & Morse 2015, 4). Sen joustavassa dialogisessa painotuksessa molemmat osapuolet voivat esittää kysymyksiä ja vastauksia keskustelun kuluessa monitahoisessa ja ihmistenvälisessä puheessa (Qu & Dumay 2011, 247). Rapley (2001, 303–305) kuitenkin huomauttaa, että siihen on yleensäkin kiinnitetty liian vähän huomiota, että haastattelu on vahvasti riippuvainen molempien osapuolten puheista ja yhteisestä vuorovaikutuksesta, mutta jotka vaikuttavat toisiinsa ja aineistoon. Eli haastattelupuheeseen vaikuttaa siis aina se tilanne tai toiminta, jonka osana se on (Brinkmann 2013, 399).

Kasvokkaisessa haastattelussa kommunikointi tehostuu, koska siinä sekä sanallinen että sanaton viestintä (Brinkmann 2013, 28) sekä selventävien ja syventävien kysymysten esittäminen ovat mahdollisia (Schorn, 2000). Lisäksi siinä voi tarkkailla tutkittavalle myös tutkimuksessa mahdollisesti syntyvää äkillistä traumaa tai kriisiä, mutta joka edellyttää tutkijalta aina ymmärtäväistä

toimintaa (Puukari & Korhonen 2013, 45). Osittain näistäkin syistä kaikki haastattelut tehtiin tässä, aiheeltaan hyvin arkaluontoisessa, tutkimuksessa kasvokkain. Lisäksi ne tehtiin vasta tutustumisen ja vapaaehtoisen harkinnan jälkeen, vaikka jotkut nuorista olisivat halunneet tehdä ne joko puhelimitse tai internetin välityksellä ja suoraan yhteydenottovaiheessa. Pidän kuitenkin tärkeänä, että he harkitsevat vapaaehtoista osallistumistaan rauhassa. Lisäksi puhelimen tai internetin heikkoutena olisi ollut, että niiden kautta en olisi voinut vastata tarvittaessa niin terapeuttisesti osallistujille kuin jos he olisivat välittömästi läsnä (esim. McIntosh & Morse 2017, 7). Kasvokkaisen tapaamisen merkitys korostui myös siksi, että sekä alaikäisten tutkiminen että aineiston siirtäminen tietoaarkistoon tutkimuksen jälkeen vaativat kirjalliset lupansa heiltä itseltään ja heidän huoltajiltaan (Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettinen toimikunta, jatkossa TENK 2019, 7–13).

6.2.2 "Piirustusarkkitehdit"

Toinen osa aineistoa tuotettiin nuorten piirustusten ja niiden puheosuuksien kautta. Ne tehtiin heti haastattelujen jälkeen, mutta joista kerroin heille jo tutustumisvaiheessa tai ennen tutkimuksen alkua. Alun perin piirtämisidea syntyi ennen haastatteluihin lähtemistä pohdinnasta, että mikäli tutkittavien on vaikeaa vastata kysymyksiin tai synnyttää keskustelua, heidän voi olla helpompaa piirtää. Lisäksi sitä kautta he voivat lisätä toimijuuttaan tutkimusvuorovaikutuksessa. Myös Fernandes, Wammes ja Meade (2018) suosittavat piirtämistä juuri sen helppouden ja merkittävien hyötyjen näkökulmista silloin, kun sanojen tai puheen tuottaminen on jostain syystä vaikeampaa. Jokinen ja Pirskanen (2015, 46) yhtyvät edellisiin näkökulmiin esittäessään, että yleisestikin visuaaliset menetelmät ovat sopivia tutkittaessa arkoja, intiimejä tai eettisesti ongelmallisia teemoja. Piirtäminen voi antaa tutkittaville mahdollisuuden osallistumiseen ja kuvata omia asioitaan haluamallaan ja itselleen luontevilla tavoilla (Kiilakoski & Rautio 2015, 77). Menetelmän edut korostuvat myös silloin, kun toiminnat eivät ole tietoisesti tunnistettavissa (Cain 2010, 17). Lisäksi Johnstonen (2018, 9) mukaan myös piirustukset voivat olla ja rakentaa diskursseja.

Useat tutkijat ovat kiinnostuneet näiden visuaalisten menetelmien kyvystä tuottaa uutta tietoa (esim. Bell & Davison 2013; Cain 2010; Garner, 2008;

Pennanen 2015; Seppä 2012, 20). Nykyisin esimerkiksi kuvat ovat oleellinen osa monia yhteiskunnallisia toimintoja. Siitä syystä voidaan puhua jopa ”kuvallisesta käänteestä”. (Hujala & Martikainen 2014, 36.) Joka tapauksessa piirtäminen on tuntemattoman kohtaamista (Garner 2008, 23) ja ruumiin sekä aivojen liittymistä yhteen (Cain 2010, 17). Se on ”kaiken tarpeellisen sanomista sekä jakamista kuvien kielellä, mikä voi olla hedelmällisempää kuin omista mielen syövereissä sukeltelu” (Erkkilä 2016, 200). Piirtämisen alkupiste liittyy todelliseen maailmaan, mutta ei ole riippuvainen havaitusta eikä piirtämisessä käytettyjen muotojen tarvitse varsinaisesti olla olemassa. Samalla piirtäminen on paperilla jonkin tyyppiseen kahden tai kolmen ulottuvuuden väliseen dialogiin astumista sen kanssa, mikä näkyy ja mitä tiedetään. (Talbot 2008, 43.)

Kuvalla on sanoja voimakkaampi vaikutus esimerkiksi muistiin ja siksi monipuoliset mahdollisuudet luoda uutta tietoa ja ymmärrystä (Fernandes ym. 2018; Bell & Davison 2013, 170). Cain (2010, 17) on samaa mieltä edellisten tutkijoiden kanssa, mutta korostaa, ettei piirtämisen taiteellistakaan aspektia saa unohtaa. Esimerkiksi Ehrnrooth (2019, 234) kuvaa taiteen näkökulmaa näin: ”Taiteella on parempi käsi: se ei selitä mitään, joten periaatteessa se voi esiintyä sekä vapaana että vapauden ilmaisijana. Mutta taide ei ymmärrä vapautta, koska taiteen erityisominaisuus ei ole ymmärryksen vaan tunteen tartuttaminen ja johonkin syvään, pyhyden kaltaiseen kokemukseen johdattaminen”. Edelleen piirrettäessä pystytään sumentamaan kuvattavaa ilmiötä, sekoittamaan, yhdistämään, linkittämään ja tiivistämään yhteen erilaisia tilanteita, paikkoja tai henkilöitä. Samalla kyetään tuottamaan uutta ja selkeää tietoa tutkimuskohteesta (Kiilakoski & Rautio 2015, 83.) Kearney ja Hyle (2004, 362) ovat samaa mieltä, mutta lisäksi korostavat, että piirtäminen ei välttämättä edellytä puhumista. Tutkijat jatkavat, että piirtämisen kautta kyetään nostamaan pintaan sellaisia tunteita ja ajatuksia, jotka eivät ole sanoitettavissa, mistä syystä sitä on pitkään käytetty esimerkiksi taideterapian välineenä.

Aineistontuottamisessa visuaalisten tapojen käytölle ei ole Mustolan ym. (2015, 15) mukaan tyhjentävää ohjeistusta, vaan sekä aineiston tuottamiseen että sen analyysiin on olemassa eri menetelmiä. Esimerkiksi Seitamaa-Hakkaraisen (1999) käyttämässä ns. ääneenajattelumenetelmässä tutkija on vaiti ja pyytää tutkittavaa ajattelemaan ääneen aivan kuin muita ei tilassa olisi

läsnä, ja siihen voi liittää teemahaastattelua. Jokisen ja Pirskasen (2015, 43) mukaan tällainen aineisto voi olla myös hyvä tausta- ja oheismateriaali muille aineistoille. Edelleen piirtäminen ja keskustelu siitä ”nivovat visuaalista ja kielellistä prosessointia sekä *situationaalisia* ja *situaation* rajat ylittäviä kokemuksia toisiinsa” (Hujala & Martikainen 2014, 43). Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 56) korostavat, että silloin myös piirtäminen tekstin tai puheen tavoin voi olla representaatiota eli ilmaisee ilmiön toistamiseen, mutta tuoreessa tilanteessa. Siitä syystä sekin voi luoda käsitteiden välisiä yhdenmukaisuuksia ja toimia siten myös metaforan tavoin (esim. Leach 2002, 216).

Miten sitten piirustusaineistoa voi analysoida? Menetelmän valinta riippuu kunkin tutkimuksen tavoitteista sekä itse datasta, mutta myös diskurssianalyysi sopii siihen (Mustola ym. 2015, 17). Silloin piirustuksista voidaan analysoida esimerkiksi niiden sisältöä, käytettyjä viivoja, sommitelmia, muotoa, tyyliä, värejä, aineiston tuottamisen tapaa sekä sitä, *miten* kuva esittää (Hujala & Martikainen 2014, 36; Mustola ym. 2015, 17). Itse kiinnitin analyysissäni huomiota muun muassa tilojen valintaan, sijaintiin, sommitteluihin ja niistä puhumiseen. Edelleen annoin piirustustehtävälle nimeksi: Sinä arkkitehtinä. Hyvä koulu. Yhtäältä nimeämisen tarkoituksena oli innostaa nuoria tekemään tehtävää. Toisaalta sillä oli tarkoitus rajata suunnittelua vain koulukontekstiin erotukseksi esimerkiksi moskeijasta rukoustilana.

Varsinaiseksi piirustustehtäväksi suunnittelin itse ennalta koulun pohjapiirustuksen erikokoisine tiloineen, mutta joista nimesin vain sisäänkäynnin, portaikon ja käytävät (Liite 17). Pyysin sitten nuoria kuvaamaan vapain käsin siihen sellaisen tilan tarvikkeineen, jossa he haluaisivat käydä rukoilemassa koulussa ollessaan. Lisäksi yhdistin tehtävään joitakin kysymyksiä ja pyysin nuorta puhumaan piirtäessään, vaikka piirustukset voisivat toimia itsenäisinäkin merkitysten tuottajina. Alkuperäisideana oli saada piirustusten avulla keskustelua aikaiseksi, jos sitä ei muuten syntyisi. Siitä huolimatta teetätin tehtävän lopulta kaikilla sen monien etujen vuoksi enkä vasta puheen määrää tarkkailtuani. Joka tapauksessa piirustustehtävässä yhdistyvät niin puhe kuin kuvakin, jotka voivat yhdessäkin synnyttää diskursseja. Samalla ne voivat kertoa jotain rukousrituaalin merkityksistä.

Edelleen litteroin piirtämiseen liittyneen puheen samalla tavalla kuin haastattelupuheen heti haastattelun jälkeen. Jatkossa puhuessani

haastattelupuheesta tarkoitan siis sekä haastatteluissa että piirustusosioissa puhuttua tekstiä yhdessä. Lisäksi pohdin ennen tehtävän suunnittelua, antaisinko nuorille vain tyhjän paperin, johon he itse piirtäisivät tilat ilman minkäänlaista ennakko-ohjeistusta tai tilajakoja. Kolmelle ensimmäiselle nuorelle esitinkin valmiin piirustuksen ja tyhjän paperin vaihtoehdot. Vain ensimmäinen heistä päätyi valitsemaan tyhjän paperin, mutta katsoi tilajakoihin kuitenkin mallia valmiiksi piirtämästäni pohjasta. Tämän havainnon johdosta jatkossa esitin kaikille vain valmiiksi piirtämäni pohjan. Lisäksi ennalta piirtämäni pohjapiirustus kuvasi tyyppillistä koulujen tilajakoa, joten tehtävän ohjaaminen siltäkin pohjalta oli tarkoituksenmukaista. Kokonaan tyhjästä alkanut rukoustilas suunnittelu taas ei ehkä olisi kyennyt liittymään koulun toimintakulttuuriin riittävän kiinteästi.

6.2.3 Tutkittavien etsimisestä ja aineistontuottamisesta

Varsinaisen aineistontuottamisen käynnistämiseksi olin ollut yhteydessä alustavasti kolmen eri paikkakunnan muslimiyhdistyksiin jo maaliskuussa 2018. Eli yritin löytää vapaaehtoisia, 15-vuotiaita ja joko Suomeen syntyneitä tai hyvin nuorina muuttaneita maahanmuuttotaustaisia toisen sulkupolven musliminuoria. Asetin heidän ikärajansa aluksi 15-vuotiaisiin, koska ainakin puberteetti on silloin yleensä jo alkanut sekä rukousrituaali siten muuttunut jo pakolliseksi ja säännölliseksi (esim. Katz 2013, 20). Ensisijaisesti etsin uskonnollisista yhdistyksistä tutkimukseeni soveltuvia ja keskenään samanlaisia henkilöitä (McIntosh & Morris 2015, 8), koska niissä toiminnan perustana on yleensä jäsenten uskonnollisten tarpeiden tukeminen ja ylläpitäminen (esim. Pauha ym. 2017, 107). Täysin tyhjästä heitä olisi ollut vaikeampaa lähteä etsimään.

Olin kuitenkin tietoinen, että lasten ja nuorten osallistuminen tutkimukseen voi olla vanhempien tai muiden muslimiyhteisön aikuisten päätettävissä enemmän kuin heidän itsensä. Yleisestikään lapset ja nuoret eivät voi päättää itse osallistumisestaan tutkimukseen, vaan vanhemmat tekevät päätöksen heidän puolestaan harkintansa jälkeen (Kiili & Moilanen 2018). Siitä syystä vanhempien roolia kutsutaankin ns. portinvartijaksi (*gatekeepers*) (esim. Reeves 2010; Wilson 2020). Kiili ja Moilanen (2018) ja Reeves (2010) huomauttavat, että ilmiöllä on joka tapauksessa vaikutusta tutkijan tutkimuseettisiin

ratkaisuihin ja perusteluihin sekä tutkimusaineiston laatuun ja edustavuuteen. Tiedostinkin mahdollisen ”portinvartijailmiön” olemassaolon ainakin jossain määrin jo ensimmäisistä yhteydenotoista lähtien. Siitä huolimatta en pystynyt kovin hyvin käytännössä vaikuttamaan esimerkiksi osallistujien tavoittamiseen itsenäisinä, koska heidän löytämisensä ainakin aluksi muualta kuin muslimiyhteisöistä oli lähes mahdotonta.

Lisäksi Hukarin (2009, 132) mukaan yleisestikin muslimit tukeutuvat enemmän yhteisöllisiin totuusväittämiin kuin muodostaisivat henkilökohtaisia mielipiteitä ilmiöistä. Onkin todennäköistä, että alaikäisten nuorten osallistumiseen vaikuttivat muslimiyhdistysten toimihenkilöt, uskonyhteisön muut jäsenet ja nuorten vanhemmat siis jo muslimielämän yhteisöllisen taustan ja ajattelun johdosta. Toisaalta siis sekään, että nuoret antoivat oman suostumuksensa tutkimukseen allekirjoituksineen ei ehkä sivuuttanut aikuisten osuutta nuorten rekrytoinnissa tai heidän muodostamissaan näkemyksissä. Lisäksi aikuiset ovat hyvinkin voineet valita tutkimukseeni uskonyhteisölle edullisia vastauksia sekä mielipiteitä esittäviä nuoria.

Kaikesta huolimatta minulle tutkijana jäi mahdolliseksi vain korostaa osallistumisen vapaaehtoisuutta, pyytää kirjallista suostumusta ja pyrkiä kohtaamaan nuoret kasvotusten heinä itsenään. Pääperiaatteena oli tavoittaa tutkittavien omakohtaisia kokemuksia, joiden oletin kuitenkin olevan itse koettuja (esim. Gadamer 1981, 56). Vastausta vaille kuitenkin jää kysymys, kuinka paljon nuorten identiteettien, kokemusten ja toimijuuden rakentumiseen heidän toisella tavalla tapahtunut rekrytointinsa olisi vaikuttanut. Todennäköisesti ne olisivat muodostuneet toisenlaisiksi, jos nuoret olisi etsitty koulujen islaminopettajien kautta tai tutkimuspaikkana olisi ollutkin koulu koraanikoulujen sijaan.

Toisaalta taustahenkilöiden vaikutusta voi pitää myös tutkimuksellisena vahvuutena, koska kaikilla muslimiyhdistyksen henkilöillä voi olla arvokasta tietoa rukousmerkityksistä ja kokemuksista, olivatpa he sitten tutkittavia tai heidän lähipiiriään. Vilka (2015, 136) korostaakin, että esimerkiksi sellaiset merkitykset, jotka paljastuvat ”olen kuullut kerrottavan” -tyyppisesti, eroavat omakohtaisesti kuvatuista kokemuksista, mutta yhdessä ne kuitenkin luovat, muuttavat ja ylläpitävät taustan toimintakulttuuria. Siitä syystä ne Vilkan mukaan voivat olla tutkimuksessa hyvinkin mielenkiintoisia. Lisäksi ymmärsin,

että merkityksiä rakentavat ja luovat diskurssit syntyvät aina vuorovaikutuksessa. Yhdistäessään mikro- ja makrotason ne siten kuvaavat molempia eli sekä yksilö- että yhteisötasoa jo itsessään. Lisäksi nuoret ovat saaneet luonnollisesti uskonnollisen perintönsä arvoineen ja vaikutteineen pääosin uskonnollisen sosialisationsa kautta vanhemmiltaan ja muusta muslimiyhteisöstä (esim. Tervo-Niemelä 2018, 147). Toisin sanoen merkitykset eivät synny milloinkaan irrallaan kontekstistaan. Aineisto voi muodostua portinvartijailmiön myötä siten jopa rikkaammaksikin.

Edelleen sopivia osallistujia etsiessäni oli huomattava sekin, että ihmisten uskoa ja uskonnollisuutta ei voi päätellä ennalta esimerkiksi heidän ulkoisen olemuksensa perusteella tai muutenkaan (ks. esim. Leitzinger 2011, 169–171). Lisäksi luokittelussa tietynlaiseksi on vaarana sijoittaa ihmiset ryhmiin ohi heidän omien identiteetinmäärittelyineen. Samalla voi unohtua ryhmien ja kulttuurien heterogeenisyys ja yksilön oman toimijuuden mahdollisuus niissä. Näistä syistä en voinut mennä kysymään satunnaisesti tuntemattomilta ihmisiltä heidän rukoilemisestaan. Sen sijaan kuulumalla muslimiyhdistykseen nuori on ehkä voinut päättää itse toimijuudestaan ja kuulumisestaan muslimeihin ainakin sillä hetkellä. Toisaalta jouduin kuitenkin aloittamaan näiden tietojen varassa etsimään sopivia nuoria, vaikka tarkkaa tietoa siitäkään ei ollut.

Saatuani Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettisen toimikunnan lausunnon keväällä 2018 ja yhdistysten luvat tulla tutustumaan niiden toimintoihin ja nuoriin käynnistimme aineistontuottamisen. Aluksi esittelin tutkimustani ensimmäisen muslimiyhdistyksen tiloissa neljän ja toisessa kolmen tutustumisvierailun aikana. Sen sijaan kolmannen yhdistyksen nuoret olivat jo yli 15-vuotiaita, joten heitä en tässä vaiheessa voinut valita mukaan. Vierailujen aikana keskustelimme nuorten kanssa myös kirjallisten suostumusten saamisesta allekirjoituksineen paitsi heiltä alaikäisinä myös heidän huoltajiltaan. Viimeisillä vierailukerroilla sitten sovimme haastatteluista ja piirrostehtävän tekemisen aikatauluista ja paikoista vapaaehtoisten nuorten kanssa. He saivat valita itse tutkimusajan ja -paikan, joka oli kolmelle nuorelle muslimiyhdistyksen toimisto ja kahdelle jo lapsuudesta tuttu koraanikoulun luokka. Tilalla onkin merkitystä tutkimuksen laadun kannalta (esim. Vilkkä 2015, 133). Luokkatilat olivat rauhalliset, kun taas toimistoon kantautui hieman melua. Se ei

kuitenkaan oleellisesti heikentänyt puheen kuulumista litterointivaiheessa. Yhden haastattelun jouduimme siirtämään alussa toiseen toimistohuoneeseen tilan päällekkäisen varauksen vuoksi. Näissä kohtaamisissa syntyivät ensimmäiset viisi haastattelua ja rukoustilapiirustusta.

Seuraavaksi tavoittaakseni lisää nuoria soitin neljän eri paikkakunnan muslimiyhdistyksiin tai lähetin tutkimustiedotteita sähköpostitse (Liite 2). Kahdessa näistä yhdistyksistä nuoret kuitenkin joko eivät halunneet osallistua tai olivat tulleet Suomeen muutama vuosi sitten. Sen sijaan kahdesta yhdistyksestä sopivia nuoria löytyi. Edelleen osa nuorista ja yhdistysten toimihenkilöistä etsi itse lisää sopivia ja vapaaehtoisia nuoria. He joko antoivat minulle nuorten yhteystiedot tai toisinpäin. Siksi niissä voidaan puhua myös lumipallotekniikoiden tyyppisistä yhteydenotoista. Niissä jo haastatteluun osallistuneet henkilöt pyytävät mukaan muita vapaaehtoisia, soveliaita ja asiasta mahdollisesti tietäviä osallistujia (McIntosh & Morse 2015, 8). Kolme yhteydenottoa tulikin sitä kautta, joten ainakin niissä osallistujat saivat ehkä itse määritellä uskonnollisuuttaan ja toimijuuttaan. Ainakin he löytyivät muualta kuin suoraan muslimiyhdistyksistä ja ottivat minuun yhteyttä niiden ulkopuolelta. Toisaalta vaikka näissäkään tapauksissa heidän itsemäärittämisestään tai jäsenyyksistään ei ollut tietoa, luotin nuorten vapaaehtoiseen haluun osallistua. Joka tapauksessa tämäntyyppisten yhteydenottojen vuorottelussa löytyivät loput kymmenen osallistujaa kesän ja syksyn aikana kolmelta eri Suomen paikkakunnalta.

Näissä kymmenessä tutkimustilanteessa olimme puhelimitse ja viestein vähintään kaksi kertaa yhteydessä ennen ensimmäistä tapaamistamme ja tutustumiskertaa. Tapaamisiin sopivat tilat löytyivät joko muslimiyhdistyksistä, paikkakuntien kunnallisten kirjastojen neuvottelutiloista tai nuorten lähikahviloista. Alkutapaamisten aikana tutustuimme ja annoin tutkimustiedotteet kotiin vietäviksi. Edelleen näistä kymmenestä haastattelusta piirustustehtävineen kahdeksan teimme kunnallisten kirjastojen neuvotteluhuoneissa, jotka nekin nuoret saivat itse valita. Loppujen kahden paikkana oli nuorten toimesta hotelli ja kahvila. Kirjastojen ja hotellin neuvotteluhuoneet olivat häiriöttömät ja rauhalliset. Sen sijaan kahvilan nurkkapöydässä tehdyn tutkimuksen taustamelu häiritsi jonkin verran, mikä myös kuului litterointivaiheessa. Onneksi sanelimeni oli kuitenkin uusi ja asetettu keskelle pöytää

sekä puheemme sen verran selvää, että litterointikin onnistui kohtuullisen hyvin. Ehdotin nuorelle kyllä muuta paikkavaihtoehtoa, mutta hän halusi pitää kiinni tästä itselleen tutusta paikasta. On kuitenkin totta, että tapa etsiä nuoria muslimiyhdistysten kautta rajasi ainakin aluksi tutkimuksen ulkopuolelle nuoret, jotka eivät kuuluneet niihin. Lisäksi tutkimukseen ei osallistunut yhtään sellaista nuorta, joka ei rukoillut.

Aineistontuottamistilanteita tutustumisvierailuineen järjestimme nuorten kanssa vuoden 2018 maaliskuusta saman vuoden marraskuun alkuun viidellä eri paikkakunnalla yhteensä 15. Seitsemän niistä teimme Uudenmaan kahdessa kaupungissa ja loput kahdeksan keskisemmän Suomen kolmessa eri kaupungissa. Haastattelut kestivät keskimäärin 40 minuuttia, jonka jälkeen tehtiin myös noin 10 minuuttia kestävä piirustustehtävä, ja jotka molemmat puheineen tallensin sanelimeen. Kaikissa tutkimuksissa nuori oli mukana yksin, mutta kahdessa nuoren ystävä oli mukana taustalla puuttumatta kuitenkaan parista lyhyestä kommentista huolimatta toisen puheeseen. En nähnyt syytä estää sitä. Ehkäpä nuorten on helpompaa, tavallista ja jopa turvallisempaa osallistua tutkimukseen yhdessä. Edelleen osallistuneista nuorista tyttöjä oli kuusi ja loput olivat poikia. Osa heistä oli keskenään tuttuja, mutta he eivät olleet käyneet kahta lukuun ottamatta yhdessä koulua. Nuorista kuusi kävi tutkimushetkellä ala- tai yläkoulua. Loput yhdeksän heistä olivat toisen asteen koulutuksessa tai siirtymässä sinne. Osan haastatteluista piirustustehtävineen teimme nuorten kesäloman aikana.

Kuten edelläkin jo totesin, määrittelin aluksi osallistujien iäksi 15 vuotta, koska ainakin silloin rukous näyttää muuttuvan tutkijoiden mukaan velvoittavaksi. Tehtyäni kuitenkin ensimmäiset haastattelut ja piirustustehtävät neljän 15-vuotiaan nuoren kanssa huomasin, että heistä moni oli aloittanut säännöllisen rukoilemisen jopa alle 10-vuotiaana. Myös Hallenbergin (2016, 27) mukaan rukoileminen suositellaan aloitettavaksi seitsemän vuoden iässä. Siksi päätin ottaa mukaan myös kaksi halukasta alle 15-vuotiasta nuorta. Sen jälkeen nostin ikärajan 18-vuotiaisiin, koska juuri 15-vuotiaita oli vaikeampaa löytää, kun taas useampi tätä vanhempi olisi ollut jo tutustumiskerroillamme kiinnostunut osallistumaan. 18-vuotiaatkin voisivat muistaa kouluaikojensa rukouskäytäntöjä vielä hyvin, koska heidänkään yläkouluvuotensa ei olleet

kahta vuotta kauempana. Näistä nuorista kuusi oli 16–17-vuotiaita ja loput kolme täyttäneet 18 vuotta.

Edelleen on totta, että toisen sukupolven nuorten joukko ei ole homogeeninen missään Euroopan maassa maahanmuuton taustojen näkökulmasta (esim. Beets ym. 2008, 20). Esimerkiksi vanhempien syntymämaa ja nuoren muuttoikä sekä synnyinmaa voivat vaihdella (Martikainen & Haikkola 2010). Se näkyi myös tässä aineistossa. Eli kahdeksan osallistujan molemmat vanhemmat olivat muuttaneet Somaliasta. Loput olivat: neljä Turkista, kolme Marokosta ja Lähi-Idästä tulleiden vanhempien lapsia. Edelleen yksitoista heistä oli kahden maahanmuuttajavanhemman Suomessa syntynyttä lasta eli sukupolvea 2.0, jota jotkut tutkijat pitävät ainoana ja virallisena toisen sukupolven määritelmänä (esim. Martikainen ym. 2013). Loput neljä olivat väljemmän määritelmän mukaisesti joko vanhempiensa kansainvälisiin parisuhteisiin syntyneitä eli sukupolvea 2.5 tai hyvin nuorena tulleita eli sukupolvea 1.75 edustaneita nuoria. Nämä nuoret lukivat myös itse itsensä toiseen sukupolveen (esim. Haikkola 2012) eikä heillä kaikilla ole maahanmuuton kokemuksia itsellään (Martikainen & Haikkola 2010), joista syistä määrittelen myös heidät tässä tutkimuksessa toiseen sukupolveen kuuluviksi. Edelleen nuorista kaikki kertoivat olevansa sunnimuslimeja.

Aineiston litterointia pohdin erityisesti diskurssianalyysin kannalta. Juuri merkitysten tutkimuksessa litterointi tulee tehdä huolellisesti koko tutkimusaineistosta (Vilkkä 2015, 137). Lisäksi hermeneuttisen ymmärtämisen vuoksi on tärkeää kirjoittaa ylös puhe sanasta sanaan ja sanattomat merkit, kuten nauru (Brinkmann 2013, 61; McIntosh & Morse 2015, 8; Schorn, 2000). Lisäksi puheen volyyymi on tärkeää kuvata litteroinnissa (McIntosh & Morse 2015, 8; Paltridge 2012, 5). Näistä syistä litteroin puheet sanatarkasti ja käyttäen tavallisimpia litteraatiomerkkejä esimerkiksi äänensävyjen ja muun oheistoinnin merkitsemiseen (Liite 15). Lisäksi litterointi heti kunkin haastattelun ja piirustustehtävän jälkeen osoittautui tarkoituksenmukaiseksi. Sitä kautta sain jo tuntumaa aineiston, kysymysten sekä piirustustehtävän ohjaamisen laatuun. Niistä saamieni havaintojen pohjalta yritin hioa esimerkiksi kysymystekniikkaani. Toiveena oli, etten jatkossa olisi itse ollut niin paljon äännessä kuin ensimmäisten haastatteluiden ja piirustustehtävien aikana olin. Eli pyrin aina seuraaviin tutkimustilanteeseen mennessäni entistä enemmän

keskustelunomaisuuteen ja houkuttelemaan esiin vapaampaa tarinallista kerrontaa.

6.2.4 Moskeijaesittelyt rukousdiskurssien kontekstina

Vierailin myös kolmen eri paikkakunnan minua varten järjestetyissä ja tutustumiskäyntien yhteydessä sovitussa moskeijaesittelyissä. Kaksi niistä tapahtui pyynnöstäni niiden samojen muslimiyhdistysten moskeijoissa, joiden piiristä kummastakin löysin kolme tutkimukseen osallistujaa. Esittelyt tapahtuivat yhdistysten toimihenkilöiden aikatauluihin sovitettuina, mutta ennen nuorten haastatteluja ja piirustustehtävää. Kolmannen vierailun puolestaan tein paikkakunnalle, jonka muslimiyhteisöstä etsin sopivia osallistujia heitä kuitenkaan löytämättä. Vierailun yhteydessä sain kuitenkin kutsun osallistua paikallisen imaamin johdolla yhdistyksen moskeijaesittelyyn.

Vierailuilla ja havainnoinneilla niiden aikana ei kuitenkaan ollut tarkoitus tuottaa tutkimusaineistoa, vaan tarkastella ainoastaan moskeijoita tiloina ja taustana nuorten rukouskokemusten rakentumiselle. Vierailuja voi osin pitää jonkin tyyppisinä havainnoiteina, koska tein huomioita ja kuuntelin esittelijöiden puhetta. Niitä ei voi kuitenkaan pitää usein juuri kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettynä osallistuvana havainnointina, vaikka havainnointimenetelmät ovatkin käyttökelpoisia monin eri tavoin (esim. Kawulich 2005). Tutkija voi esimerkiksi havainnoida luonnollisessa ympäristössä sitä, miten ihmiset toimivat merkityksellistäänsä asioita päivittäisessä elämässään (Manning & Kunkel 2014, 3). Tässä tutkimuksessa moskeijavierailut tapahtuivat joka tapauksessa luonnollisessa ympäristössä ja kertoivat jotain rukouskäytännöistä sovitettuina esittelijöiden aikatauluihin. Samasta syystä myös havaintojen kirjaaminen ylös jälkikäteen tutkimuspäiväkirjaani jäi ainoaksi vaihtoehdoksi.

Lisäksi vierailut esittelypuheineen ja havainnointeineen toimivat jonkinlaisina tutkimusvuorovaikutuksemme lisäymmärryksen tuottajana. Myös Hammersley ja Atkinson (2003, 1) korostavat, että tutkijan kannattaa kerätä käytettävissä olevaa dataa valaisemaan tutkittavaa ilmiötä ja ottaa osaa tutkimaansa todellisuuteen kaikin aistein ja kyselemällä, kuten esimerkiksi etnografisissa tutkimuksissa on tapana. Näin ollen vierailut toimivat käytännössä ikään kuin puheen ja piirustuksen peileinä. Lisäksi esittelijöiden puheista sekä moskeijoiden varustuksista havaitsin niiden olevan pyhitettyjä erityisesti

rukoukselle. Ymmärsin, että rukous mattoineen, puhdistautumisineen ja sisältöineen on tärkeä osa muslimin elämässä.

Edelleen vierailut toimivat yhtenä taustakontekstina nuorten diskursseille, mikä juuri diskurssianalyyssissa on tärkeä huomioida. Paltridgen (2012, 24) mukaan diskursseja merkityksineen ei voi ymmärtää irrallaan sosiaalisesta ympäristöstään. Näiden vierailujen kautta ymmärsinkin, miksi nuoret pitivät tärkeänä piirtää esimerkiksi rukoussuunnan rukoustilapiirustuksiinsa. Edelleen monille muslimille moskeija toimii päivittäisen rukouksen pääpaikkana (esim. Hämeen-Anttila 2017, 239). Lisäksi Hossain (2013) huomauttaa, että islam on ennalta tuntematon uskonto ja kulttuuri monille muslimikulttuurin ulkopuolisille ihmisille. Sen lisäksi moskeijavierailut lienevät lisänneet luottamusta tutkimusvuorovaikutukseemme, tehtiinhän osa haastatteluista piirustuksineen moskeijoiden yhteydessä toimivien koraanikoulujen luokissa. Lisäksi ymmärrän, että vierailut toimivat osaltaan myös jonkin tyyppisinä uskontodialogisina kohtaamisina. Sellaisinaan ne voivat lisätä myös kunnioitusta toisiin uskovien kesken (esim. Groff 2006, 12) sekä ymmärrystä paitsi islamista myös sen monimuotoisuudesta (esim. Halliday 2012, 23). Näistä monista syistä tutustuminen moskeijoihin oli tarkoituksenmukaista myös tässä tutkimuksessa.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen tässä vaiheessa käsillä oli siis noin 300-sivuinen puheiltaan literoitu ja rukoustilapiirustukset sisältävä aineistokokonaisuus. Siitä kuitenkin haastattelut olivat omina erillisinä kokonaisuuksinaan ja nippuinaan sekä rukoustilapiirustukset puheineen taas ominaan. Lisäksi niiden taustalla olivat myös moskeijavierailumuistiinpanot ymmärrykseni lisääjinä. Tavoitteena oli nyt päästä ymmärtämään sekä tutkimukseni musliminuorten yleisiä että julkisen koulun tilassa syntyviä rukousmerkityksiä ja -kokemuksia sekä niiden ohella nuorille rakentuvia identiteettejä, osallisuutta ja toimijuutta. Tarkastelen niitä tutkimusvuorovaikutuksessamme rakentuneiden diskurssien kautta.

Pikaisen silmäilyn myötä, ja osin jo litterointivaiheen aikana, aineistot näyttivät viittaavaan monentyyppisten *diskurssien* olemassaoloon. Diskurssit ymmärrän siis merkityksiä rakentavina merkityssysteemeinä, yhtä sanaa laajemmalle ulottuvina ja sosiaaliin ja kulttuurisiin käytäntöihin sulautettuina kommunikatiivisina yksikköinä ja samalla analyysin pääkäsitteenä (esim. Leipold ym. 2019, 466; Paltridge 2012, 7; Remes 2004). Siksi analyysin päätehtävänä oli tarkastella, mitä diskurssit ovat aineistossani tekemässä (esim. Potter 2004, 609). Tarkastelin niitä suhteessa nuorten toimijuuteen ja identiteetteihin heidän kuvaillessaan eli ontologisoidessaan ja luodessaan merkityksiä ja kokemuksiaan rukousrituaalistaan tässä kontekstissa eli tilannekohtaisesti puhein ja piirustuksin. Lisäksi ymmärsin niiden voivan kertoa yhtä aikaa jotain myös kulttuurisesti moninaisesta koulusta ja sitä kautta yhteiskunnastamme. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan diskurssit syntyvät tilannekohtaisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (esim. Alvesson & Kärreman 2011, 1127). Käytän diskursseista tässä vaiheessa rinnakkain myös nimitystä kuvaus, koska se kattaa sekä puheen oheistoimintoihin että piirustukset.

Varsinaista analyysia sitten käytännössä ensin mikrotasolla aloittaessani tein sattumanvaraisen "otoksen". Eli valitsin tarkempaan tarkasteluuni ensin kolme haastattelua ja rukoustilapiirustusta niihin liittyvine puheineen. Piirustukset ripustin työhuoneeni seinälle näkyviin. Tutkiessani kuvauksia yksin, keskenään ja verraten toisiinsa huomasin niiden sisältävän keskenään samantyyppistä kuvausta nuorten rukousrituaaliin liittyvistä käytännöistä ja kokemuksista. Lisäksi yksittäisessä haastellussa ja siihen liittyneessä rukoustilapiirustuksessa samankaltaisuudet näyttivät toistuvan. Samalla alustavasti huomasin, että jotkut kuvaukset erottuivat selkeästi esimerkiksi äänenkäytöntavoiltaan, mutta myös sisällöltään pääjoukon keskenään samantyyppisistä kuvauksista. Joka tapauksessa eräs ja yleisesti käytetty tapa aloittaa kielenkäytön analysointi on lähteä liikkeelle sen arvioimisesta, minkälaisilla sanastoilla jotain aihealuetta aineistossa tarkastellaan (Suoninen 2016, 232).

Seuraavaksi leikkasin näitä keskenään samantyyppisiä kuvauksia sisältäviä tekstinpätkiä irti tekstikokonaisuudesta jättäen kuitenkin tarpeellisia kontekstinkuvauksiakin mukaan. Sen jälkeen aloin ryhmitellä ja koota niitä aihealueittain palapelinomaisesti erivärisille kartongeille rukoustilapiirustusten

viereen seinälle näkyviin. Seuraavaksi laajensin samantyyppistä tarkastelua jäljellä olevista kahdestatoista kahteen taas sattumalta valittuun haastatteluun ja piirustukseen. Huomasin samantyyppisten kuvausten jälleen toistuvan, vaikka esimerkiksi niiden yksityiskohtaisemmat puheet ja ilmiöiden perustelut erosivatkin toisistaan. Lopuksi peilasin näitä viittä valittua kokonaisuutta loppuihin kymmeneen haastatteluun ja piirustukseen puheineen. Jälleen löysin yhtäläisyyttä kuvausten kesken. Samalla työhuoneeni seinän neljä eriväristä kartonkia täyttyi alustavasti kukin omastaan, mutta keskenään samaa aihealuetta sisältävistä tekstinpätkistä. ”Palapelin” palat olivat kuitenkin vielä irrallaan ja keskenään jäsentymättömiä sekä kokonaisaihe tarkentumaton.

Seuraavaksi etsin ja tarkastelin näiden kuvausten välisiä yhteyksiä ja eroja vielä tarkemmin. Samalla vaihtelin tekstinpätkien paikkoja, lisäsin taas uusia tai poistin toisia jne. Lisäksi ryhmittelin samantyyppisiä tekstejä ja piirustuksia vielä omiksi ryhmikseen eli tavallaan ”alaluvuiksi” eri kohtiin kullekin kartonkipohjalle. Menetelmää käytetään myös aineistolähtöisessä sisällönanalyyysissa, jossa dataa *klusteroidaan* eli ryhmitellään pelkistämisen jälkeen. Siinäkin samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi, joista juuri eri alaluokat muodostuvat. Monille laadullisille tutkimusotteille onkin tyypillistä ja mahdollista lainata ja soveltaa erilaisia ideoita ja menetelmiä joustavasti keskenään sekä suorittaa sisällön analyysia. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 117–124.) Alaluvuista puhun myös siksi, että kirjoitin käytännön havaintojani ja prosessia kaiken aikaa myös ylös.

Edelleen tarkastelun kuluessa tekstipätkien paikat vaihtuivat vielä useita kertoja ja edestakaisin. Lisäksi jotkut kuvaukset saivat toisia suuremman painoarvon tässä vaiheessa osan taas jäädessä sivummalle tai kokonaan pois. Samalla valituista kuvauksista alkoi alustavasti hahmottua erilaisia kietyymiä ja perspektiivejä yhdistäviä ryhmittymiä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 142). Esimerkiksi yhdelle kartonkipohjalle ryhmittelin samantyyppistä kuvausta säännöllisestä rukoilemisesta tai hyvästä muslimiudesta. Sen alle ryhmittelin sitten kuvauksia arjen rukouskäytännöistä, kuten esimerkiksi rukouspesusta jne. Näiden tarkasteluiden jälkeen, mutta osin myös yhtä aikaa ja päällekkäin, laajensin kuvauksissa käytettyjen diskurssien kautta tarkastelua kohti laajempaa makrotasoa. Diskurssihan on syntynyt ja muovautunut

vuorovaikutuksessa yhteisöön, joten se ei missään vaiheessa ole irrallaan taustakontekstistaan (esim. Paltridge 2012, 7). Silloin ymmärrän diskurssin kertovan jo ensikertaa ilmi tullessaan ja yhtä aikaa jotain myös laajemmasta sosiaalisesta elämästä ja vuorovaikutuksesta.

Joka tapauksessa lähempään tarkasteluun valituista kuvauksista aloin nyt etsiä edellistä vaihetta tarkemmin nuorten käyttämien puheen tapojen eli siis diskurssien kautta syntyvää ja niiden kuvaamaa yhteyttä aiheesta yleisesti puhuttuun yhteisötasoon tai sen käytäntöihin. Niitä olivat esimerkiksi kertomukset, luokittelut (Johnstone 2018, 5) ja diskurssijärjestykset (Paltridge 2012, 4). Käytännössä alleviivasin niitä tekstinpätkestä näkyviin. Ne eivät kuitenkaan erottuneet välttämättä puhtaina, vaan limittyvät ja sekoittuvat myös keskenään toisiinsa (esim. Jokinen 2016, 368). Esimerkiksi kertomukset sisältsivät luokitteluja ja nimeämisiä tai toisinpäin. Piirustuksissa taas piirtäminen, puhe ja kirjoittaminen yhdistyivät piirtämiseen ja toisinpäin.

Edelleen tarkastelin kuvauksista niiden sisältämiä ja monentyyppisiä selontekoja: perusteluja, vastapuheita, äänenpainoja, oheistoimintaa, ja niiden yhteyttä sosiaaliseen todellisuuteen. Esimerkiksi tarkastelin mihin yleiseen puheeseen tai käytäntöön nuoren vakuuttelu tai äänenpainoltaan vahva perustelu oli tarkoitettu tavallaan vastapuheeksi jne. Lisäksi piirustuksissa tarkastelin esimerkiksi tilavalintoja, sommitelmia ja diskurssijärjestyksiä. Eli silloin diskurssintutkija tarkastelee diskurssin ja tekstin rakennetta ja sen asettumista laajempaan rakenteeseen, sen teksteihin ja vuorovaikutukseen (Johnstone 2018, 8). Samalla tutkija liikkuu hermeneuttisella kehällä tarkastellen osia ja kokonaisuuksia sekä solmien eri vaiheissa tekemiään havaintoja yhteen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143–144). Lisäksi tarkastelin nuorille syntyvää *toimijuutta ja identiteettejä*, jotka syntyvät juuri diskursseissa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (esim. Leipold ym. 2019, 446). Edelleen prosessin kuluessa ja osana analyysia kirjoitin ylös kaiken aikaa havaintojani. Samalla vertasin niistä tekemiäni päätelmiä myös teoriataustaan, aiempiin tutkimuksiin, kontekstiin ja tutkimus- sekä metodikirjallisuuteen.

Analyysi ei ollut kuitenkaan yksiselitteinen ja selkeä prosessi eivätkä tutkimuskysymysten kannalta ”oikeat” tulokset nousseet itsestään selvästi esiin (esim. Jokinen & Juhila 2016, 103). Siitä huolimatta pikkuhiljaa prosessin kuluessa esiin alkoi nousta lopulta neljä eri ryhmittymää, joihin sisällöltään

samantyyppiset yksittäiset diskurssit yhdistyivät. Samalla yhtenäiset ja vakiintuneilta vaikuttavat kuvaukset ja tulkinnat tarkentuivat, jäsentyivät ja tulivat valituiksi, vaikka monia harhapolkuja ja tutkimustehtävän kannalta vähemmän tärkeitä kuvauksikin tuli välillä mukaan. Raportissa valitut kuvaukset näkyvät jakautuneina neljään diskurssilukuun ja niiden alalukuihin. Näitä syntyneitä diskursseja voidaan pitää myös tutkimuksen tuloksina ja vastaamassa tutkimuskysymyksiin. Eli ne rakentavat niitä merkityksiä ja kokemuksia, joita musliminuorilla heidän rukoukseensa liittyy. Samalla ne rakentavat nuorten identiteettejä ja toimijuutta suhteessa heidän rukousrituaaliinsa heidän kouluissaan. Edelleen koska mikrotason diskurssit kuvaavat laajempaa makrotasoa syntymekanisminsa kautta, ne voivat kertoa laajemminkin uskonnon roolista yhteiskunnassamme eli olla osa myös yhteistä uskontodiskurssia ns. yhteisenä diskursiivisena käytänteenä (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 35).

Halusin tuoda nuorten diskurssit mahdollisimman autenttisena esiin. Siksi kirjoitin niitä runsaasti myös analyysiluvuissa näkyviin. Samalla tavalla toimin piirustusdiskurssien kanssa. Yritin molemmista valita tutkimuskysymysteni kannalta kaikkein tärkeimmät. Valitut diskurssit kuvaavat oleellisen kustakin ilmiökokonaisuudesta, mutta niiden lisäksi kerron vielä niitä edeltävässä yleisessä osassa ilmiöstä kokonaisvaltaisemminkin eli koko aineistosta. Valitut piirustukset ja puhesitaatit peilaavat niitä sitten esimerkinomaisina. Osan nuorten lyhyemmistä diskursseista olen liittänyt myös tähän yleiseen osaan suorina lainauksina ja merkinnyt ne lainausmerkkeihin ja *kursivoituina*. Muutenkin kirjoittamassani tekstikokonaisuudessa sisensin ja *kursivoisin* erilliset aineistositaatit erottumaan muusta tekstistä. Edelleen nimesin tutkimani nuoret järjestyksessä näin: *HA 1*, *HA 2* jne. Lisäksi kontekstin ymmärtämiseksi liitin tilanteen mukaan myös omaa puhettani kursivoituna näkyviin, vaikka pääpainon asetan tutkimieni nuorten puheille. Oman osuuteni merkitsin puhesitaateissa näin: *UVH*.

Pyrin siteeraamaan diskursseja mahdollisimman alkuperäisenä, vaikka olen paikoin hieman käsitellyt niitä lisäten joitakin kokonaishahmottamista helpottavia lisämerkintöjä. Ne olen kirjoittanut [hakasulkeiden sisälle]. ISOIN KIRJAIMIN kirjoitettu osa taas kertoo nuoren painottaneen korotetulla äänensävyllään kyseistä puheen kohtaa. Sen sijaan missä tahansa kohtaa sitaatissa

oleva merkintä: ... osoittaa poistettua tekstiä. Se on toisinto aiemmin esitetyistä joko minun tai nuoren puheesta, muu ilmiöstä eroava lyhyt sivuhuomautus tai minun lyhyt vastaukseni nuorelle. Tavallisten (sulkujen) sisään olen laittanut puheen oheen liittynyttä lisätoimintaa, puheessa epäselväksi jääneen kohdan ilmaisemisen tai arabiankielisen sanan ilmaisun. Samalla tavalla olen toiminut piirustussuunnitelmiin liittyneiden puheosuuksien kohdalla. (Liite 15).

Edelleen viimeinen diskurssiluku (7.4) kuvaa erityisesti rukoustilapiirustusten yhteydessä syntyneitä piirustusten ja puhetapojen analysointia, vaikka se samalla toimiikin yhteenvetona aiemmille kolmelle diskurssille. Raporttiin valitut piirustuskuvat liittyvät tekstin lomaan esimerkkeinä tietyn alaluvun sisällöistä. Jotkut niistä liittyvät joko kuvaa edeltävään tai sen jälkeen tulevaan puhesitaattiin, kun taas joillakin suoraa yhteyttä niihin ei ole. Edelleen moskeijavierailuhavaintoja liitin ja kirjoitin raporttiin sekä haastatteluiden että piirustusten analysoinnin taustalle ymmärryksen lisääjiksi eri tavoin.

6.4 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka kulkevat käsikädessä. Siitä syystä jo ennen tutkimusaiheen valintaani eettiset kysymykset nousivat keskeisiksi. Eli voiko niin henkilökohtaista ja sensitiivistä aihetta kuin rukous ylipäättään tutkia? Onko minulla lisäksi enemmistöuskonnon edustajana, tutkijana tai ulkopuolisena henkilönä mahdollista kysyä tai oikeus tietää muslimin rukouksesta? Onko saadun tiedon avulla mahdollista parantaa tutkittavieni inhimillistä elämää (esim. Hirsjärvi & Hurme 2010, 21)? Kuin vastaukseksi ensiksikin Rauhala (2009, 212) esittää, että myös inhimillisen elämän ilmiöitä voidaan tutkia, kunhan menetelmät valitaan ”ilmiön aidosta olemuksesta käsin”. Toiseksi Utriainen (2018, 124) esittää, että epävirallisen uskonnon muuttuessa siihen liittyviä kokemuksia ja käytäntöjä on tärkeää tutkia. Kolmanneksi Hossain (2013) esittää, että kulttuurisesti monimuotoistuvassa koulussa on tärkeää saada tietoa islamista erityisesti peruskouluikäisten nuorten ennakkoluulojen vähentämiseksi ja muslimioppilaiden osallisuuden lisäämiseksi. On myös totta, että muslimin rukousta on jo aiemminkin tutkittu. Eli muslimioppilaan

rukousta koulussa voi – ja on tärkeää – tutkia, kunhan tutkijana tunnistan tutkimuksen eettiset ulottuvuudet parhaalla mahdollisella tavalla.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa eettinen pääperiaate on käsittää ihmisen yksilökohtaisuus (Rauhala 2009, 189). Tässä tutkimuksessa se on lisäksi tutkimusaiheen henkilökohtaisuuden edellyttämänä omasta rukouksesta puhumisen mahdollisen kiusallisuuden, herkkyyden ja liikuttavuuden (Hiltunen & Pruuki 2010, 17), mutta myös rukoussuhteen erityisyyden (Löytty 2008, 46) kunnioittamista ja ymmärtämistä. Lisäksi se on tutkittavieni nuoren iän, uskonnollista taustaa kuvaavien tietojen arkaluontoisuuden ja mahdollisen psykologisen trauman syntymisen vaikutusten tiedostamista (esim. Kosunen & Kauko 2016, 30; Kuula 2011, 91; Puukari & Korhonen 2013, 45). Rauhala (2009, 189) korostaa, että näistä syistä tutkijalta edellytetään tutkittavien integriteetin eli hänen yksilöllisyytensä ja yksityisyytensä loukkaamattomuutta. Lisäksi tutkija tarvitsee empatiakykyä (McIntosh & Morse 2015, 2) ja valtasuhteiden ymmärtämistä (Kosunen & Kauko 2016). Brinkmann (2013, 52) yhtyy näihin käsityksiin ja tiivistää ne näin: tutkijan toiminnan kuuluu olla tutkittaville harmia tuottamatonta toimintaa. Toisin sanoen tutkimukseni edellytti eettisesti korkeatasoista toimintaa kaikissa vaiheissa.

Ohjenuorana edellisten lähtökohtien huomioimiseksi tässä tutkimuksessa toimi kaikissa vaiheissa Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettisen toimikunnan, jatkossa TENK, (2009; 2019) ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa. Ne ohjasivat tutkittavien ihmisarvon, itsemääräämisoikeuden ja osallistumisen vapaaehtoisuuden kunnioittamiseen. Lisäksi tärkeää oli alaikäisten tutkimiseen, riittävään tiedonsaamiseen, yksityisyyden suojaamiseen ja arkaluontoisen tutkimusaineiston käsittelyyn, käyttöön ja raportointiin liittyvien seikkojen huomioiminen. Edelleen toimikunnan ohjein hankin riittävään tietoon perustuvan suostumuksen allekirjoituksineen sekä alaikäisiltä tutkittavilta (Liite 3) että heidän huoltajiltaan (Liite 5). (TENK 2019, 7–13.) Lisäksi tässä tutkimuksessa tärkeää oli noudattaa EU:n jäsenvaltioissa 25.5.2016 voimaantullutta ja 25.5. 2018 alkaen sovellettavaa tietosuojasetusta henkilötietojen käsittelystä (Tietosuojalaki 1050/2018). Siksi ensiksikin tein tutkimusrekisterinpitäjän roolissa itsearviointityökaluna vaikutustenarviointia, koska tietojen käsittelyyn liittyi osallistujien uskonnollista oikeutta ja vapautta koskevia jonkinasteisia riskejä. Sen tarkoitus oli

kyetä tunnistamaan ja hallitsemaan riskejä mahdollisimman hyvin (Tietosuojaa koskeva vaikutustenarviointi 2018). Toiseksi pyrin huomioimaan, ettei tutkittaviani voisi tunnistaa heidän tietojaan yhdistämällä missään vaiheessa.

Edelleen keräsin vain tarpeelliset ja tutkimuksen kannalta tärkeät henkilötiedot. Lisäksi jos tutkittavieni joukossa oli vain yksi tiettyä maahanmuuton lähtömaata edustaneen vanhemman lapsi tai vain yhtä nuorta koskenut sukupolvimäärittely, yhdistin kahden määritelmän tiedot raporttiin. Lisäksi jätin kertomatta tiettyä yhtä rukoustilaa koskevia kuvauksia, ettei nuorta, koulua tai hänen kotipaikkakuntaansa päästäisi tunnistamaan. Samasta syystä poistin myös yhden nuoren mainitseman vanhempiansa synnyinmaan. Merkitsin kyseisen kohdan raporttiin alaviitteeksi. Edelleen suoria ja epäsuoria tunnisteita sisältävät paperiset suostumusasiakirjat ja tietorekisteriseloste sekä USB-tikulle tallennettu puheaineisto säilytettiin työhuoneeni lukollisessa arkistokaapissa. Lisäksi tutkittavien nimitiedot muutettiin aineiston litteraation yhteydessä pseudonyymeiksi koodeiksi (HA, HA 2 jne.). Niihin johtavaa paperista tunnistelistaa säilytettiin myös lukollisessa arkistokaapissa. Sekä epäsuorat että suorat paperiset tunnisteet poltetaan ja USB-tikku tuhotaan tutkimuksen jälkeen.

Niiden lisäksi tutkimukselle haettiin Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettisen toimikunnan lausunto keväällä 2018 ohjaamaan edellisten ohjeiden noudattamista käytännössä. Yritin toimia niiden pohjalta parhaalla mahdollisella tavalla tutkittavieni näkökulma edellä tutkimuksen alusta raportin kirjoittamiseen saakka. Siitä syystä myös alun perin kouluilla tehtäväksi suunniteltu ja islaminopettajien kautta tiedotettavaksi ajateltu tutkimus siirrettiin kokonaan pois koulukontekstista. Eli tutkimus suoritettiin jo tutustumistapaamisineen kunnallisissa kirjastoissa, kahviloissa ja moskeijoiden sekä muslimiyhdistysten toimistohuoneissa tutkittavieni anonymiteettisuojaan varmistamiseksi. Lisäksi vaikka hyvän tavan mukaista olisi ollutkin tiedottaa tutkittavieni koulujen rehtoreita tutkimuksesta, en kuitenkaan tehnyt sitä. Kenenkään ulkopuolisen ei pitänyt tietää, ketkä tähän osallistuivat.

Lisäksi pyrin jo tutkittavia muslimiyhdistyksistä etsiessäni hoitamaan yhteydenotot niiden toimihenkilöihin ja tutkittaviinkin kunnioittavasti. Samalla yritin reflektoida toimintaani erityisesti siltä kannalta, että olen vieraana toisinuskovien pyhällä alueella. Siitä syystä yritin toimia erityisen kunnioittavasti,

nöyrästi ja pyhyyttä kunnioittaen. Edelleen pohdin rooliani naisena enemmänkin kulttuurisesti miesvaltaisessa uskonyhteisössä. Usein naiset ja miehet pyritään erottamaan niissä esimerkiksi juuri rukouksen aikana, ja johon myös Mokhtar (2003) viittaa. Siitä syystä käytännössä jo tapaamisiin mennessäni pohdin näitä seikkoja, kiinnitin erityistä huomiota pukeutumiseeni ja varasin huivin kiedottavaksi hiusteni yli. Lisäksi yritin ajoittaa käyntini mahdollisimman vähän yhdistysten toimintoja tai tutkittavieni elämää häiritsevästi esimerkiksi rukous- ja kouluaikojen ulkopuolelle. Lisäksi yritin pitää mielessäni mahdollisen portinvartijoiden roolin keskittyen kohtaamaan nuoret itsensä ja keskustelemaan ensisijaisesti heidän kanssaan. Toisaalta ymmärsin, että yhdistystaustan ja muiden ihmisten läsnäolon tuoma merkitys voi näyttäytyä myös tutkimuksellisenä rikkautenakin eikä vain rajoituksena tai ongelmana (esim. Vilka 2015, 136).

Lisäksi varasin aikaa tutustumistapaamisiin ennen haastatteluja. Sillä pyrin ehkäisemään tutkijan ja tutkittavien ikään liittyvää epäsymmetriaa, joka on nuorten tutkimuksissa usein läsnä (esim. Mustola ym. 2015, 19). Sen lisäksi annoin mahdollisimman paljon tietoa ennakkoon tutkimuksesta sekä suullisesti että tiedottein. Edelleen annoin nuorille tutkimuskysymykset tutustumista ja yhteystietoni lisäkysymyksiä varten. Korostin osallistumisen vapaaehtoisuutta, heidän tietojensa käyttämistä vain tutkimukseen, salaamista ulkopuolisilta kaikissa tutkimusvaiheissa sekä oikeutta jättää tutkimus halutessaan kesken. Kerroin tutkittavilleni myös, että minulla tutkijana on kuitenkin oikeus käyttää jo saatua tietoa. Toisaalta tärkeää olisi ollut korostaa myös sitä, että tutkittavilla on kuitenkin myös oikeus halutessaan peruuttaa tutkimuslupa ja samalla kieltää jo kootunkin aineiston käyttö, mutta jonka jätin tekemättä. Harmikseni vasta jälkikäteen ymmärsin tämän tärkeän ja tutkittavien oikeuteen kuuluvan seikan tiedottamisen merkityksen.

Edelleen kerroin tutkimusaineiston siirtämisestä jälkikäteen nuorten luvalla Tampereen yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston tutkimustarkoituksiin ja mahdollisuudesta rauhassa harkita osallistumista. Kopiot asiakirjoista ja tutkimuskysymyksistä ovat tutkimuksen liitteinä. (Liitteet 1 ja 3). Lisäksi yhteistyö myös alle 18-vuotiaiden tutkittavieni huoltajien kanssa oli tärkeää. Siksi annoin alaikäisille nuorille vietäviksi heidän huoltajilleen tarkoitetut versiot tutkimustiedotteesta, teemahaastattelukysymyksistä ja suostumusasiakirjasta

(Liitteet 4, 5 ja 10). Ne sisälsivät pääosin samoja asioita kuin tutkittavillekin annetut. Lisäksi olin käännättänyt materiaalin ennalta arabiaksi, dariksi, somaliksi ja englanniksi (Liitteet 6–9 ja 11–14) eli tarvittaessa sille kielelle, jota huoltajat parhaiten ymmärtävät. Lisäksi korostin, että myös he voivat ottaa minuun yhteyttä halutessaan lisätietoa tutkimuksesta.

Edelleen eettisten periaatteiden mukaisesti tutkittaville harmia tuottamaton toiminta (esim. Brinkmann 2013) korostui tässä tutkimuksessa paitsi sensitiivisen aiheensa, tutkittavieni maahanmuuttajataustan kokemusten ja yleisestikin tutkimuksissa mahdollisesti syntyvän psykologisen trauman (Puukari & Korhonen 2013, 45) ymmärtämiseksi. Siksi varasin ennen tutkimusta saataville kunkin tutkimuspaikkakunnan kriisipäivystyksen ja tutkittavieni huoltajien yhteystiedot. Lisäksi yritin kuunnella empaattisesti tutkittaviani ja tarkkailla myös heidän ei-sanallista kommunikointiaan eli esimerkiksi rauhatomuutta tai epämukavuuden kokemuksiaan (esim. McIntosh & Morse 2015, 7). Olin valmiudessa tarvittaessa keskeyttämään tutkimuksen, saattamaan nuoren kotiinsa tai ammattiavun piiriin (esim. Puukari & Korhonen 2013, 45), vaikka tutkimustilanteisiin saa sisältyä samankaltaista henkistä räsitusta ja tunteiden kokemista kuin arkipäivän tilanteisiin (TENK 2019, 10). Luotin myös nuorten vapaaehtoiseen haluun osallistua, jota seikkaa korostin vielä ennen tutkimuksen alkuakin. Sen lisäksi tiedostin, että yleisestikin visuaalisiin menetelmiin voi liittyä itsessään myös terapeutin potentiaali (esim. Kearney & Hyle 2004, 362). Yritin myös rakentaa kohtaamistilanteistamme kodinomaisia, häiriöttömiä ja rauhallisia.

Tässä tutkimuksessa tarvittiin myös herkkyyttä nuorten henkilökohtaisten uskonnollisten kokemusten tutkimisen vuoksi. Rauhala (2009, 68) kuvaa osuvasti tämäntyyppisten ilmiöiden äärellä olemista: ”Kokemus yleensä on mielellisiä edustuksia todellisuudesta ja omasta orgaanisesta tapahtumasta. Nämä edustukset eivät ole vain symbolisaatiota tai kieltä, vaan myös kaikkea muuta elämyksellisessä laadussa esiintyvää, kuten intuitiota, pyhyttä, esteettistä tunnelmointia, erilaisia mielikuvia ja tunteita”. Siihen liittyen myös Fusch ja Ness (2015, 1411) huomauttavat, että tutkijan olisikin pyrittävä kuulemaan ja ymmärtämään erityisesti tutkittaviensa näkökulmaa. Näistä syistä johtuen yritin ymmärtää, että nuorten kokemusten äärellä riittävää

on ainoastaan pyrkimys niiden kunnioittamiseen ja kuuntelemiseen, mutta myös oman roolini pienentämiseen.

Yritin lisäksi huomioida, että rukousta koskeva aihe voi lisätä tutkijan vaaraa tarkastella tutkittavien elämää vain muslimi-identiteetin ja uskonnon linsien lävitse (esim. Martikainen ja Sakaranaho 2018, 257). Myös muslimien on tärkeää ymmärtää eroavan myös taustoiltaan samalla tavalla kuin muukin väestö (Hossain 2013). Lisäksi heillä on oikeus määritellä itse omaa uskonnollisuuttaan sekä identiteettiään ja toimijuuttaan uskonsa suhteen. Yritinkin keskustella nuorten kanssa heidän tavallisesta elämästään tutkimuksen aluksi ja tutustumistapaamistemme aikana. Lisäksi he saivat tutustua jo ennalta sekä nuorten elämää että rukouskäytäntöjä koskeviin tutkimuskysymyksiini sekä valita itselleen mieleisen tutkimustilan. Valinnoilla he voivat osoittaa omaa toimijuuttaan. Pyrin avoimella tiedottamisella ja jo tutustumiskäynteilläkin joka tapauksessa mahdollisimman avoimeen sekä vapaaehtoisuutta korostavaan yhteistyöhön sekä tutkittavieni että heidän huoltajiensa kanssa.

Lisäksi on tärkeää perehtyä ennakkoon tutkittavaan yhteisöön ja kulttuuriin, että vältetään aiheuttamasta tarpeetonta haittaa tutkittaville (TENK 2019, 8). Siksi vierailin myös moskeijoissa, mutta joissa en havainnoinut rukousta itsessään, vaan vain niiden sisustusta ja rukoustitiloja. Senkin pyrin tekemään esittelijöiden ehdoin. Edelleen tutkijan velvollisuus on tuottaa mahdollisimman erehtymätöntä ja oikeaksi todistettua tietoa (esim. Hirsjärvi & Hurme 2010, 21). Se tarkoittaa tiedeyhteisöissä hyväksytyjen menetelmien käyttöä ja läpinäkyvyyteen sekä totuudellisuuteen pyrkimistä tulostensa esittämisessä. Lisäksi tutkija kunnioittaa tutkijakollegoidensa työtä ja tutkimuksia. (esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 24.) Siksi yritin toimia rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti kaikissa vaiheissa tutkimuksen suunnittelusta tulosten julkistamiseen saakka.

Edelleen raportissa yritin selostaa teoreettisen viitekehyksen käsitteineen parhaan taitoni mukaan. Lisäksi pyrin kuvaamaan täsmällisesti ja rehellisesti tutkimusmenetelmän, aineistontuottamistavat, analysoinnin vaiheet, tulokset ja johtopäätökset. Samalla tavalla yritin toimia myös piirrosten kanssa, ovathan menetelmiin liittyvät eettiset kysymykset samanlaisia (esim. Mustola ym. 2015, 17). Edelleen pyrin valitsemaan monipuolisesti lähteitä, osoittamaan ne tarkasti viittauksin ja merkitsemään asianmukaisesti lähdeluetteloon.

Tutkimusraportin seikkaperäiseen kirjoittamiseen hain puolestaan apua teollisen kirjoittamisen kurssilta ja tutkimusoppaista.

7 SANAT, SÄVYT JA KUVAT TOIMIJUUDEN RAKENTAJINA

Tuloksiksi syntyi neljä diskurssia: 7.1 Hyvä muslimi ja säännöllinen rukou-
ludiskurssi, 7.2 Tavallinen nuori ja itsemääräämisdiskurssi, 7.3 Aktiivinen
organisoija ja neuvotteludiskurssi sekä 7.4 Julkisen tilan rakentaja ja ru-
koustilojen suunnitteludiskurssi, joka samalla toimii yhteenvedona kolmelle
muulle diskurssille. Samalla ne rakentavat nuorten toimijuutta ja heille neljä
erilaista identiteettiä. Tulososion rakenne etenee pääsääntöisesti siten, että
tarkastelen kutakin diskurssia erillisissä alaluvuissa (kolmannen otsikkotason
alla). Niistä tekemieni havaintojen ja tulkintojen lomaan liitän myös nuorten
autenttisia puhesitaatteja ja viimeisessä diskurssissa myös rukoustilapiirus-
tuksia. Seuraavassa vaiheessa kokoan tulkintojani tarkempaan tarkasteluun
peilaten niitä myös kirjallisuusdokumentaatioon. Lopuksi hahmottelen kun-
kin diskurssin ja niissä nuorille syntyneen toimijuuden ja identiteetit.

7.1 Hyvä muslimi ja säännöllinen rukouiludiskurssi

Diskurssin 7.1 ensimmäisessä alaluvussa, Hyvä muslimi rukoilee säännöllis-
esti, rakennetaan mielikuvaa säännöllisen rukoilemisen yhteydestä kuuliai-
seen muslimiuteen. Toisessa alaluvussa, Rukous porttina paratiisiin, säännöl-
listä rukousta kuvataan keinoksi päästä kuoleman jälkeen paratiisiin. Kolmas
alaluku, Rukouskäytännöt osana hyvää muslimiutta, kuvaa rukousrituaaliin
kuuluvia käytäntöjä erityisesti päiväsaikoihin liittyvissä rukouksissa. Neljäs
alaluku, Terrorismin vastustamista, piirtää mielikuvaa hyvästä ja ystävällises-
tä muslimista vastapuheeksi islamiin liitetyille, ja mahdollisesti esimerkiksi
koulussa rukoilemisen estävälle, negatiiviselle islamin julkisuuskuvalle. Näi-
den alalukujen johtopäätöksenä syntyy säännöllinen rukouiludiskurssi, jonka
kautta nuoret rakentavat hyvän muslimin identiteettiään. Samalla he vahvis-
tavat omaa toimijuuttaan rukouksensa suhteen.

7.1.1 Hyvä muslimi rukoilee säännöllisesti

Nuoret kertovat, että muslimi uskoo yhteen Jumalaan ja Muhammadiin Hänen lähettiläänään. Lisäksi useat heistä korostavat, että muslimin tulee pyrkiä olemaan hyvä ihminen. He luettelevat joukon ominaisuuksia, joita hyvältä ihmiseltä ja muslimilta odotetaan. Niitä ovat: *”käyttäytyy hyvin”, ”osaa kunnioittaa muita ihmisiä”, ”ovat kilttejä, eivät hauku toisia”* *”välttää pahuutta”*. Lisäksi nuoret kertovat pitävänsä hyvää muslimiutta toivottuna päämääränä niillekin muslimeille, joiden käytös ei vielä määriy sellaiseksi. Ennen kaikkea nuoret kuitenkin kertovat hyvän muslimin noudattavan muslimin pilarivelvollisuuksia, ja niistä erityisesti säännöllistä rukousta. Siitä hänet voi tunnistaa muslimiksi. Lisäksi useissa puheenvuoroissa juuri rukoileminen mainitaan hyvän muslimin ominaisuuksista ensimmäisten joukossa.

UVH: Millainen muslimi sinun mielestäsi on?

HA 11: No henkilö, joka uskoo yhteen Jumalaan. Ja että on Profeetta Muhammad on ollu Jumalan lähettiläs. Ja henkilö, joka rukoilee viisi kertaa päivässä, paastoo, tekee hyväntekeväisyyttä ja on ylipäätään hyvä ihminen.

Edellä mainittuja hyvän muslimin ominaisuuksia monet nuoret liittävät puheissaan myös itseensä. Ne kiteytyvät erään nuoren sanoihin: *”yritän noudattaa kaikki säännöt, mitä pitää tehdä, yritän pitää siitä kiinni”*. Lisäksi eräs nuori etsii perusteluja vielä omalle epätäydelliselle muslimiudelle näin:

HA 3: No no mä oon aika kiltti ja ystävällinen, mutta en mä ihan vielä ihan täydellinen muslimi...Koska mä en rukoile vielä tarpeeksi monta kertaa päivässä.

Osa nuorista kertoo oppineensa jo pienenä, että pilarivelvollisuuksista rukous on heille muslimina tärkeää. Lisäksi he kuvaavat rukousta *”Jumalan käskemäksi omaksi velvollisuudeksi”*, joka *”pitää”* tai *”tulee”* suorittaa säännöllisesti *”joka päivä”* osoitukseksi kuuliaisuudesta. Edelleen eräs nuori vertaa Koraa-nin ja Raamatun totuudellisuutta toisiinsa.

HA 10: Joo Koraanissa tosiaankin tota sanotaan, että muslimin tulisi rukoilla se viis kertaa ja muslimina uskomme sen, että Koraanin kaikki tekstit ja näin on ihan Jumalan sanelemaa, niin kuin Raamattukin on. Ja tota näin me uskomme sitten, että Jumala on käsenyt, että muslimin tulisi rukoilla viis kertaa vuorokaudessa.

Jotkut nuoret kertovat, että Profeetta Muhammadin esikuva motivoi heitä rukoilemaan. Lisäksi eräs nuori esittää isänsä mielipiteen säännöllisen rukoilemisen ja muslimiuden välisestä yhteydestä.

HA 7: Tärkein on se rukous. Ja Profeetta on sanonu, että jos rukous on kunnossa, kaikki muut on kunnossa. Eli rukous on NIIN suuri ja se on tietysti tärkeä minullekii.

UVH: Just, no entäs sitten, jos joku ei rukoile, niin miltä se, miltähän se siltä tuntus sitten?

HA 5: No se, ei sitä ei lasketa ihan silleen niinku muslimiksikaan voi laskee periaatteessa...Se on sellanen, mun iskä sanoo, että sellanenki on, että mikä on kristityn ja muslimin ero, se on se rukous.

Edelleen esimerkiksi sairaana ollessakin on 15 vuotta täyttäneen muslimin erään nuoren mielestä tärkeää rukoilla.

UVH: Entäs jos on vaikka vatsataudissa ja paha olo ja pittää köllötellä koko ajan. Onko silloin, kuuluuko sillonkin [rukoilla]?

HA 2: Silloin ei ehkä kuulu, paitsi jos on aikuinen tai sit 15- vuotias tai no joo. Koska muuten jos oot sairas, niin jos sä rukoilet, niin se Allah voi auttaa sinua, et sä pääset yli pois siitä. Et sust tulee pian terve.

Nuoret kertovat rakentavansa hyvän muslimin henkilökohtaista identiteettiä kuuliaisuudella vanhempiaan ja "kiitollisuudella Jumalaa" kohtaan ja rukousta tärkeänä niiden myötä. Eräs nuorista korostaa kuitenkin vanhemmilta saamaansa lupaa tehdä itse oma päätöksensä asian suhteen. Puheenvuoro korostaa nuoren omaa toimijuutta tilanteessa.

UVH: Just. No saatko sinä päättää siitä rukoilemisesta ihan itse?

HA 10: Joo mä oon ite tosiaankin saanu semmosen kasvatuksen, että vanhemmat ovat sanoneet, että teet niinku miltä itestäs tuntuu. Että kuitenkin niinku haluan ihan vanhempia kunnioittaa, että he ovat kuitenkin ihan myöskin he ovat kasvaneet ihan muslimina ja ja koko suku on niinku tai he ovat muslimiteita, niin ihan sen kunnioituksenkin myötä. Ja ihan oman uskonikin myötä niin haluan ihan olla hyvä muslimi ja rukoilenkin sitten aina viis kertaa päivässä.

Koraani antaa muslimille elämänohjeet, joihin säännöllinen rukoileminen kuuluu yhtenä keskeisimmistä (Hossain 2013). Myös eräs nuorista korostaa Koraanin arvovaltaa rukoukseensa ohjaamisessa ja vertaa Koraanin totuudellisuutta Raamatun totuudellisuuteen. Viittaus Koraanin ja Raamatun samankaltaisuuteen – ja erityisesti niiden totuudellisuuteen – voi toimia vastapuheena yleisille väitteille islamin muista uskonnoista hyvin merkittävästi eroavasta luonteesta tai jopa sen valheellisyydestä (esim. Hämeen-Anttila 2004, 215). Edelleen nuori haluaa vakuuttaa, että jos Raamattu on kristityille totta, on myös Koraani muslimille totta. Totta se on hänelle silloin rukoukseen opastajanakin. Toisaalta nuoren tarkoituksena voi olla myös rakentaa jonkintasoista yhteistä pohjaa keskusteluumme vertaamalla pyhien kirjojen samankaltaisuutta, vaikka uskonoppimme eroavatkin. Myös Saeedin (2008, 292) mukaan muslimit ja kristityt ovat historian saatossa pyrkineet toistensa kunnioittamiseen ja yhteiseen vuorovaikutukseen monilla aloilla, joten yleistyksiä siitä, että heidän vuorovaikutuksensa olisi aina ollut negatiivista tai vihamielistä ei pitäisi tehdä.

Islaminuskossa Profeetta Muhammadin auktoriteetti on ainutlaatuinen (Brown 2009, 265). Siddiqui (2007, 55) esittää, että siitä syystä hänen toiminnallaan on muslimin elämässä tärkeä asema, joka antaa pohjan oikealle käytökselle. Nuorten monet viittaukset Muhammadin esimerkkiin eittämättä toimivat heidän rukouksensa lähtökohtana, jolloin rukouspuhe saa perustelun ja tukea Muhammadin mallista. Vetoaminen siihen, että joku toinen taho näkee asiat samoin kuin itse, on erityisen tehokasta silloin, jos tuota toista tahoja pidetään arvovaltaisena (Jokinen 2016, 350). Eräs nuori korosti sitä jopa korotetuilla äänenpainoin (*NIIN*). Edelleen *me*-retoriikan käyttämisellä

rukouksen merkitykselle haetaan selkänöjää omasta uskonyhteisöstä käsin. Puhe toimii vakuutteluna sille, etteivät nuoret ole käsityksineen yksin, vaan edustavat myös suurempaa muslimiyhteisöä, jolle rukouksella on suuri merkitys. Samassa yhteydessä puheilla rakennetaan kollektiivista hyvän muslimin identiteettiä koko islamin uskonyhteisölle. Ihmiset luovatkin usein yhteistä uskonnollista identiteettiä, joka korostaa identiteetin muodostumisen sosiologista näkökulmaa (esim. Ropo 2015, 30–45).

Edelleen Hallenberg (2016, 55) esittää Maulana Maududiin (1903-1979) viitaten, että ihmisen korkeimman hengellinen kehityksen taso on Jumalan tahdon alainen hyveellisyys. Saada (2017, 187) painottaa, että se näkyy juuri muslimin säännöllisessä rukouksessa. Myös tässä tutkimuksessa lähes kaikkien nuorten kuvaukset muslimista yleensä, itsestä muslimina ja rukouksen liittymistä niihin perustelevat ja vakuuttavat pyrkimystä juuri *hyvään muslimiuteen*. Ilmiö puheissa toistuu riippumatta siitä, että heille esittämäni kysymykset muslimin kuvailemisesta ovat neutraaleja. Lisäksi hyvyyspuhe on lähtökohtana niissäkin kuvauksissa, joissa itseä ei vielä pidetä täydellisenä muslimina suhteessa säännölliseen rukoukseen. Sama lähtökohta on niissäkin kuvauksissa, joissa muslimeja ei pidetä yleensä ystävällisinä tai epäitsekäinä. Kaikkien muslimien pyrkimystä niihin korostetaan hyvin monissa puheissa. Vertailukohtana voisi esittää, että harvoin kristityn täytyy puheissaan toivoa toisen kristityn muuttuvan hyväksi kristityksi tai luonnehtia itseään sellaiseksi. Muslimin ihanne on kuitenkin juuri päinvastoin (Hukari 2009, 130).

Rukous on muslimin velvollisuus (Doufesh ym. 2014) ja ilmaisee usein Jumalan tahtoon alistumista ja kuuliaista suorittamista (Hukari 2006, 18). Siitä osoituksena nuorten puheissa korostuvat imperatiivit, kuten *pitää rukoilla* ja *pakko suorittaa*, voidaan tulkita juuri tällaisiksi kuuliaisuuspuheiksi. Samaan voivat viitata myös heidän kategorisoivat puheet hyvästä tai vielä epätäydellisestä muslimista, joka pyrkii rukoilemaan säännöllisesti. Pyrkimystä tulla hyväksi ja Jumalalle kuuliaiseksi muslimeiksi nuoret perustelevat säännöllisellä rukouksella. Lisäksi sen korostetaan voivan paitsi näyttää, että ihminen on muslimi myös erottaa muslimin kristitystä. Vakuuttaakseen tämäntyyppisiä erontekoja uskontojen välillä eräs nuori kertoo myös isänsä – ikään kuin asiantuntijan ja auktoriteetin roolissa – sanoneen näin. Myös Siddiquin (2007, 94) mukaan usko ja tapojen noudattaminen liittyvät toisiinsa: mitä enemmän

ihminen näyttää ulkoisesti muslimilta, sitä vahvemmin hän uskoo Jumalaan. Edelleen se, että rukous mainitaan nuorten puheissa usein muslimin velvollisuuksista ensimmäisten joukossa, voi osoittaa – diskurssijärjestyksestään käsin – rukouksen tärkeää merkitystä. Samalla puheissa rakennetaan hyvän muslimin identiteettiä. Toimijuus ja identiteetin rakentuminen liittyvät nuorilla siten vahvasti yhteen (Huang & Benson 2013).

Rukouksellaan nuoret haluavat – ja heidän jopa pitää – osoittaa myös kiitollisuutta Jumalalle. Puhe pakollisesta kiitollisuuden osoittamisesta rukouksen kautta voi osoittaa, että sekä uskonnon määräykset ovat vääjäämättä totta että ihmisen on toteltava Jumalaa. Tämänkaltainen vaihtoehdottomuuspuhe rakentaakin vain yhdestä toimintatavasta mahdollisen syrjäyttäen muut vaihtoehdot (esim. Jokinen 2016, 352). Lisäksi Hallenberg (2016, 71) korostaa, että Jumalan läsnäolon muistamisen tulisikin olla muslimin elämässä ilmenevä voima, ja juuri rukous voi olla ulkoinen merkki siitä. Nuoret kuvaavatkin rukousta itselleen todella suureksi, tärkeäksi ja jopa muut muslimin pilarivelvollisuudet ylittäväksi tapahtumaksi. Myös Williamson (2018, 561) on havainnut tutkimuksessaan, että rukous voi olla harjoittajalleen voimakas ja merkittävä uskonnollinen kokemus sekä päivittäinen uudistava mahdollisuus.

Edelleen rukouksen uskotaan auttavan myös paranemiseen, silloin kun muslimi on sairastunut. Siksi rukous on silloinkin syytä aikuisen muslimin suorittaa. Puhe heijasteleekin käsitystä suuresta ja kaikkivaltiaasta Jumalasta, jonka tahtoon ja kunnioittamiseen ihmisen on vain alistuttava, olipa muslimin elämäntilanne mikä tahansa. (Hukari 2006, 18). Eli puhe sairaanakin rukoilemisesta esittää rukoilemisen sellaisena faktatietona, johon on vain sopeuduttava ilman muslimin oma toimijuutta ja päätäntävaltaa (esim. Jokinen 2016, 341). Palkkio tulee rukoilemisen jälkeen terveyden muodossa, jos Jumala siis niin suo. Toisaalta rukoileminen yleisestikin voi syrjäyttää erilaisia harmeja muslimin elämässä (Williamson 2018, 555). Edelleen puheella terveeksi tulemisesta rukoilemisen jälkeen voidaan tässä kontekstissa pyrkiä vakuuttamaan paitsi puhujaa itseään, myös haastattelukontekstin toista osapuolta ja enemmistöuskonnonedustajia esimerkiksi puhujan käyttämällä sä-retoriikalla. Eli ilmiö tavallaan etäännytetään suoraan itsestä ja heijasteetaan samalla laajempaan kontekstiin.

Nuoret haluavat kunnioittaa myös vanhempiaan ja heidän perinteitään Muhammadin esimerkin mukaisesti. Sekin voi toimia perusteena omalle rukoukselle. Vanhempien kunnioittaminen perustellaan usein juuri sunnalla eli Muhammadin esimerkillä (Hallenberg 2016, 60). Nuoren kertomus osoittautuu kuitenkin osin ristiriitaiseksi sellaisen käsityksen kanssa, että uskonto muodostaisi kuilun sukupolvien välille eivätkä perheen välittämät opetukset liittyisi enää monikulttuurisen yhteiskunnan arvoihin, kuten esimerkiksi Harinen ja Ronkainen (2010, 282) esittävät. Myös Saeed (2008, 215) korostaa, että erityisesti toisen sukupolven muslimit ovat kehittäneet lähestymistapoja fuusoida islam länsimaiseen ympäristöön ja liberaalidemokraattisiin arvoihin. Niitä ovat tutkijan mukaan esimerkiksi tasa-arvo ja uskonnonvapaus, mutta jotka eivät vähennä uskonnon merkitystä. Nuori korostaakin mahdollisuuttaan ja vanhempiensa lupaa tehdä päätökset rukouksensa suhteen itsenäisesti, jonka kautta hän vahvistaa myös omaa toimijuuttaan. Eli toimijuus rakentuu nuorten aktiivisesta omasta tahdosta (Barnes 2000, 70) ja päätöksentekotaidosta (Huang & Benson 2013, 9).

7.1.2 Rukous porttina paratiisiin

Rukoilemista hyvän muslimin ominaisuutena useat nuoret perustelevat myös sillä, että kuoleman jälkeen päästäisiin paratiisiin. Lisäksi he kertovat, että säännöllinen rukoileminen kartuttaa hyviä pisteitä Jumalalta, joten he pyrkivät pitämään siitä kiinni viisi kertaa vuorokaudessa ja määrältään suurena. Lisäpisteitä puolestaan nuoret kertovat saavansa rukoilemisesta toisten kanssa yhdessä. Puheet rakentavat heille hyvän muslimin persoonallista identiteettiä, mutta samalla myös kaikkien muslimien kollektiivista identiteettiä.

HA 6: Eiku mejjän uskonto niinku mejjän mejjän uskonnossa on silleen, että jos haluu niinku päästä niinku paratiisiin, pittää rukoilla Allahia varten. Niin siinä sitten niinku me mejjän kielessä¹ se on niinku sanotaan hyviä pisteitä tulee niinku mitä enemmän rukoilee ja kaikkee.

¹ Tästä on jätetty pois tutkittavani vanhempien kotikielen nimi anonyymiteetin turvaamiseksi.

Lisäksi eräs nuori korostaa, ettei pidä rukouksen *”skippaamista”* hyvänä, koska siitä voi tulla *”tapa”*. Jos muslimi ei rukoile ollenkaan tai säännöllisesti, nuoret korostavat sillä olevan vakavat seurauksensa.

UVH: Voipiko joku muslimi olla rukoilematta viis kertaa vuorokaudessa?

HA 1: SE ON SYNTI

Aineistossa on myös kolme kuvausta siitä, että mikäli muslimi ei pysty rukoilemaan lattialla siihen liittyvine vartalonliikkeineen, hän voi rukoilla istualtaan tai sormiliikkein eli tekemään rukouksen ajatuksissaan. Eräs nuori kuvaa sitä näin: *”Et niinku se ajatus on niinku tärkein”* Rukoilemisen tällä tavoin nuoret korostavat kuitenkin olevan mahdollista vain poikkeustapauksessa, kuten *”jos joku on vaikka sairas”*. Nuorten kuvaukset korostavat, että rukoilemista ei mielellään haluta jättää väliin edes poikkeusoloissa. Kysyessäni mahdollisuudesta istualtaan rukoilemisesta esimerkiksi koulupäivän aikana eräs nuori kertoi sen olevan tavallaan mahdollista, mutta jota hän ei itse halua tehdä.

UVH: Joo mut pystyskö periaatteessa tekemään sitten esimerkiksi koulupäivässä semmosen ajatuksella rukouksen?

HA 11: Kyllä tavallaan pystyis kyllä.

UVH: Ootko tehny?

HA 11: Öö en oo oikeastaan ite tehny. Ite niinku niinku haluun rukoilla silleen.

Rukoileminen on muslimille tärkeää hänen kuolemanjälkeisen elämänsä kannalta. Se muun muassa toimii *”saatanaa”* vastaan (esim. Henkel 2005, 496). Hallenberg (2016, 51) korostaa, että rukous on ensimmäinen teko, *”josta Jumalan palvelija vaaditaan tilille Tuomiopäivänä”*. Tutkija jatkaa, että mikäli muslimin rukousveloitteesta puuttuu jotakin, Jumala täydentää nämä puutteet muslimin suorittamalla ylimääräisillä rukouksilla, jotka käyvät ilmi hyvien tekojen *illiyun*-kirjasta. Myös tutkimukseni nuoret haluavat rukoilla paljon ja säännöllisesti kartuttaakseen hyviä tekojaan. Niillä on heille merkitystä hyvän muslimin identiteetin rakentumisen ja kuoleman jälkeisen elämän kannalta. Siihen viitataan juuri puheilla pisteiden saamisesta. Samasta syystä hyvä

muslimi ei *skippaa*-metaforan muodossa esitettyinä rukouksiaan eli jätä niitä suorittamatta, ettei siitä tulisi tapa. Tapa voi kyseenalaistaa hyvän muslimin identiteettiä, jota puheella varotaan tekemästä. Identiteetit voivat tulla kyseenalaisiksi hyvinkin yksinkertaisilla tai tahattomilla tilanteisilla puheteoilla (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 65).

Lisäksi jos muslimi ei rukoile määräaikoina, hänen korostetaan voimakkain äänenpainoin tekevän yksinkertaisesti syntiä. Perustelut näihin näkemyksiin löytyvät Koraanista ja Allahin ja Muhammadin sanoista. Lisäksi islamin pelastuskäsitys edellyttää ihmiseltä uskoa, tekoja, Jumalan tahdolle alistumista ja Hänen säädöstensä noudattamista (Hämeen-Anttila 2017, 246). Eli rukoilemiseen on vain alistuttava ja korostaessaan, että rukoilemattomuus on SYNTIÄ, nuoret osoittavat muut vaihtoehdot mahdottomiksi. Tämäntyyppinen vaihtoehtottomuuspuhe esittääkin usein syiden tarkentamisen mahdottomaksi. Eli moraaliset pohdinnat ovat mahdollisia vain silloin, kun on vaihtoehtoja, joista voidaan tehdä valintoja. (Jokinen 2016, 353–354.) Myös rukousten määrän korostaminen nuorten puheissa voi viitata näihin perusteluihin.

Vaikka muslimille tarjoutuisi tie rukoilla käsiliikkein (esim. Katz 2013), istualtaan tai ajatuksissaan, sitä tutkimukseni nuoret eivät halua kuitenkaan tehdä muulloin kuin poikkeustapauksissa. He tarvitsevat rukoustaan varten lattiatilan esimerkiksi myös koulussa ollessaan. Se voi viitata juuri liikkeiden tärkeään merkitykseen osana rukousta. Myös Williamson (2018, 560) on havainnut tutkimuksessaan, että tietoisuus juuri kehosta ja kehollisuudesta on etusijalla muslimin rukoukokemuksessa. Toisaalta istualtaan rukoileminen tarjoutuu vaihtoehdoksi silloin, kun rukoileminen muuten ei onnistu, jota perustellaan sillä, että rukouksessa ajatus on tärkeintä. Myös Siddiqui (2007, 93) muistuttaa, että oikea aikomus on perustavaa kaikessa hartaudentarjoituk- sessa. Lisäksi sekin, että myös käsiliikkeet ylipäättään mainittiin, voi korostaa rukouksen tärkeää merkitystä.

Muslimille rukousyhteys Jumalaan on vahva ja mahtava pyhyiden kokemus: puhetta pyhälle voimalle (Ijaz ym. 2017, 2299). Nuorten puheet halusta noudattaa rukouksensa viidesti päivässä ja siihen kuuluvine liikkeineen voivatkin viitata juuri pyhyysulottuvuuteen. Sitä saattavat perustella ja korostaa juuri myös heidän voimakkain äänenpainoin kuvatut puheet synnistä. Puheilla rakennetaan käsitystä itsestä hyvänä muslimina eli luodaan hyvän

muslimin identiteettiä, mutta sen lisäksi puhumalla *meidän uskonnosta* luodaan samalla yhteistä muslimi-identiteettiä. Toisin sanoen samanaikaisesti, kun nuoret luovat ja rakentavat henkilökohtaista identiteettiään, he samalla luovat yhteisöllistä identiteettiään (esim. Holst 2003, 82).

7.1.3 Rukouskäytännöt osana hyvää muslimiutta

Jotkut tutkimukseni nuorista kertovat aloittaneensa säännöllisen rukoilemisen jo alle 15-vuotiaina. Osa heistä kuvaa, että silloin rukoilemista kuitenkin vasta opetellaan ja harjoitellaan joko *”koraanikoulussa”* tai *”vanhemmatkii on opettanu”*.

UVH: No minkä ikäisenä sinä olet aloittanut sen säännöllisen rukoilemisen elikkä joka päivä viisi kertaa?

HA 1: Ehkä joku kymmenen, pienempänäkin, siitä viis kuus seitsemän ihan rukoilin mä, mutta ihan en mä yrittäny keskittyä ennen keskittyä tälleen, mut nyt mä yritän keskittyä.

Jotkut nuoret haluavat korostaa omaa toimijuuttaan ja määräysvaltaansa paitsi rukouksen aloittamisien myös sen intensiteetin suhteen. Kuitenkin murrosiässä rukouksen korostetaan viimeistään kuuluvan elämään.

UVH: Just ja silloin kuka siitä sitten tuota silloin voi päättää. Onko se ite silloinkii vai joku muu?

HA 3: Ei sillon vaan silloin seitsemän nuorena, niin mulle vaa sanottiin, et haluatko rukoilla meidän kanssa. Silloin joskus pienenä olin itsepäinen, enkä suostunut. Niinku 12–13-vuotiaana mä aloitin tarkasti rukoilemaan.

HA 12: Öö no siis rukoushan on niinku aina aina sillai ihan niinku lapsesta asti suositeltavaa. Mut justiinsa, ku se alottaa murrosiän, niin siinä vaiheessa öö niinku jokainen on vastuussa itsestään ja omista teoistaan. Ja siinä vaiheessa niinku VIIMESTÄÄN pitäis niinku olla hommat hanskassa.

Rukous alkaa rukouskutsulla, jonka monet nuoret kertovat saavansa autoomaattisesti puhelinsovelluksena.

HA 6: Joo siis onhan niitä niinku kaiken maailman nuita äppejä puhelimiin, et sit sieltä tulee automaattisesti [rukouskutsu]

Sen jälkeen, ja ennen varsinaista rukousta, muslimin pitää suorittaa rukoukseen kuuluva rituaalinen pesu. Siihen liittyy erilaisia käytäntöjä, ja jopa sellaista laskelmointia, ettei puhdistautumista tarvitsisi suorittaa erikseen jokaisen rukouksen yhteydessä.

UVH: Tuota mitenkäs se rukouspesu? Kuuluuko se siihen sinulla?

HA 6: Sehän on se ensimmäinen homma ja ilman sitä ei voi rukoilla

HA 12: Niin, niin kauan kun ei oo niinku mitää kaasuja (nauraen) päästäny, niin tuota ei ei siis tarvii. Ja mun osalta se saatto olla se, kun on kato lyhyet päivät, että mä aamulla teen rituaalipesun, jos mä en käy koko päivän aikana vessassa, niin se kestää sinne kahteen asti. Elikkä se on sillai aika taktinen.

Edelleen rukouspesuun voi liittyä tarkkoja sääntöjä. Esimerkiksi valehtelua niiden suhteen eräs nuori kuvaa väärydeksi, ja jonka myös Allah voi nähdä. Lisäksi rukous voi mennä pilalle, jos rukouspesua ei ole suoritettu asianmukaisesti. Se ei ole hyvän muslimin toimintaa.

HA 2: ...Sä oot esim pieraissu tai käyny vessassa eli se rukous rukouspesu menee rikki, ja sä joudut tekemään sen taas uudestaan.

UVH: Ahaa, just joo eli se on tosi tärkee itelle. Ite siitä tietää ja ite sit käy?

HA 2: Joo. Ja sitte jos valehtelee öö, niin Allah näkee sut. Eli jos sä oot sanonu vanhemmille, juu et mullon rukouspesu. Mä en oo käyny vessassa tai mitään, ja sitten sä teet sen öö, mut sitä ei oikeeks rukoukseks lasketa sitten. Allah näkee sut, jos teet väärin.

Rukoukseen kuuluu henkilökohtaisen puhdistautumisen lisäksi muitakin puhtauden vaateita. Rukouspaikalle nuoret eivät esitä muita vaatimuksia, kuin että se ei ole likainen. Esimerkiksi "vessoissa" ei haluta rukoilla. Lisäksi

useat nuoret kertovat, että puhtauteen kuuluu myös rukousalustan käyttäminen, joka voilla olla *"matto"* tai *"takki tms."*

HA 6: Katoin vaan, et mi etelän suunnan ja sit siihen laitoin, asetin maton, ku eihän se pitää olla puhdas paikka, missä rukoilee. Puhtaat vaatteet ja tälleen.

Lisäksi eräs nuorista kertoo rukoilevansa mieluiten aina moskeijassa, jos sinne on mahdollista päästä. Yleensä moskeijat onkin varustettu jo valmiiksi rukousta varten esimerkiksi rukousmatoiin, jolloin puhtausvaadekin täyttyy luonnostaan.

HA 12: No mä pyrin käymään moskeijassa niin usein ku mahollista, mutta nyt on tehny aika tiukkaa, mutta yleensä perjantairukoukseen saatan mennä, jos kerkiin...Se on ihan tossa kävelymatkan päässä onneks.

Myös rukoussuunnan määrittämistä Kaaban suuntaan nuoret kuvaavat nykyaikana helpoksi erilaisten puhelinsovellusten ansiosta.

UVH: No mitenkä sä määrittelet sit sen rukousajankohdan ja suunnan?

HA 14: Suunta on Mekkaan päin, tarkalleen Kaabaan päin. Ja se on aika helppo, erilaisii sovelluksii. Siit voi kattoo, et ne niinku näyttää, et mihin suuntaan se on.

Rukouksen suuntaaminen Mekan Kaabaan on nuorten mukaan tärkeää kaikille muslimeille. Sitä kuvataan esimerkiksi *"Jumalan kodiksi"*. Jos rukous ei suuntaudu sinne, se voi nuorten mielestä mennä pilalle. Toisaalta mikäli suunnan määrittelemine osoittautuu mahdottomaksi, rukous voidaan suorittaa kuitenkin ilman sitä: *"mut jos ei oo millä niinku millä voi tietää, niin sitten vaan rukoillaan"*.

HA 2: Joo on se, on erittäin tärkeää, koska sä et voi tietää, mihin suuntaan rukoilet, sit se rukoilu menee ihan mönkään. On nimittäin pakko rukoilla sen Kaaban suuntaan.

Rukousrituaali täydentyy varsinaisessa rukouksessa. Ajankohta siihen määritetty auringonliikkeiden mukaan.

UVH: No entäs sitten talvisaikaan, kun aurinko laskee aikaisemmin. Sehän on joskus puoli kolmeltakii tulee pimmee?

HA 9: Joo sillan kaikki siirtyy niinku lähemmäs toisiaan. Eli nyttän tämä mikä on tässä yhen maissa, niin se ois melkein ehkä yheltätoista, kahentoista aikoihin. Ja sitte iso muutos ehkä toi, mikä tossa kuuden viiden maissa, niin se siirtyy tosi paljon aikasemmaksi. Se saattaa olla jo kolmelta. Ja sitte yheltätoista kymmeneltä [illalla] ei oookaa mitään rukousta, kun ne kaikki muutki on siirtyny kaheksaan.

Rukoukseen kuluva aika voi vaihdella yksilöllisesti, mutta on kuitenkin lyhyt. Eräs nuori kuvaa aikaa näin: *”Semmonen yleismaailmallinen on 3 minuuttii, 4 viiva 5 minuuttii”*. Nuoret ovat kuitenkin tietoisia myös siitä, että yleisesti rukouksen luullaan kestävän pitempään. Seuraavassa puheenvuorossa oikaistaan tätä luuloa:

HA 7: Koska se ei ole niin pitkä, ku ihminen miettii. Jos hän miettii jotain rukousta, hän luulee, että se on joku parin tunnin juttu. Että ei, vaan se on viis minuuttii jos se kestää. Riippuu ihmisestä, joka on uskonnollinen, niin hän rukoilee vähä pidemmän, kun normaali ihminen, niin riippuu ain ihmisestä. Se rukouksen pituus vaihtelee.

Varsinaista rukousta osa nuorista kuvaa avoimesti, yksityiskohtaisesti ja korostaen sen yhteyttä Jumalaan. Kaksi nuorta jopa polvistuu lattialle havainnollistamaan rukousliikkeitään. Toisaalta eräs nuori kuvaa rukousta myös suhteellisen yksinkertaiseksi.

UVH: Joo oliko ne helppoja ne liikkeet siinä?

HA 11: Hmm, no siinä on silleen, että että niinku alussa niinku seisotaan, sanotaan pari Koraanin säettä ja sitten palvotaan Jumalaa. Et ei ei se mitenkään niin monimutkasta oo.

Muslimit opettelevat rukoilemista jo 7-vuotiaasta (Hallenberg 2016, 27), kunnes se ainakin jo puberteetin alkaessa muuttuu säännölliseksi velvollisuudeksi (esim. Ijaz ym. 2017, 2299). Nuorten puheissa korostuu kuitenkin oma toimijuus ja päätäntävalta rukouksen suhteen, vaikka se on hyvän muslimin säännöllisesti noudatettava velvollisuus. Esimerkiksi: itsepäisyysviittaus, rukoileminen jo ennen säädettyä rukousikää sekä oman vastuun ottamisen korostaminen voivat osoittaa sitä. Edelleen rukouskutsun ja samalla säännöllisen rukouksen tärkeää merkitystä nuorille kuvastaa se, että heistä lähes kaikki kertoivat ladanneensa sovelluksen puhelimeensa (Vähärautio-Halonen 2020). Edelleen rukousrituaaliin kuuluu myös peseytyminen. Se antaa muslimille tunteen puhtaudesta ja valmistaa kehon esiintymään ja kohtaamaan Kaikkivaltiaan Jumalan (Williamson 2018, 559). Nuorten puheet ja viittaukset esimerkiksi rukousalustaan tai puhtaisiin vaatteisiin liittyvätkin juuri rituaaliseen puhtauteen ennemminkin kuin varsinaisesti peseytymiseen. Nuoret tulkitsevat joka tapauksessa puhtausvaateitakin monipuolisesti, ja puhuvat jopa taktikoinnista, mikä osoittaa myös heidän omaa toimijuuttaan rukousrituaalinsa suhteen. Toimijuus on heille siis myös asioiden ennakoimista, reflektointia ja pyrkimystä omiin päämääriin (Bandura 2006, 164–165).

Rukouspesun osa nuorista kertoo tekevänsä tarvittaessa jo aamulla valmiiksi eikä sitä ennen jokaista rukousta tarvitse erikseen tehdä. Myös Siddiquin (2007, 93) mukaan se on muslimille yleensäkin mahdollista. Edelleen hyvän muslimin identiteettiä rakennetaan korostamalla puheessa, että valehteleminen peseytymisen yhteydessä on väärinteko, jonka Allah näkee. Se että ylipäättään valehtelemisen mahdollisuus tulee puheeksi, voi korostaa nuorten omia uskontulkintoja, mutta myös heidän omaa valtaansa ajatella vastoin auktoriteetteja, vaikka väärin ei toimittaisikaan. Toisaalta tässäkin nuoren tapa esittää tekijäksi *sä* voi etäännyttää hänet itsensä tarkoituksellisesti hieman kiusallisen asian esittämisestä omakohtaisesti tiedettynä. Silloin tekijääkään ei löydetä tai ainakaan itse jouduta selitysvelvolliseksi.

Myös rukoussuunnan määrittäminen on nuorille tärkeää, jota perustelee se, että siihenkin heistä usealla on käytettävissään puhelinsovellus. Lisäksi Mekan Kaabaa kuvataan puheessa ”Jumalan kodiksi”, jolla suunnanmäärittelyä erityisesti perustellaan. Viittaus lisäksi kaikkien muslimien yhteiseen suuntaan nostaa yksittäiset rukoukset osaksi maailmanlaajuista rukousvirtaa.

Islamilaisessa ideologiassa ja usein myös yksittäisen muslimin identiteetti- ja elämäntilanteissa *umma* on keskeinen käsite (Murdoch 1996, 23). Mikäli muslimi ei kuitenkaan kykene jostain syystä suuntaa määrittelemään, rukous voidaan kuitenkin suorittaa ilman sitä. Myös Hallenberg (2016, 62) korostaa, ettei suunnasta saa tulla itsetarkoitus. Joidenkin nuorten tulkintojen mukaan rukous voi mennä pilalle, jos tarkka suunnanmäärittely ei onnistu. Rukous voidaan kuitenkin suorittaa, vaikka suunta poikkeusoloissa jäisi epäselväksi. Se taas voi korostaa rukoilemisen tärkeyttä muslimin elämässä.

Rukoukseen kuluva aikaa kuvataan lyhyeksi. Toisin sanoen siinä on vain muutamasta minuutista kerrallaan kyse eikä suinkaan esimerkiksi kahdesta tunnista, kuten eräs nuorista korosti. Puheet voidaan ymmärtää vastapuheiksi yleisille käsityksille siitä, että muslimit toistaisivat rituaalia tuntitolkulla vain tavan vuoksi. Puhe vastustaa myös käsitystä, että muslimit haluaisivat keskeyttää tarkoituksellisesti esimerkiksi tunnilla olon koulussaan lähtemällä pitkäksi ajaksi rukoilemaan. Samaan viittaa puhe, etteivät rukousliikkeet *mitenkään* niin monimutkaisia ole muutamine Koraanin säkeineen. Sellaisen ääri-ilmaisun käyttäminen, kuten *mitenkään*, rakentaa kuulijalle vastaansanomaton ja vakavasti otettavaa kuvaa (esim. Jokinen 2016, 363). Nuorten puheilla on kiistämättä yhteyttä laajemminkin islamin näkemiseen kontrolloitavana "toisena" uskontona länsimaissa (esim. Saeed 2008, 200). Lisäksi monet puheet osoitetaan nuorten oman toimijuuden korostamiseksi, joilla he samalla haluavat oikoa monia vääriä ja yleisiä käsityksiä islamiin liittyen. Toimijuus on heille siten myös tietoa, taitoa ja kapasiteettia toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti (esim. Dijkstar & Peschar 2003, 60).

Rukoilemisesta puhuminen, sen sisällön kuvaaminen ja rukousliikkeiden konkreettinen esittäminenkin on osalle tutkimukseni nuorista varsin helppoa. Niiden esiintulo myös haastatteluvuorovaikutuksessamme yhteydessä voi viitata moniin erilaisiin seikkoihin. Ensiksikin puhe voi viitata islamin kristinuskosta eroavaan ja herkemmin ulospäin näkyvään luonteeseen. Se on vastakkaista siis myös Jeesuksen vuorisaarnassaan uskoville opettamalle sisäiselle suhteelle Jumalaan (Hukari 2006, 19). Toiseksi puhe voi perustua musliminuorten tietoon siitä, että muslimeja uskonnollisine tapoineen ei pidetä mitenkään outoina, koska he itse ovat syntyneet 2000-luvun Suomeen, jossa muslimeja on jo joitakin kymmeniätuhansia (esim. Pauha, suullinen

tiedonanto 30.10. 2019). Kuvaapa rukousliikkeiden esittäminen uskontojen eroja tai nuorten kykyä ymmärtää erilaisten tapojen luonnollinen rinnakkaiselo, voi se kuvata myös paitsi rukouksen merkitystä hyvän muslimin identiteetin rakentumiselle myös haastatteluvuorovaikutuksemme luonnettakin. Joka tapauksessa nuoret tekevät päätelmiä itsestään toiminnastaan saamansa palautteen pohjalta eli rakentavat identiteettejään (Ropo 2015, 30–35).

7.1.4 Terrorismin vastustamista

Tässä yhteydessä hyvän muslimin persoonallisen identiteetin rinnalle rakentuu sekä uskonnollinen että kaikkien muslimien yhteinen kollektiivinen identiteetti. Niitä rakennetaan puhumalla omasta ja kaikkien muidenkin muslimien erityisestä ystävällisyydestä kaikkia kohtaan, ja johon myös säännöllinen rukoileminen liittyy. Lisäksi nuoret kuvaavat muslimeita suuressa osassa puheista hyväksi ja ystävälliseksi muslimiksi, vaikka haastattelukysymykset itsessään olivat neutraaleja: *Millainen muslimi yleensä sinun mielestä on tai millainen muslimi sinä olet omasta mielestäsi?* Sinällään ne eivät johdattele vastaamaan positiivisiin tai negatiivisiin laatusanoihin, vaan voisivat sisältää neutraalimpia kuvauksia esimerkiksi muslimin uskonsisällöstä tai arkielämästä.

UVH: No millainen muslimi yleensä sinun mielestä on?

HA 13: Öö no siis se on semmonen niinku ystävällinen, auttava ja uskovainen ja semmonen, ettei halua kenellekään mitään pahaa. Vaan halua, et kaikilla on niinku semmonen mukava olo ja kaikkee tämmöstä...mus muslimit on todella niinku ystävällisiä kaikille, ja sit mä toivoisin, että ihmiset niinku näkis meidät, eikä semmosina terroristeina.

HA 15:...Nykyään meidän uskonto on ihan, ei siit siinä oo mitään positiivista ei kerrota medias tai missään täällä...

Eräs nuori uskoo, että koulussakin islamiin uskontona liitettyllä negatiivisella mielikuvalla voi olla seurauksensa nuorten rukousmahdollisuudelle.

UVH: No mitä luulet, mitenkä [koulun henkilökunta] he yleensä suhtautuvat muslimin rukoilemiseen?

*HA 15: En mä tiijä, kun täst koko uskonnosta on tullu niin negatiivinen mie-
likuva. Et en ehk mi ehk mi emmä tiijä. Ehkä joku ei-suomalainen ei-muslimi
menis varmaan valittaaan kouluun, miks tällasta on meneillään, ja ehk sen
takii pitäs lopettaa, emmä tiijä.*

UVH: Mikä mikä pitäs lopettaa sinun mielestä?

*HA 15: Se rukoilu. Et nää koko, et meil annetaan liikaa maho, emmä tiijä
(nauraen).*

Nuoret luettelevat muslimin ystävällisyyden, avuliaisuuden, kiltteyden sekä säännöllinen rukoilemisen hyvän muslimin ominaisuuksiksi. Nämä puheet osoitetaan tässä yhteydessä myös vastapuheeksi puheille, joissa muslimit yleisesti leimataan terroristeiksi tai islam uskontona negatiiviseksi (esim. Hossain 2013). Lisäksi vastustamalla muslimeja leimaavia yleisiä käsityksiä nuoret luovat kuvaa itsestään hyvinä muslimeina. Tarkoitus voi olla myös vastustaa heidän hyvän muslimin identiteettinsä kyseenalaistamista (esim. Pietikäinen & Mäntylä 2009, 65). Nuorilla on siitä syystä ikään kuin tarve ja pakko puolustella muslimeja ylistävin laatusanoin ja terrorismipuheiden vastapuheina sen sijaan, että he esimerkiksi kertoisivat muslimina olemisesta neutraalimmin tavoin.

Tässäkin yhteydessä nuorten *me*-puhe hakee heidän omille käsityksilleen selkänöjaa koko islamin uskonyhteisöltä. Samalla ne rakentavat muslimielle yhteistä kollektiivista muslimi-identiteettiä (esim. Williamson 2018, 560). Puheet antavatkin äänen kaikille rauhanomaista islamia edustaville muslimielle, jotka tuomitsevat islamin nimissä tehdyt terroriteot tai väkivaltaisuudet. Terrorismipuheiden yksipuolinen korostaminen voi johtaa kaikkien muslimien pitämiseen vihollisina heidän ajattelutavastaan riippumatta (Hämeen-Anttila 2015, 22; Sullivan 2005, 139). Koulukontekstiin viittaavan nuoren puheen tarkoituksena voi myös olla välttää näistä syistä rukoilemisen estäminen koulussa. Tulkinnat saavat vahvistusta myös Youniksen ja Hassanin (2019, 1162) tutkimuksesta, jonka mukaan nuorten uskonnollisen identiteetin pyrkimyksenä on taistella islamia kohtaan asetettuja negatiivisia stereotyyppioita vastaan. Identiteeteillä nuoret voivat siten myös haastaa vallalla olevia identiteettimäärittelyjä (esim. Halliday 2012, 19).

7.2 Tavallinen nuori ja itsemääräämiskurssi

Ensimmäisessä alaluvussa, Rukous osana tavallista arkea, rakennetaan mielikuvaa rukouksen tavallisuudesta vastustaen sen ylikorostamista. Rukous tasavertaisessa asemassa -alaluvussa vastustetaan rukouksen aliarvioimista tai huomiotta jättämistä. Kolmannessa alaluvussa, Rukous kehon ja mielen hyvinvointina, kerrotaan rukouksen osuudesta nuorten kokonaisyhyvinvoinnin rakentumisessa. Neljäs alaluku, Kohti omaa vastuuta ja valintoja, korostaa nuoren omaa toimijuutta ja oikeutta tehdä valintoja rukouksensa suhteen. Näiden alalukujen johtopäätöksenä syntyy itsemääräämiskurssi, jonka kautta nuoret rakentavat tavallisen nuoren identiteettiä ja vahvistavat omaa toimijuuttaan rukouksensa suhteen. Nyt hyvän muslimin identiteetin rinnalle rakentuu tavallisen nuoren identiteetti, joka luo mielikuvaa tavallisesta ja normaalista nuoresta.

7.2.1 Rukous osana tavallista arkea

Nuorten puheissa rukous on jo lapsuudessa opeteltu tärkeä ja luonnollinen osa musliminuoren tavallista arkielämää. He rakentavat mielikuvia rukouksen samankaltaisuudesta suhteessa muihin arkitoimiinsa. Lisäksi nuoret korostavat vanhempiensa roolia rukoukseen ohjaamisessa jopa siten, että *”vanhemmat vähän paasaa”*, jos rukouksen tulee unohtaneeksi. Puheilla vaikutellaan, että rukous kuuluu lapsen tai nuoren omiin normaalitoimiin.

UVH: Ootko sä saanu itse päättää siitä rukoilemisestasi ja sen aloittamisesta tai miten se menee niinku muslimiperheessä?

HA 12: No mä muistan omasta varhaislapsuudesta, mulla oli sellanen, äiti oli piirtäny mulle sellasen taulukon. Ja sit siinä oli niinku justinsa oma hygieniä ja rukous ja sit siinä oli (hieman nauraen) oman huoneen siivous. Ja tiijäkkö ja sitte aina, kun oli tehny sen, niin sit sai tarran ja sit ku oli tehny 10 kertaa sen, niin sai niinku vähän isomman lahjan. Niin niin ehkä sitä kautta niinku lapsena oppi rukoilemaan.

Edelleen myös kuvauksilla rukouksen helppoudesta ja kertomuksiin liitettävällä naurulla nuoret vahvistavat mielikuvaa rukouksen tavallisuudesta. Näin

tehdessään he samalla vakuuttavat, etteivät he itse eroa tavallisesta nuoresta. Päinvastoin säännöllisesti rukoillessaankin he elävät tavallisen nuoren arkea.

UVH: Ja tuota, minkälaisia toimia sinulla siihen liittyy?

HA 12: No se rituaalipesu ja sitte se itse rukous. Ei se niinku mitään rakettitiedettä oikeastaan oo (hieman nauraen) sen kummemmin.

Nuoret kertovat pyrkimyksistään rukoilla ensisijaisesti säännöllisinä rukousaikoina. Toisaalta aineistossa kerrotaan myös tilanteista, jolloin rukous on voinut jäädä väliin. Nuoret kuitenkin kuvaavat näitä tilanteita normaaleista olosuhteista riippuviksi ja hyvin tavallisiksi vahingoiksi. Lisäksi he voivat puhua niistä nuorille tyypillisin tavoin eli paitsi hieman kauhistuen myös samalla kepeästi nauraen, kuten mistä tahansa vahingosta.

HA 12: Mutta tota harvemmin tulee sellasta, et niinku jäis rukoilematta. Mulla on siis pari kertaa ollu sillai, että et mä oon jääny oottaan keväällä, kun on vähän pitempi päivä, niin oon jääny siis oottaan auringonlaskua tai sit sitä yörukousta. Ja mä oon nukahtanu sit kirja käteen ja heränny seuraavana aamuna. Sit: "VOI EI!, mutta tota ei sille voi mitään (nauraen), et se on vahinko ja sellasta sattuu.

Vaikka nuoret kertovat, että rukoileminen on tärkeää pyrkiä suorittamaan ajallaan, sen jäämistä väliin esteen sattuessa kuvataan sallituksi tapahtumaksi. Näin kertoessaan nuoret synnyttävät mielikuvaa sekä rukouksen samankaltaisuudesta suhteessa nuoren tavallisiin toimiin että itsestään suhteessa tavallisiin nuoriin. Oman toimijuudenkin roolia puheissa rakennetaan.

HA 9: Siis suotavampaa on todellaki ajallaan rukoilla. Että jos vaan mahdollista, niin kannattaa niinku tai pitäis ajallaan rukoilla. Mutta jos tulee jonkinlainen este, niin ei niinku piä tuntee niinku huo, ei pidä pitäis olla huono filis siitä. Että sitte rukoilee myöhemmin.

Edelleen nuoret kertovat, että ”osalle muslimeista” säännöllinen rukoileminen on todella tärkeää. Lisäksi rukousta opetellaan jo lapsesta esimerkiksi vertauskuvien tuolista jalkoineen. Toisaalta nuori kiistää, että rukouksen voisi korvata muilla pilarivelvollisuuksilla uskon siitä horjumatta.

HA 11: ...sit meillä on, meille on niinku opetettu pienestä asti, että nää pilarit on tavallaan otettu esimerkkinä vaikka tuoli, missä on 4 jalkaa, jos 1 pilari puuttuu, niin se koko tuoli horjahtaa. Että ne kaikki pilarit on tosi tärkeitä islamissa. Että jos vaikka niinku sanotaan, et se rukous puuttuu, mutta sitte niinku tavallaan korvaa sen vaikka hyväntekeväisyydellä, niin sit se on niinku.

UVH: Onko se ihan sitte ok?

HA 11: Niin tai niin, et just niinku sanotaan, et niinku usko vähän horjuu.

Edelleen viittaamalla tavallisiin arkisiin asioihin, kuten ”rukoilemiseen videopelien lomassa” tai talon perustuksiin nuoret rakentavat mielikuvaa rukouksen säännöllisen noudattamisen tärkeydestä. Se on tärkeää sekä itsessään että osana tavallisen nuoren identiteettiä ja tavallista arkielämää. Samalla nuoret korostavat oman toimijuutensa roolia rukouskäytännöissään.

HA 12: Ja sitte äitiki on niinku aina muistuttanu siitä, että että niinku öö usko on vähä niinku talo. Ja tää talo perustuu siis öö rukouksiin ja rukous toimii vähän niinku pohjana, sen talon pohjana. Ja jos et sä käytännössä pidä sun rukouksesta huolta, ja niistä niinku aikatauluista kiinni, niin se pohja on aika epävakaa, mikä sitten vaikuttaa siihen taloon sitten. Mut mun mielestä se oli aika sellain havainnollistava esimerkki.

Yleiset mielikuvat islamista ja muslimien elämästä perustuvat usein yksipuolisen uutisoinnin tai tietämyksen varaan. Hyvin usein puheista unohtuu islamin laaja monimuotoisuus eri kulttuureineen. (Hossain 2013.) Lisäksi usein uskonnon roolia korostetaan yksipuolisesti muslimin elämässä ohi tavallisen arkielämän valintojen ja toimien (esim. Akgönül 2011, 36–37). Samalla tavalla myös uskontodialogin professori Elina Vuola huomauttaa Uskonto ja valta -keskustelutilaisuudessa (19.9.2018), että uskontojen merkitystä

yliarvioidaan usein, jolloin toisen ja itselle vieraan kulttuurin ihmisiä tarkastellaan vain uskonnon kautta. Younis ja Hassan (2019) esittävät, että ilmiö liittyy myös musliminuorten elämään.

Tutkimukseni nuoret rakentavat näiden stereotyyppien vastaista kuvaa puhuessaan rukouksestaan. Sen kerrotaan toki olevan tärkeää, ja josta myös pyritään pitämään säännöllisesti kiinni. Nuorten puheissa kuitenkin heidän päivittäinen rukouksensa asetetaan tärkeydessäänkin tavallisen arkielämän osaksi ja muiden toimintojen rinnalle, mutta ei niiden ohi. Eli heidän elämässään arkisen tavalliset rutiinit yhdistyvät rukoukseen – ja toisinpäin – jo lapsuudesta saakka. He nostavat puheissaan esiin seikkoja, jotka ovat yleisestikin nykynuorille hyvin tavallisia ja normaaleja. Esimerkiksi heille on tavallista rukoilla videopeliensä lomassa ja ostaa erilaisia sovelluksia internetin playkaupasta myös rukoukseensa, kuten muuhunkin elämäänsä, liittyen. Näillä puheilla nuoret erityisesti rakentavat tavallisen nuoren identiteettiään. Identiteetti on tilannekohtaisesti rakentuva käsitys itsestä (Younis & Hassan 2015, 1162). Edelleen myös se luulo, etteivät muslimit voisi elää tavallista ja modernia elämää rukoilemisensa ohella kumoutuu (esim. Martikainen 2011, 80).

Edelleen myös rukouksen kohdalla kerrotaan voivan sattua vahinkoja samalla tavalla kuin yleisesti muussakin elämässä. Sekin vahvistaa rukouksen tavallisuuskuvaa. Ensiksikin koska rukous on tavallisen elämän osa, myös siihen liittyvistä vahingoista on luonnollista voida ylipäättään kertoa, jolloin rukous ei nouse ylikorostuneeseen rooliin. Lisäksi sen voi tehdä nauraen, kuten mistä tahansa vahingosta kertomisen yleensäkin. Toisaalta äänen korottaminen samassa yhteydessä (*HA 12: "VOI EI!"*) voisi nostaa rukouksen ylikorostuneeseen rooliin. Sitä nuori varoo heti koväänisen lausahduksensa yhteyteen tulevalla naurahduksella, jonka kautta rukous asettuu taas tavallisuusrooliinsa. Lisäksi tavallista, normaalia ja luonnollista on pystyä korvaamaan rukous myöhemmin, jos ei ole kyennyt rukoilemaan säännöllisellä ajalla. Tätä seikkaa nuoret korostavat erityisesti puheissaan.

Tarrojen saaminen toivotusta käyttäytymisestä lapsena on tavallista. Vertaamalla puheissa tarran saamista myös rukouksesta yhtä luonnollisesti kuin esimerkiksi oman huoneen siivoamisesta korostetaan rukouksen tavallisuusroolia. Molemmat kartuttavat samalla tavalla suurempaa lahjakassaa. On

myös luonnollista, että tarran voisi saada yksin jo jommankumman suorittamisesta. Kuitenkin ainoastaan toisesta puhuminen voisi horjuttaa mielikuvaa rukouksen tavallisuudesta. Siinäkin mielikuvaa uskonnon muun elämän ylittävistä roolista nuori ei halua rakentaa, vaan rukous kuvataan samankaltaiseksi toimeksi. Edelleen nuoret kertovat, että on luonnollista harmistua rukouksen unohtamisesta, mutta josta ei kannata kuitenkaan liikaa huolestua. Harmistumista tai huolestumista rukouksen ohittamisesta ei haluta puheissa ylikorostaa, koska se voitaisiin tulkita uskonnon ylikorostamiseksi tai horjuttaa tavallisen nuoren identiteettiä. Puheet viittaavat siten myös siihen identiteetin rakentumisen näkökulmaan, joka korostaa toimijuuden ja identiteetin yhteen kietoutumista tilannekohtaisesti sekä sitä, että yksilö tekee päätelmiä itsestään saamansa palautteen pohjalta (esim. Ropo 2015, 30–35).

Edelleen vanhempien on tavallista ohjata nuorta esimerkiksi kotitehtäviensä suorittamiseen ja huolehtimaan hygieniastaan. Se, että nuoret liittyvät puheissaan myös vanhempiensa rukoukseen ohjaamisen, siitä muistuttamisen ja jopa *”vähän paasaamisen”* muiden arkitoimiensa lomaan, määrittelee rukouksen tavalliseksi ja normaaliksi toimeksi. Toisin sanoen rukouksesta puhutaan ilmiönä, joka kuuluu tarvittaessa kehoitettavien tehtävien ja asioiden listalle. Sanalla *”vähän”* vanhemman puhe kuitenkin asettuu tasolle, jolla varotaan rukouksen ylikorostamista. Mielikuva paljosta paasaamisesta voisi nostaa rukouksen muiden toimintojen yläpuolelle. Toisaalta sekin, ettei rukouksen unohtamisesta voisi vähän paasatakin, kuulostaisi epätavalliselta, ja nostaisi taas rukouksen muut arkitoiminnot ylittävään rooliin. Puhe voikin olla tasapainoilua stereotyyppisen mielikuvan synnyttämisen ja rukouksen tavallisuuspuheen välillä. Nuoret tuottavat mielikuvaa normaalista ja tavallisesta nuoren identiteetistä ja elämästä, jossa vanhempien rooli on ohjata nuorta täyttämään velvollisuuksiaan. Nuoret voivat vastustaa vanhempiaan myös rukoilemisensa kohdalla, joka samalla vakuuttaa paitsi rukouksen tavallisuutta myös nuorten omaa toimijuutta. Toimijuus on siten nuorten kykyä vaikuttaa omaan elämäänsä omilla teoillaan sekä valita toimintansa suunta useista vaihtoehdoista (esim. Huang & Benson 2013).

Rukouksen tärkeämpää merkitystä suhteessa muslimin muihin uskonvelvollisuuksiin perustellaan myös sen säännöllisyydellä. Sekin voidaan

ymmärtää vastapuheeksi stereotyyppisille käsityksille siitä, että muslimit harrastaisivat uskoaan koko ajan. Rukous vain kuuluu suorittaa tiettyinä aikoina viisi kertaa vuorokaudessa, mutta niiden väliin jää muuta elämää. Edelleen puhe rukouksen tärkeämmästä merkityksestä *osalle muslimeista* viittaa mahdollisuuteen, ettei se kaikille olisi yhtä tärkeää. Näin kertoessaan nuori määrittelee rukouksen asiaksi, joka yleisestikin voi olla jollekin tärkeämpi kuin toiselle, kuten mikä muukin asia elämässä. Myös Sirry ja Omar (2014, 53) ovat havainneet tutkimuksessaan, että rukous voi merkitä erilaisia asioita erilaisille ihmisille. Siitä huolimatta usein ulkopuolisilla on kuitenkin taipumus nähdä muslimit yhtenä yhteisönä, jonka kaikkien jäsenten oletetaan noudattavan samoja rituaaleja (Siddiqui 2007, 93). On tavallista, etteivät kaikki asiat ole yhtä tärkeitä kaikille. Myös rukous voi kuulua niihin asioihin nuorten elämässä, kuten he korostavat puheissaan.

Edelleen rukouksesta halutaan välittää metaforan kautta kuvaa sen helpoudesta esittämällä, *ettei se ole mitään rakettitiedettä sen kummemmin* eikä siten ylikorostunutta ja kaiken ajan vievä tapahtuma nuorten elämässä. Edelleen nuorten kertomuksilla talo- ja tuolivertauksista määritellään sitä, että kuten tuoli ja talo ovat käyttöesineitä arjessa, rukouskin asettuu arkielämän keskelle. Myös Vuola korostaa USKOT-foorumissa tapahtumassa (6.2.2019), että uskonto on aina myös arjessa elettyä ja koettua, eikä pelkisty ainoastaan instituutioon tai oppiin. Toisen sukupolven nuorten kokemukset haastavatkin sitä nuoria olemuksellistavaa julkista diskurssia, jossa uskonto nähdään *deterministisenä* eli määrävänä viittana. Nuorten elämää määrittävät selvästi monet muutkin tekijät (Martikainen & Haikkola 2010, 37). Lisäksi yleisemminkin uudet ja muuttuvat uskonnolliset trendit voivat vaikuttaa muslimienkin rituaaleihin ja ideologiaan (Katz 2013, 173).

Nuorten monet rukouksen tavallisuutta korostavat puheet peilautuvat vastapuheeksi puheille, joissa islamin roolia ylikorostetaan yleensä muslimien elämässä. Asettaessaan rukouksensa muiden arkitoimiensa osaksi nuoret rakentavat tavallisen ja normaalin nuoren identiteettiä ja korostavat omaa toimijuuttaan. Oma autonomia ja toimijuus liittyvät läheisesti toisiinsa. Toimijuuden toteutumiseksi yksilöllä tulee olla kyky toimia omien aikomustensa mukaisesti ja tehdä omia valintojaan (Huang & Benson 2013, 12.) Lisäksi nuorten on tärkeää määrittää – tässä yhteydessä siis vastapuheihin – itse

rukouksen tai muslamiuden merkitys osana elämäänsä, jolloin se vaikuttaa myös heidän osallisuuteensa oman elämänsä olosuhteissa. Myös Alesina ja La Ferrara (2000, 3) korostavat, että jokaisella pitää olla *oikeus* itse päättää osallisuudestaan tai kuulumisestaan esimerkiksi johonkin ryhmään. Vasta toimijuuden ja osallisuuden yhteisvaikutuksen tuloksena ihminen ei jää sivustakatsojaksi elämänsä olosuhteissa, vaan osallistuu aktiivisesti vaikuttamaan niihin (Bandura 2006, 164).

7.2.2 Rukous tasavertaisessa asemassa

Nuoret kertovat myös rukouksen tasavertaisesta asemasta suhteessa muihin elämänalueisiinsa. Samalla he kiistävät rukouksen ylikorostuneen roolin, mutta eivät aliarvostakaan sitä.

UVH: Onko tuota tarvinnu sinun kertokkaa siitä kenellekkään että?

HA 9: Ei en oo mitään niinku järjestystä muutellu tai mitään muutakaan. Että se on ollu semmonen et se kaks kolme minuuttii siinä. ...ja sit se, että siitä ei tehtäs isoa numeroa, et se on meille kuitenkin päi niinku päivittäin viis kertaa joku rukoilee, niin sit se on niinku niin normaalia, kun syöminen (nauraen) osalle...siinä on niinku erilaisia liikkeitä, et jos niitä nyt ei kannata tehdä mitenkään teatraalisesti tai.

Kertomuksissa korostetaan, että rukouskäytännöistä voidaan neuvotella itse kuhunkin tilanteeseen sopivin tavoin. Lisäksi rukousta pidetään tasavertaisessa asemassa muiden arkitoimien ohella. Näihinkin kuvauksiin liitetään naurua tavallisuuden ja tasavertaisuuden osoituksiksi.

UVH: No mitenkä muslimin tulee sitte toimia niitten päivärukousten suhteen?

HA 12: No rukoilla mahdollisuuksien mukaan, mut jos sä oot joku aivokirurgi ja sulla on siinä leikkaus kesken, niin ethän sä siitä voi lähtee mihinkään (nauraen) rukoilemaan, et niinku hommat pitää niinku hoitaa hoitaa sujuvasti ja mallikkaasti, niin sitten tilanteen mukaan.

UVH: Kaikki symbioosissa tavallaan?

HA 7: Joo et niinku uskona se ei oo vaa, et sä palvot vaa Jumalaa 24/7, vaa sull on jotain muutaki. Profeetta itekkii työskenteli. Se oli niinku, öö sillä oli näitä lampaita, mitä se katto. Se itekkii työskenteli, ei vaan keskittyny uskontoon. Ja sit ku oli tekemistä, nii ei vaa pitäis keskittyä ain koko ajan uskontoon, vaan myös uskontoon, että maailmaan. Molemmat samaan aikaan pitäis mennä.

Lisäksi useat nuoret toivovat, että rukouksen "ymmärrettäisiin olevan muslimin vapaa-ajan harrastuksen sijaan muslimin elämäntapa", ja että sitä "pystyttäisiin arvostamaan". Samalla korostetaan rukouksen tasavertaista roolia muiden toimien ohella muslimin elämässä.

UVH: Joo elikkä miten sinun mielestä pitäisi sitten suhtautua [muslimioppilaaan rukoukseen]?

HA 15: Must pitäis suhtautua avoimesti. Et mua ei pitäis kattoo mitenkään eri tavalla, vaik mä oon muslimi. Et mua pitäis kattoo vaik samalla tavalla, ku kristitty. Kristitty tai ketään muutakaan.

Lisäksi eräs nuorista kertoo toiveestaan, että koulussa muslimioppilaiden tarpeisiin rukoilla suhtauduttaisiin tasavertaisesti suhteessa kristittyjen tarpeisiin.

HA 2...Nii se olis hyvä meille muslimeille myös, että tulis tasa-arvo, koska mä uskon, et myös kristityt voi olla niitten uskontotunneilla, koska me ite nähhään niitä. Et mä uskon, että esim opettajat auttaa tekee jonkun rituaalin tai rukouksen tai jonkun, ja ei niitä kielletä. Mutta jos me, mut jos meillekin olis varattu tila, mis me voidaan rukoilla.

Edelleen nuoret rakentavat mielikuvaa puheissaan rukouksen tasavertaisuudesta suhteessa harrastuksiinsa, erityisesti juuri maailmanlaajuisestikin suosittuun jalkapalloon. Nuorten mielikuvissa molemmille jää yhtä paljon tai vähän tilaa ja aikaa. Näillä puheilla rakennetaan yhtä aikaa sekä hyvän muslimin että tavallisen nuoren identiteettiä.

HA 7:..On tullu aina jotain sellasta syytä, että ei pysty rukoilla. Sä oot tullu, esim mä oon ollu niin myöhään esimerkiks pelaamassa jalkapalloo, sä oot tullu väsyneenä kotiin, pelannu kuus tuntii ja sä oot tullu väsyneenä ja sit nukahat. Eli tuos vaiheessa sä oot tällases, et jaksa...

HA 11: Esimerkiksi tänäkin vuonna, kun oli toi [jalkapallon] maailmanottelu tuolla Venäjällä ja sit oli tosi paljon muslimimaita siellä...Niin sitten kun kaikki muslimit käänty, niin ne meni puistoon kaikki rukoilemaan. Et se oli silleen yhtä, vaikei tiedetty sitä suuntaa, niin kaikki vaan rukoili.

Paitsi että uskonnon roolia muslimin elämässä yliarvioidaan, Fadilin (2013, 739) mukaan sen merkitystä usein myös aliarvioidaan. Lisäksi se voidaan jättää kokonaan huomiotta silloinkin, kun se olisi tärkeää ottaa huomioon (esim. Hossain 2013). Gothoni ja Siirto (2016, 241) esittävät, että uskontoa ei voi kuitenkaan eristää kielletyksi saarekkeeksi, jolle ei anneta tilaa tai arvoa. Myös tutkimukseni nuorten puhe heijastelee yleistä uskonnon roolin epätasapainoa. He korostavat haluaan pitää rukouksensa tasavertaisessa asemassa muiden toimiensa rinnalla. Esimerkiksi vertaaminen Muhammadin työskentelyyn osoittaa, että puolet ajasta pitäisi jäädä uskonnon harjoittamiseen ja toinen puoli muuhun elämään. Edelleen maailmanlaajuisestikin suosittuun jalkapalloon viittaaminen nuoren puheessa rakentaa mielikuvaa rukouksen tasavertaisesta, ja yhtä tärkeästä, asemasta suosituksen rinnalla. Lisäksi nuoren kuvaus kaikkien jalkapallo-otteluun osallistuneiden muslimien yhteisrukouksesta voi kuvata juuri hengellisen ja maallisen tasavertaisesta yhdistymistä muslimin elämässä ilman tarkkoja erotteluja. Tämän tyyppinen jako muslimin elämässä onkin keinotekoinen islamilaisten yhteisöjen kokonaisvaltaisemman maailmankuvan pohjalta (esim. Kähkönen 2002, 82).

Myös nuorten puheet teatraalisuuden ja ison numeron tekemisen välttämisestä sekä puhuminen rukouksesta muslimin elämäntapana voivat vastustaa uskonnon rooliin liitettyä yleistä epätasapainoa. Rukousta esimerkiksi kuvataan syömisen kanssa tasavertaiseksi toiminnaksi. Toisaalta nuoret eivät aliarvostakaan rukoustaan, vaan korostavat olevansa valmiita neuvottelemaan rukousajoista ja -paikasta tasavertaisessa suhteessa muihin toimintoihinsa tai elämäntilanteisiinsa. Rukouksesta puhumisen ja aivokirurgin

tärkeän työn yhtäaikainen esiin nostaminen sekä niiden yhdistäminen viit-
taavat rukouksen tärkeään merkitykseen. Kumpaakaan ei voi jättää vähem-
piarvoiseksi, ja niiden tarkoituksenmukainen lomittaminen korostaa niiden
molempien arvoa ja tasavertaisuutta.

Lisäksi nuoret sovittavat puheensa siten, ettei heidän rukouksestaan he-
räisi mielikuva muun elämän ylittävstä voimakkaasta uskonnollisuudesta,
jota sen vuoksi yleisesti sekulaareissa yhteisöissä vastustettaisiin. Näistä pu-
heista on huomattavissa identiteettien kamppailu. Sekä hyvän muslimin että
tavallisen nuoren identiteettejä rakennetaan yhtä aikaa eikä kumpaakaan
haluta jättää alempiarvoiseen asemaan, vaan oman toimijuutensa kautta
nuoret pyrkivät hakemaan tasapainoa niiden välille. Myös Saeed (2008, 215)
pitää juuri länsimaiden toisen muslimisukupolven tapoina yrittää suhteuttaa
uskonnolliset tapansa länsimaisiin arvoihin. Eli he voivat pohtia ja toteuttaa
arvojaan ja uskonnollisuuttaan myös sellaisissa sekulaareissa konteksteissa,
jotka eivät sodi heidän omaa uskonnollisuuttaan tai arvojaan vastaan (Pessi
& Grönlund 2018, 110).

Toisaalta nuoret eivät halua korostaa itsekään rukousliikkeitään, jota tuo-
tiin useissa puheenvuoroissa esiin. Korostaminen voi herättää myös heis-
sä mielikuvan tekopyhydestä, joka taas voi jättää itse rukouksen tärkeän
sisällön alempiarvoiseen rooliin. Myös Hukari (2006, 19) huomauttaa, että
julkisivu-uskonnollisuus johtaa tekopyhään vaikutelmaan, jota monet mus-
limit itsekin kritisoivat. Edelleen erään nuoren puheet muslimioppilaan ru-
kouksen alempiarvoisesta asemasta suhteessa kristittyjen uskontotunteihin
voivat heijastaa yleistä uskontojen epätasa-arvoista suhdetta. Toisaalta puhe
voi viitata siihen, että nuorta ärsyttää yleisemminkin luterilaisen perinteen
vahvempi näkyminen kaikille yhteisessä julkisessa tilassa (Sihvola 2011, 313).

Eräs nuorista kertoo toiveestaan häntä katsottavan tasavertaisesti eli sa-
malla tavalla kuin muita. Yleisemminkin katse toista ihmistä arvioivana tai
tarkkailevana voi tuntua kipeältä ja estää häntä itse kertomasta, kuka hän on
(Gothoni 2012, 31). Usein juuri muslimieja katsotaan ja pidetään esimerkiksi
uskonnoltaan "toisina" monien journalistien ja tavallistenkin ihmisten taholta
(Saeed 2008, 200). Saman on havainnut myös Pauha (2018) väitöstutkimuk-
sessaan. Edelleen Vuola (2018) puhuu valikoivasta uskonnollisuudesta, jota
niin media, tutkijat kuin poliitikotkin käyttävät kukin omiin tarkoituksiinsa.

Myös uskonnollistaminen eli stereotypisoiminen jonkin uskonnon kannattajaksi on osa rodullistamista ja rasistista argumentaatiota (Gothoni & Siirto 2016, 233; Linjakumpu 2013, 117). Nuoren esiin nousseet puheet eri tai samalla tavalla katsomisesta voidaankin ymmärtää vastapuheeksi niille usein ristiriitaisin oletuksiin perustuvilla puheilla tietynlaisuudesta, joita muslimin identiteettiin yhteisön suunnalta asetetaan. Samalla nuoren puhe vastustaa hänen itsensä määrittämistä ohi hänen omien käsitystensä ja hänen oman toimijuutensa sekä osallisuutensa rajoittamista. Toimijuus on kapasiteettia toimia toisin (Huang & Benson 2013).

Toisaalta puhe eri tai samalla tavalla katsomisesta voi viitata myös yleiseen uskontojen väheksytyyn rooliin sekularisoituvassa yhteiskunnassa. Myös Martikainen (2011, 82) esittää, että usein uskontoihin modernissa yhteiskunnassa liitetään kielteisyyttä. Toisaalta nuoren sanat: *”Kristitty tai ketään muutakaan...”* voivat liittyä hänen maahanmuuttotaustaansaakin, jota sitäkin usein yleisesti länsimaiden yhteiskunnassa syrjitään. Monesti maahan muuttaneita riippumatta heidän uskonnostaan syrjitään vastaanottajamaassa (esim. Ineichen 2008, 137) ja heidän ominaisuuksiaan pidetään suhteellisen muuttumattomina ja erilaisuutta ilmentävinä (Hiitola ym. 2018, 18). Saukkonen (2013, 225) esittää, että monet maahanmuuttajien lapsista haluaisivat tulla kohdelluiksi tavallisina suomalaisina. Tutkimukseni nuoren puhe voikin olla vastapuhetta näille yleisille syrjiville ja olemuksellistaville puheille ja yrittää rakentaa tasavertaisuutta erilaisten ihmisten välille. Puheet rakentavat nuorten toimijuutta. Toimijuudella voidaan tarkoittaa siten myös heidän voimaantumistaan omassa elämässään (esim. Drydyk 2015, 8).

7.2.3 Rukous kehon ja mielen hyvinvointina

Useat nuoret yhdistävät puheissaan rukouksen yleisesti myös liikuntaan ja muihin yleistä hyvinvointia lisääviin toimiin. Silläkin he rakentavat tasapainoista, tavallista arkea elävän ja tavallisen nuoren identiteettiä, johon rukous kuuluu tärkeänä osana.

HA 14: Niin siin on semmonen rauhan tunne tai niinku sä saat aikaa, jollon sä oot hiljasessa tilassa itses kanssa rukoilemassa. Teet semmoset perushyötyliikuntaa, vähän venyttelet siin samassa, koska niinku joudut

liikkumaan. Helpottavaa, auttaa. Ja muuteskii niinku uskonnollisesta näkökulmasta pois katottuna niin muuteskii terveydellekkii hyväksi. Säännöllistä käsien ja jalkojen, selän liikutteluu, ettei vaan istu tai seiso tai mitään.

Nuoret kertovat voivansa suositella kaikille pauseja arkitoimintojen lomaan, ja joita muslimin rukous osaltaan luonnostaan myös tarjoaa.

HA 12: Mut mun mielestä niinku itse ne liikkeetkin niin ne niinku virkistää kehoa ja on hyväksi niinku verenkierrolle. Ja se siinä on niin paljon hyvää, ett sellanen niinku pieni paussi päivän aikana, niin se on niinku tekee varmasti kaikille hyvää, ettei tarvii koko ajan olla menossa sillai joka paikkaan.

Rukouksen merkityksestä mielen hyvinvoinnille kuvataan aineistossani vielä monipuolisemmin. Nuoret vastaavat tästä näkökulmasta esimerkiksi seuraavain tavoin kysymyksiin säännöllisen rukoilemisen tärkeydestä itselleen: *”ilman rukousta muslimi on kuin ilman kompassia ja niinku eksyksissä”*; *”rukous on avautumista niin sanotusti ystävälle”*; *”en voi mennä nukkumaan ennen, kun mä rukoilen”*; *”se on semmonen mun rauhottumiskeino”*. Lisäksi rukous on voinut rutinoitua isoksi osaksi elämää ja toisaalta vuorotella koulunkäynnin kanssa luoden mielen tasapainoa.

HA 14: ...Se on niin iso osa mun elämää tai niinku rutiini. Et rutiinin rikkoutuminen mulle on tosi vaikeeta muuteskii.

HA 10: Se on minulle niinku hyvin tärkeätä. Että nyttän kun kouluakin käyn tässä ja sitte opintoihin kun tota syvenny ja sit sen jälkeen rukoilu rukoileminen niinku ikään kuin auttaa mua sitten jättämään sen tota opiskelun vähän niinku et toissijalle. Että sillon niinku rukoileminen on mulle niinkun pääasia ja tota se vähän niinku auttaa sitten ihan mielenkin kanssa. Että se rauhoittaa ihan silleen mukavasti ja näin.

Lisäksi joissakin puheissa nuoret kertovat rukouksensa yhdistyvän heillä meditaatioon.

HA 12: ...jotenki niinku rukoileminen niinku tapahtumanahan muistuttaa tosi paljon meditaatioo. Ja mun mielestä se on niinkun, joo sä niinku olet yhteydessä Jumalaan.

Myös rukouksen tuoman yhteenkuuluvuuden tunnetta ja voimaa nuoret tuovat useissa puheissaan esiin. Lisäksi yhdessä rukoilemista kerrotaan pidettävän yksinrukoilua monin verroin parempana vaihtoehtona.

UVH: Entäs sitten yksin vai yhdessäkö on parempi rukoilla?

HA 12: No se on mun mielest aina parempi yhdessä. Siinä on jotenki sellanen, et me kaikki ollaan [moskeijassa] nyt yhdessä samalla rivillääkkii ehkä...mut jos ite, niin siellä saattaa silmät lähteä seinille ja.

HA 8: Se on parempi asia, jos sä meet sun kaverin kaa mukaan. Sul tulee vähän semmonen ku itsevarmuus olo. Hyvä olo, kun joku on sun kans mukana, mut sit ku sä oot yksin, sulle tulee sellanen ku huono olo tai...se on kaverin kanssa hyvä asia.

Liikuntaa ja terveellisiä elämäntapoja arvostetaan kulttuurissamme erityisesti. Lisäksi erityisesti nuorten toivotaan liikkuvan säännöllisesti ja pitkäjätksoisen istumisen on todettu olevan haitallista. Toisaalta myös asentojen vuorottelu ja tasapainon säilyttäminen niiden välillä on tärkeää. (esim. Pesola, Pekkonen & Finni-Juutinen 2016.) Tutkimukseni nuoret rakentavat myös rukouksestaan mielikuvaa puheissaan tällaisena asentojen ja liikkeiden vuorottelua tarjoavana ja verenkiertoa elvyttävänä terveysvaikutteisena toimintana. He perustelevat rukouksen tärkeää merkitystä juuri näillä seikoilla. Lisäksi rukouksen yhdistäminen nuorten puheessa liikuntaan asettaa rukouksen ja liikunnan samankaltaiseksi eli yhteisöissä hyväksytyjen ja tärkeiden asioiden joukkoon. Myös rukousliikkeet itsessään yhdistetään mielikuviin terveellistä sekä monipuolisesta liikkumisesta. Lisäksi muutenkin liikkeiden merkitystä rukouksessa korostetaan. Myös Williamsonin (2018, 559) mukaan kaikki merkitykselliset rukouksen teemat eli esimerkiksi juuri polvistuminen ja istuminen ovat ruumiillisia kokemuksia ja tunnetaan kehossa. Siksi uskonnollinen

kokemus ns. ruumiillisuutena (esim. Karjalainen 2018, 274–277) voi yhdistyä myös muslimin rukoukseen.

Yleensä arkielämässä korostetaan myös mielen virkistuksen ja hyvinvoinnin merkitystä. Myös tutkimukseni nuoret vakuuttavat puheissaan rukouksen olevan heille monipuolista mielen tasapainoa rauhoittavaa ja tarjoavaa rutiinia. Esimerkiksi puheet: *vasta rukouksen jälkeen voi ruveta nukkumaan* tai *elämä ilman rukousta on kuin elämä ilman kompassia*, viittaavat näihin näkökulmiin. Samalla puheet yhdistävät rukouksen merkitykset yleiseen ja arkielämään usein kuuluvaan hyvinvointipuheeseen. Myös Williamson (2018, 555) esittää, että kaikki hänenkin tutkimukseensa osallistuneet opiskelijat kuvailivat rukoustaan rauhan ja tyytyväisyyden tuntein, jotka samalla syrjäyttävät heidän henkilökohtaisia ongelmiaan tai harmejaan. Yleisemminkin usko rukouksen terapeuttiseen voimaan ja hyvinvoinnin sekä terveyden edistämiseen on tunnistettu eri uskonnoissa (Colletta de Aguiar, Tatton-Ramos ja Alminhan 2017, 1930).

Osalle tutkimukseni nuorista rukous toimii tärkeänä yhteytenä Jumalaan, jota perustellaan sanomalla esimerkiksi, että rukoiltaessa avaudutaan Jumalalle kuin ystävälle. Rukoussuhteessaan Allahiin yksilö tulee ainutlaatuiseksi, Jumalan huolenpidon ja huomion arvoiseksi (Lindgren 2005, 166). Lisäksi rituaalit ovat erittäin tärkeitä muslimin sisäisen, mutta myös hänen ulkoisen identiteettinsä ilmauksia (Rippin 2005, 257). Toisaalta rukoussuhteestaan eräs nuori kertoo, että se on kuin omien asioiden jakamista hyvän ystävän kanssa. Silloin rukousyhteykskin nousee yhtä tärkeään rooliin mielen hyvinvointia luovana ilmiönä kuin ystävyysuhde yleisestikin, ja joita nuori puheissaan siis vertaa keskenään. Edelleen toisten kanssa yhdessä rukoilemisen perustellaan sillä, että se tuo itsevarmempaa ja hyvää oloa tutkimukseni nuorille samalla poistaen huonoa oloa (Vähärautio-Halonen 2020). Myös Williamsonin (2018, 560) mukaan rukoilemisen tarjoamaa yhteyttä toisten kanssa pidetään tärkeänä arvona. Toisaalta se voi liittyä myös yleiseen yksilön hyvinvointia tukevaan käsitykseen itseohjautuvuudesta ja autonomiasta, jonka yksi tärkeä edellytys on myös yhteisöllisyyden kokemus (Deci & Ryan 2000, 227).

Edelleen nuoret vertaavat rukoustaan myös meditaatioon. Jotkut heistä nimeävätkin rukouksensa suoraan meditaatioksi (Vähärautio-Halonen 2020).

Osaltaan puhe voi liittyä siihen, että meditaatiosta voi olla myös helpompaa ja tavallisempaa puhua kuin suoraan rukouksesta joissakin tilanteissa. Esimerkiksi Löytty (2008, 46) esittää, että omasta rukouselämästä kertominen voi olla vaikeaa kenelle tahansa. Lisäksi liian hurskaalta kuulostava puhe voitaisiin tulkita myös uskon ylikorostamiseksi ja tavallisuudesta poikkeavaksi esimerkiksi muiden nuorten keskuudessa. Mielikuvan syntymistä pyritään välttämään puhumalla meditaatiosta mieluummin kuin rukouksesta. Toisaalta rukouksen vertaaminen meditaatioon voi kuvata musliminuorten kiinnostusta uudentyyppistä sisäistä hengellisyyttä kohtaan, joka on muutenkin hyvin tavallista nykyuskonnollisuudessa (esim. Jeldtoft 2013, 86–90; Salminen 2016, 72–73).

7.2.4 Kohti omaa vastuuta ja valintoja

Nuorten puheissa vanhempien rooli lapsen rukoukseen ohjaamisessa korostuu. Kasvaessaan nuoret kuitenkin korostavat haluavansa ottaa ja kantaa itse täyden vastuun rukoilemisestaan tai myös rukoilemattomuudestaan. He eivät halua vanhempiensa päättävän ja määräävän niistä. Omien valintojen tekeminen rakentaa tavallisen nuoren identiteettiä ja nuorten omaa toimijuutta. Samalla korostuu myös se, että muslimit voivat tulkita uskoaan eri tavoin.

HA 8: Siis tavallaan, ku sä rukoilet vanhemman takii, sit sä vähä vihainen. Sä oot silleen, et miks mun pitää rukoilla tai jotain. Sä et sit ymmärtäny. Nykyään sä itse teet sen, sä itse rukoilet. Sit ku sä oot 15 -vuotias, niin se on vähä ku sä oot jo aikuinen. Se on nyt sun oma asias. Joko sä jätät tai joko sä rukoilet.

Vaikka nuoret korostavat rukouksen tärkeää merkitystä, he kuvaavat myös elämäntilanteita, joissa sen voi jättää väliin tai yhtä hyvin korvata myös jollain muulla pilarivelvollisuudella. Tuomalla esiin sekä omaa että toisten muslimien valinnanvapautta ja vaihtoehtoja he rakentavat tavallisen nuoren identiteettiä ja mielikuvaa omaa vastuuta ottavasta nuoresta. Nuori voi tehdä omia, ja kenties hyvinkin toisenlaisia, valintoja kuin hänen vanhempansa myös rukouksensa suhteen.

UVH: ...onko sinulle tosi tärkeitä, kun aattelet niin se rukous sinun elämässä?

HA 9: On se aika tärkeitä. Kyl tää nuorena nyttien huomaan, et se ei ehkä niinkun mun elämässä nyt tunnu NIIN tärkeelle, ku ehkä öö, mitä vanhemmilla, mutta kyllä niinku pyrin pitämään uskon niinkun mukana.

HA 11: ...Ja siis tunnen pari mus muslimia, jotka ei rukoile. Mut ne ei oo taas niinku löytäny niitten niinku tavallaan merk tai siis merkitystä yhtään siinä rukouksessa, että ne taas niinku tekee hyväntekeväisyyttä vanhempia ihmisiä, ja et se varmaan niinku niille riittää. Se on jokaiselle niinku oma.

Nuoret kertovat myös aiemmista elämänvaiheistaan, joissa rukous on voinut jäädä tauolle tai pois elämästä ainakin joksikin aikaa. Perusteluina sille mainitaan useissa puheenvuoroissa aivojen kehittymättömyys.

HA 15: Öö seiskalla ja kasill mä en hirveesti miettiny (nauraen) rukouksii...

HA 8: Nuorempana, esimerkiksi jos sä oot 13- 14-vuotias tai 12, niin kyl sä itse päätät, milloin sä rukoilet. Mut yleensä siihen aikaan sun aivot ei oo niin kehittyneet silleen. Se ei silleen paljon merkitse sulle niin paljon. Se ei sulle tärkeä silleen.

Tauon jälkeen eräs nuori kertoo palanneensa taas rukoilemaan säännöllisesti. Kuvauksilla rakennetaan tavallisen nuoren identiteettiä ja toimijuutta, johon kuuluvat tavallisena osana pohdinnat itselle tärkeiden asioiden sisällyttämisestä omaan elämään ja kuhunkin elämänvaiheeseen kuuluviksi tai siitä poisjätettäväiksi. Myös rukous voi kuulua näihin asioihin.

UVH: No minkäs ikäisenä sinä olet aloittanut sen säännöllisen rukoilemisen?

HA 6: Noo, se oli joskus tossa 13- vuotiaana, ja sit se siin 14-, 15-, oikeestaan 16-vuotiaana mä en rukoillu oikein ollenkaan. Mut nyt sit taas oon lähteny se rukous mukaan.

UVH: Just, osaatko sanoa, että minkä vuoksi esim 16-vuotiaana sitten harvemmin?

HA 6: No mä en tiijä oikeen. Se oli vähän niinku erilaista aikaa silloin.

Lisäksi eräs nuori kertoo pysyneensä aiemmin normaalina vailla huolta, vaikka yksi rukous olisi mennyt ohi. Toisin on kuitenkin nykyään, kun hän kertoo ottaneensa rukouksen taas säännölliseksi osaksi elämäänsä.

UVH: Joo no miltäs sinusta silloin tuntus, jos sinä oisit joutunu jättämään vaikka rukouksen väliin tai?

HA 8: No se ois tuntunu pahalta silleen. Ennen ku mä jätin rukouksen, nii mulla ei tullu mitään si minkäänlaista huolen et huoli et ai vitsi, mul lähti yks rukous siis mul mä pysyin tiijäks ihan normaalina, et mul ei ollu mitään hätää. Mut nykyään, jos mul menee yks rukous ohi, niin mul alkaa tulla tiijäk semmonen vähän ku huolen siis huoliolo, et mä haluun rukoilla. Tai mut joo et ennen ennen aikoinaan, niin ei mua ennen ei viel kiinnostanu paljon uskonnos paljo mitään.

Ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa olla muslimi (esim. Sirry & Omar 2014, 53). Myös eurooppalaiset muslimit ovat luoneet erilaisia identiteettejä, joista islamiin perustuva identiteetti voi olla yksi, muttei ainut (Linjakumpu 2013, 116). Viitattaessa juuri toisen muslimisukupolven uskonnollisuuteen tästä lähtökohdasta Akgönül (2011, 34) toteaa, että vanhempien uskonnonharjoitus voidaan kokea jopa vanhanaikaiseksi, joten nuoret pitävät oikeutenaan määritellä itse uskonsa sisältöä ja toimintatapoja. Lisäksi Suomessa kasvaaneet nuoret kokevat usein elävänsä kahden kulttuurin ristipaineessa esimerkiksi siinä, miten sovittaa kotoa ja yhteisön suunnalta tulevat vaatimukset kavereiden suunnalta tulevaan malliin (Hammar & Katisko 2016, 231).

Myös tutkimukseni nuorista osa kumoo puheissaan esimerkiksi juuri vanhempiensa käsityksiä muslimille kuuluvista tavoista harjoittaa islamia. Lisäksi tasapainoiluun omien valintojen kanssa voivat viitata juuri nuorten puheet vihaisuudesta vanhemman takia rukoilemisesta. Omaa rukousta ja päätöstä siitä vakuutellaan useissa puheenvuoroissa. Samalla korostetaan, että nuori voi olla monella tavalla muslimi. Päätökset rukoilemisesta korostetaan tehtävän itse ja oman kasvavan ymmärryksen varassa. Sitä korostetaan esimerkiksi vakuuttavalla puheenilmauksella. Toisaalta vakuuttelu voi kertoa siitä,

että nuorilla on tieto vanhempiensa mahdollisesta asioihinsa puuttumisesta. Silloin puheet ja vakuuttelu ohjataan vastapuheeksi ristiriitaiseksi koetulle tilanteelle ja perusteluksi omille ja vanhempien tavoista poikkeaville omille valinnoille. Juuri omien valintojen tekemisen korostaminen rakentaa henkilökohtaisesti rakennettua perustaa ja merkitystä omalle hengellisyydelle ja toiminnalle (Bandura 2006; Wong 2012, xxii).

Puhumalla monentyypisistä rukouskäytännöistä eri-ikäisinä tai tilanteissa joka tapauksessa korostetaan, että oman päätöksen tekeminen rukouksen asemasta on nuorille tavallista, luvallista ja normaalia. Samoin puheet rukouksen jättämisestä, sen takaisin ottamisesta tai vaihtamisesta johonkin toiseen pilarivelvollisuuteen voidaan tulkita omaa valtaa omaavan ja tavallisen nuoren luonnollisiksi ominaisuuksiksi. Kuten muitakin nuoren elämään kuuluvia ilmiöitä on itsestään selvää voida pohtia, tulkita ja määritellä, sen voi tehdä myös omakohtaisen uskonsisällön suhteen. Myös yksilön itsemääräytymisteorian mukaan ihmisen hyvinvointi rakentuu osaltaan sen varaan, että hänellä on oikeus päättää toiminnoistaan itse (Deci & Ryan 2000, 227). Juuri nuorten elämään kuuluvat oman autonomian ja itsemääräämisoikeuden korostamiset, jolloin heillä on oikeus omiin asioihinsa ja ajatuksiinsa (esim. Räsänen 2017, 68). Kyseessä on myös nuoren oman toimijuuden ja identiteettien rakentuminen erilaisissa tilanteissa. Toimijuus rakentuu siis myös nuorten kyvyssä oma-aloitteisuuteen ja toimintansa ohjaamiseen (Huang & Benson 2013, 13).

Edelleen esimerkiksi juuri negatiiviset asenteet kulttuurista tai uskonnollista erilaisuutta kohtaan muodostuvat lapsilla hyvin aikaisin (Hossain 2013). Siihen voi viitata erään nuoren puhe rukouksen poisjättämisestä juuri yläkouluajalla, ettei nuori joutuisi leimatuksi uskonsa vuoksi erilaiseksi. Eräs nuori jopa korosti puheessaan, ettei häneltä suuremmin liiennyt ajatustakaan rukoukselle seitsemännellä tai kahdeksannella luokalla. Puheet voivat viitata paitsi nuoren omaan identiteettikampailuun myös häntä ulkoapäin ja yhteisön taholta kohtaaviin määrittely-yrityksiin. Toisaalta sen kertominen, että vaikka rukous jäisikin pois nuoren elämästä, mutta uskoa ei kuitenkaan haluta jättää, voi viitata myös nykyuskonnollisuuden tarjoamaan valinnanmahdollisuuteen.

Edelleen vaikka kukaan tutkimukseni nuorista ei itse kertonut jättäneensä rukousta kokonaan pois elämästään, epäsuoria viittauksia siihen puheissa kuitenkin on. Esimerkiksi kerrotaan joidenkin kavereiden niin tehneen. Omalla kohdalla ratkaisua voidaan kuvata myös väliaikaiseksi. Rukouksen roolia omassa elämässä pohtivat puheet voivat heijastua siten myös siitä, että nuoren mieli askarteleo hänen oman valinnanvapautensa ja sisäisen uskontulkinnan välissä. Samalla se kertoo identiteetikamppailuista hyvän muslimin ja tavallisen nuoren identiteetin rakentumisen välillä (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 64). Islam kutsuo jokaista uskomaan sen oppeihin sekä elämään sen säädösten mukaan (Palva 2005, 128). Tutkimukseni nuorille se kuitenkin on tärkeää tehdä omasta toimijuudesta käsin ja omin ehdoin sekä valinnoin (esim. Bandura 2006).

7.3. Aktiivinen organisoiija ja neuvotteludiskurssi

Tässä luvussa muslimin rukouksesta tulee varsinaisesti julkisen koulun alueen ilmiö. Ensimmäisessä alaluvussa, Rukous koulussa ja kotona, kuvataan muslimioppilaiden erilaisia käytäntöjä rukouksensa suhteen. Alaluku, Neuvottelua, opastusta ja tiedonjakoa, kertoo heidän aktiivisista neuvotteluistaan ja organisoinnistaan rukouksensa suhteen koulussa. Kolmas alaluku, Oppilastovereiden suhtautuminen rukoukseen, taas kuvaa nimensä mukaisesti muiden oppilaiden suhtautumista rukoukseen. Alaluvussa, Omaa valtaa koulun julkisessa tilassa, kuvataan muslimioppilaiden omaa aktiivista roolia rukouskäytäntöjen sovittamisessa koulutyöhön. Näistä alaluvuista hahmotuu neuvotteludiskurssi, jossa rakentuu nuorille nyt aktiivisen organisoiijan identiteetti. Samalla luku kuvaa nuorten toimijuuden ja osallisuuden rakentumista koulun julkisessa tilassa.

7.3.1 Rukous koulussa tai kotona

Rukousrituaali on osalle nuorista tavallinen ja tasavertainen osa hyvän muslimin elämää myös koulupäivän aikana luokka-asteesta riippumatta. Rukoilemista kuvataan kuitenkin usein luvanvaraiseksi toiminnaksi, koska useissa puheenvuoroissa nuoret kertovat joko kysyneensä tai opettajan antaneen

luvan siihen. Lisäksi rukouksen sallivia opettajia kuvataan "tosi ystävällisiksi". Eräs nuori korostaa olevansa todella ylpeä omasta koulustaan, koska hän on voinut rukoilla siellä.

HA 12:... Et mä niinku oon tosi ylpee omasta koulustani, et se on niinku antanu tän mahollisuuden, eikä niinku sulkenu näitä ovia. Ja nytkii, kun puhutaan kaikesta tasa-arvoisuudesta ja niinku uskonnonvapaudesta, niin mun mielestä toi on niinku tosi sellanen merkittävä liike sen suhteen, että on se uskonnonvapaus ja oikeesti niinku ilmaista omaa uskontoa myös kouluajalla ja harjottaa sitä.

Toisaalta nuoret osoittavat tietävänsä, ettei heidän rukoustaan voida koulussa kieltää. Omaa valtaa ja vastuuta halutaan korostaa, vaikka jouduttaisiin kokemaan vastustusta.

UVH: Joo ja niihän sä sanoitkii, että sinun kohalla on toiminu tosi hyvin se?

HA 14: On muuteskii. Eihän ne voi kieltää sitä.

UVH: Joo eikä tulis edes mieleenkään?

HA 14: Joo se on uskonvapaus. Jos ne valittaa, mä sanon, et mä otan siin mun oman vastuun ja menen rukoileen.

Oikeutta rukoilla koulussa perustellaan useissa puheenvuoroissa Suomen uskonnonvapauslailla suhteessa esimerkiksi Ranskan kaikki uskonnolliset symbolit koulussa kieltävään malliin. Lisäksi oikeutta rukoilla perustellaan tasa-arvolla suhteessa kristinuskon näkymiseen koulun arjessa.

HA 9: Mutta Suomessa kuitenkin ku uskontoakii opetetaan. Että esimerkiksi Ranskassa, siellähän ei uskonto saa ollenkaan näkyä koulussa...Se on niinkun yleinen, yleispätevä tämmönen sääntö. Mutta täällä kuitenkin on tota syyskirkot ja keväisin käyvvään ja jouluisin käyvvään kirkossa, niin aika pieni myönnytys olis, että välitunneilla sais käyä rukoilemassa.

Rukouksen nuoret korostavat kuuluvan ihmiselle itselleen ja olevan muslimien elämäntapa. Sitä ei voida jättää koulun ulkopuolelle, kuten ei voida

jättää esimerkiksi vegaanista ruokailuakaan. Siksi myös väitettä siitä, ettei rukous kuulu ollenkaan kouluun kuvataan nuorten puheissa muun muassa: "hölmöksi", "raa´aksi", "tiukasti sanotuksi" ja "ristiriitaiseksi".

HA 6: Tapahtuuhan siellä koulussa muutakin, mikä ei tapa muutenkaan niinku kuuluis kouluun. Mie en nyt tiijä, eihän se nyt periaatteessa kuuluukaan mihinkään kouluasiaan, mut sehän kuuluu sille IHMISELLE itselleen. Sehän on periaatteessa ihan sama, mitä se tekee, ku se tekee sen om niinku itteensä varten.

HA 11: Et se [rukous] on mejän elämäntapa, et jos esimerkiks katotaan vaikka sanotaan vaikka, et jos joku on vegaani, jos se tulee kouluun ja halua vegaanista ruokaa tai kasvisruokaa, niin ei sille voi sanoo, et joo, jätä se sun vegaanisuus koulun ulkopuolelle. Et se on sen elämäntapa.

Edelleen nuoret korostavat ymmärtävänsä koulun varsinaiset tehtävät, mutta joiden lomaan heidän mielestään myös rukous voi kuulua esteettä.

HA 12: Miten sit kaikki muu kuuluu kouluun. Siis tottakai mä ymmärrän sen, että kouluun mennään ensisijaisesti tekemään töitä: opiskelemaan, tekeen kokeita, testejä jne., mutta jos oppilaalla on käytännössä mahollisuus ja aikaa rukoilla, niin sen koulun aikana, niin en mä niinku nää siinä mitään estettä. Et ei se mun mielestä pitäs häiritä ketään.

Lisäksi eräs nuori korostaa, että kristittyjen on vaikeaa ymmärtää muslimien säännöllistä rukoustarvetta tai rukoustopoja omien ja muslimien rukouksesta eroavien käytäntöjensä vuoksi.

HA 14: Juttuhan on, et suoraan sanottuna kristinuskossa ei rukoilla samalla lailla. Kristinuskossa on se niinku kirkko sunnuntaisin, et niinku semmonen suullinen rukoilu. Ei oo rituaalirukousta. Ne ei tiedä mi, mä en usko, et ne ei nää sitä, kun ne ei ite oo koskaan joutunu sitä tekemään ja kristinuskohan on se pääuskonto Suomessa.

Osa nuorista taas toivoo kouluun kaikille rukoileville oppilaille rukoustilaa, ei pelkästään muslimeille.

UVH: Kenelle sinä esittäisit sen rukoilemisen suhteen toiveita koulussa ja minkälaisia?

HA: Et koulu rakentai kouluun todella rakennettaisiin muslimeille ja esim myös muille uskontokuntiin, jos ne haluaa rukoilla ja sellanen paikka, jossa ne vois suorittaa sen.

Nuoret kertovat, että he suorittavat myös rukousrituaaliin tärkeänä osana kuuluvan rukouspesunsa koulun saniteettitiloissa, jos he eivät ole tehneet sitä jo kotona aamulla valmiiksi. Tiloja ja lavuaaria pesupaikkana kuvataan "kelvolliseksi", mutta osaltaan myös "epäkäytännölliseksi jalkojen pesuun" "ah- taaksi" tai "epäpuhtaaksi". Toiveena joillakin nuorilla olisikin erillinen pesu- paikka.

HA 12: No vessat oli mun osalta vähä sillai: no nyt mun pittää ottaa kengät, jaa sukat, jaa, tiijätkö. Mutta tota ei siinä auta, ei auta muu ja sit monethan saattaa tehdä sen rituaalipesun sillai, et koko kylppäri suurinpiirtein ihan vedessä (nauraen). Mä teen sen sillai, että niinku en jätä, en jätä jälkiä taakseni tai mitään märkiä länttiä. Niin tuota olihan se välillä sillai, et no onko pakko vai saanko kotona. Mä aattelin, et mulla on kotona ihan sama homma kuitenkin (nauraen) edessä, niin mielummin nytten.

Osa nuorista kertoo rukoilevansa kaikki rukouksensa koulupäivän jälkeen kotonaan ja "rauhhoittavansa siten koulutyön ja toisaalta myös rukouksensa". Muitakin syitä sille, ettei koulussa rukoilla, mainitaan: "ei oo ollu tarvetta", "rukousajat ovat tulleet koulutuntien kanssa päällekkäin", "ei ole eettisesti oikein lähteä tunnilta rukoilemaan", "koulussa ei oo rukousmahdollisuutta". Toisaalta rukoileminen koulussa ei käy välttämättä edes mielessä.

UVH:.. Oot sä pystynyt rukoilemaan koulussa?

HA 1: En mä. Ei mulla oikein tuu mieleen, että koulussa rukoillaan.

Lisäksi eräs nuori kertoo, että vaikka rukoukset olisi parasta suorittaa ajallaan, hänen äitinsä mukaan niitä voidaan siirtää myöhempään ajankohtaan.

UVH: Joo ja monelta, jos koulu loppuu kolmelta, niin vieläkö sä voit rukoilla sen yhdentoista rukouksen?

HA 4: No mä oon kuullu semmosen jutun, että äiti oli selvittäny, että ennen kuin on yörukous, niin sä voit niinku rukoilla ne rukou, mitä sä et oo rukoillu. Ainahan se on parempi, et sä rukoilet sen ajallaan ja mahdollisimman nopeasti.

Välttämättä rukoileminen koulun jälkeen ei ole kuitenkaan ristiriidaton vaihtoehto kaikille. Esimerkiksi joidenkin nuorten mieli askartelelee tunnilla rukousaikojen ja -paikkojen sovittamisessa koulutyöhön, vaikka he kertovat varsinaisesti rukoilevansa kotona.

HA 2: Joo joskus tuntuu, et pitäs päästä esim tohon aikaan rukoilemaan, ja silloin joskus mietin, että joo et kolme rukousta tulee sulle lisää. Et kyl se edes yks rukous sijottus, mietin, ett kouluun. Niin aamulla sä ehdit rukoilla yhden rukouksen, niin mut se seuraava rukous on itseasiass koulu-aikaan. Ja sit on sillai, et okei, nyt ei haittaa et jos vaan jää kolme rukousta jäljelle.

HA 2: Ja sitten se muutenki se liikuntasali on ihan toisella puolella ja sitten ei siellä opettajalla ole tunteja tai siihen aikaan, milloin me haluttaisiin mennä rukoilemaan. Ja sitte jos ottais, jos ois semmonen tilanne, ne [muut oppilaat] ottais ne kaikki luistimet ja menis luistelemaan ja meille annettais se tila. Ja me rukoiltas se nopeesti ja lähettäis. Se ei ois mitään toisilta pois ja tää tila ois silloin meidän. Ja se tila ois siellä ois edelleen se paikka, miss otetaan luistimia, kellä ei ole luistimia.

Ne nuoret, jotka rukoilevat koulussa, kertovat ensisijaisesta pyrkimyksistään rukoilla välitunnilla ja *nopeasti*. Pääsääntöisesti rukouksen ja koulutyön nuoret eivät halua häiritsevän toisiaan.

HA 14: Mä yritän olla lähtemättä tunneilt. Jos on mahollisuus rukoilla välkällä, mä meen rukoileen sen vast välkällä, ja odotan. Mut josk jos on tilanne,

et ei en ehi enää välkällä rukoilla, niin mä lähen sit tunnilt. Mut kyl mä aina yritän tasapainottaa sen mun välitunneille.

Vaikka rukousaika menisi tunnin kanssa vähän päällekkäin, eräs nuori kertoo, että rukouksen ehtii tehdä vielä välitunnin aikana, jolloin se ei häiritsisi koulutyötä.

HA 9: Ei pitäis häiritä koulussa olla ja sitä opiskelua. Eli jos se nyt himpun verran menee ohi ja sitten rukoilee vaikka välitunnilla, että sen ei minun mielestä pitäis ainakaan opettajalta olla pois, että pakollinen vaikka ulkovälitunti jäis oppilaalta väliin, että kävis rukoilemassa siinä välitunnin aikana, koska sit se ei niinku tuntia häiritsis.

Oikeutta harjoittaa uskoa julkisesti ei voida rajoittaa (Schirmmacher 2019, 359). Myös suomalaisessa yhteiskunnassa erilaisia uskonnollisia rituaaleja ja käytäntöjä voidaan harjoittaa julkisesti (esim. Sihvola 2011, 313). Myös muslimilla on siten oikeus halutessaan rukoilla uskontonsa mukaisesti siinä paikassa, missä hän sattuu rukoushetkellä olemaan. Muslimin rukousaika arkipäivänä sattuu usein koulutyön kanssa päällekkäin. Silloin rukouspaikaksi tulisi automaattisesti koulu (Rock-Singer 2016, 239.) Myöskään koulun puolelta mitään estettä rukoilemiseen ei pitäisi olla. Myös perusopetuslaisa sanotaan, että opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja oikeutta ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista (Perusopetuslaki 47 a §). Silloin se tarkoittaa heille myös osallisuutta mahdollistavien puitteiden tarjoamista ja niihin vaikuttamista (esim. Rouvinen-Wilenius 2010,7).

Noin puolet tutkimukseni nuorista kertoo rukoilevansa tai rukoilleensa koulupäivänsä aikana. Mahdollisuudesta rukoilemiseen omassa koulussa kerrotaan oltavan tietoisia, ylpeitä ja kiitollisia. Monet nuorten puheista kuitenkin osoittavat, ettei oikeus rukoilemiseen ole itsestään selvää. Esimerkiksi puheet runsaasta kiittelemisestä tai suoranaisestä rukousluvan pyytämisestä voivat sisältää kaikuja mahdollisesta tai aiemmasta kieltämisestä. Samoin myös se, että koulun sallimaa mahdollisuutta rukoilemiseen kuvataan koululta merkittäväksi liikkeeksi, voi sisältää tiedon mahdollisesta aiemmasta

kieltämisestä. Yleensä liike kuvastaa siirtymistä jostakin tilasta toiseen. Edelleen nuorten puhe ei ole neutraalia rukouskäytäntöjen kuvaamista, vaan usein jo lähtökohtaisesti perustelua tai vakuuttelua esimerkiksi oletetulle ovien sulkemiselle tai valittamiselle. Lisäksi rukoilemista verrataan vegaaniiseen ruokavalioon, jota sitäkään ei voi jättää koulun ulkopuolelle. Eli useat perustelut suunnataan jo valmiiksi vastapuheeksi jonkin tahon oletettuun kieltämiseen tai estämiseen. Puheista on tulkittavissa myös se, että nuorten erilaisten identiteettien rakentumista yritetään kouluissa rajoittaa, mutta jota puheissa vastustetaan. Myös Youniksen ja Hassanin (2019, 1162) mukaan musliminuorten identiteetin rakentumista voidaan kyseenalaistaa.

Osa nuorten puheista voidaan tulkita vastapuheeksi myös yleiselle uskontoja yhteisöistä marginaaliin ja yksityisen alueelle sysäävälle keskustelulle. Pessi ja Grönlund (2018, 106) huomauttavat, ettei yhteiskunnan tai institutioiden tasolla ole kuitenkaan vain yhtä paikkaa uskonnolle eikä ainakaan irrallaan muusta elämästä. Myös tutkimukseni nuorten vakuuttava puhe uskonnon itsestään selvästä kulkemisesta – ruokavalion tavoin – vastustaa uskonnon yksipuolista yksityistämistä. Edelleen eräs nuorista vertaa puheessaan Ranskan koulujen kaikkien uskontojen symbolit kieltävää mallia Suomen kouluihin. Koska Suomessa ei ole nuoren mukaan tehty tällaista yleispätevää linjausta, meillä sallitaan joulukirkot ja opetetaan uskontoa, myös muslimin rukous kuuluu kouluissa sallia. Lisäksi jotkut nuoret vetoavat puheissaan tasa-arvoon kristittyjen ja muslimien kesken: jos kristityille sallitaan joulukirkot, sillä varjolla muslimeillekin kuuluisi tarjota rukousmahdollisuus. Lisäksi monissa puheissa vedotaan suoraan uskonnonvapauslakiin rukousmahdollisuuden saamiseksi. Julkisen vallan tehtävä on kohdella kaikkia vakaumuksia tasaveroisesti. Lisäksi siinä voidaan korostaa yhteisiä ekumeenisiä periaatteita jyrkän sekularismin sijasta (Sihvola 2011, 310.)

Jonkin tyyppisestä ja oletetusta islamin vastustuksesta johtuen myös opettajalta saadusta luvasta rukoilla nuoret kertovat olevansa erityisen kiitollisia. Luvan antamista kuvataan ystävälliseksi teoksi. Vertailuksi voisi esittää, että harvojen kristittyjen kai tarvitsee perustella uskonnollisia seremonioitaan esimerkiksi uskonnonvapauslailla. Heidän ei yleensä tarvitse kysyä lupaa rukoilla tai osoittaa erityistä kiitollisuutta jollekin taholle, joka ei kiellä heiltä heidän laillista uskonnonharjoittamistaan. Edelleen rukouksen korostetaan

kuuluvan ihmiselle *itselleen*. Tämäntyyppisillä puheilla nuoret voivat korostaa myös rukouksen pyhyysulottuvuutta, mutta joka ei ole nimenomaan kiinnittynyt tiettyyn aikaan tai paikkaan. Myös Pessi ja Grönlund (2018, 111) esittävät, että uskonto on mukana erilaisilla rajoilla, joissa maallinen ja uskonnollinen sekoittuvat ja muovautuvat keskenään. Eli vaikka rukous kuuluisikin juuri pyhyysulottuvuudestaan käsin ihmiselle itselleen, sen paikka voi olla tarvittaessa myös julkinen, kuten myös tutkimukseni nuoret puheissaan korostavat. Myös Sirryn ja Omarin (2013, 53) mukaan muslimin rukous hämärtää yksityisen ja julkisen alueen jäykän erottelun.

Vaikka rukous on nuorille tärkeää, sitä ei välttämättä kuitenkaan haluta tuoda tuomalla kouluun. Koska koulussa kuitenkin vietetään osa siitä ajasta, jolloin rukoukset päivällä tulisi suorittaa, se sitä kautta asettuu joillakin osaksi koulupäivää (esim. Robbers 2010). Osa nuorista kertookin rukoilevansa koulussa. Toisaalta rukous on osa koulua, vaikka se ei näkyisikään suoritettavana rituaalina. Tiettyinä aikoina päivisin suoritettavat rukoukset eivät jää pois *mielestä*. Esimerkkinä siitä eräs nuori kertoo koulussa laskevansa jopa haikein mielin, kuinka monta rukousta tänä päivänä jää väliin. Samaan viittaa hänen kertomansa nerokas suunnitelma rukoilla koulun luistinvarastossa muiden jo luistellessa, vaikka hän itse rukoileekin kaikki rukouksensa kotonaan. Myös Sirry ja Omar (2014, 53) painottavat, että rukouksessa on vaikeaa, ja jopa mahdotonta, tehdä eroa sen sisäisten ja ulkopäin tulevien, tarkkojen ja epäsuorien merkitysten välillä. Toisaalta päivällä kertyneet rukoukset voi, ja on luvallista, suorittaa peräkkäin omassa rauhassa (esim. Hämeen-Anttila 2004, 121). Sen perustelemiseen eräs nuorista käyttää äitinsä selvitystä ikään kuin ylemmältä taholta saaduksi luvaksi. Tämä nuori voikin perustella haluan rukoilla vain kotonaan koulun sijaan. Sen vuoksi puheissa korostetaan, ettei tilojakaan koululta edes kysytä tai etsitä.

Osa koulussa rukoilevista nuorista kertoo pyrkivänsä rukoilemaan välitunneilla. Sille, että kesken tunnin ryhdyttäisiin rukoilemaan, ei useissa puheenvuoroissa anneta ymmärrystä. Joka tapauksessa välitunti käsitetään nuorten puheissa enemmän oppilaan omaksi ajaksi kuin luokkatyöskentely. Luokkahuoneoppimisessa usein oppilaiden omat asiat halutaan syrjäyttää, jolloin oppilaat arvostavat välituntien suomaa kontrollista vapaampaa aikaa (Antikainen ym. 2013, 264.) Erään nuoren puhe pakollisen ulkovälitunnin

ajalla tapahtuvasta rukouksesta voi viitata tietoon kontrollin olemassaolosta. Edelleen nuoret kertovat pyrkivänsä rukoilemaan muiden katseilta suojassa, joka voi perustella sitä, etteivät he halua oman tai toisten koulutyön häiriintyvän. Lisäksi muslimioppilaat kertovat olevansa valmiita rukoilemaan *nopeasti*. Rukous suoritetaan tavallaan pois alta nopeasti, että se tuottaisi mahdollisimman vähän häiriötä normaaliin kouluarkeen. Nämä puheet rakentavat nuorten toimijuutta ja kykyä valita toimintansa suunta itse (esim. Bandura 2006).

Edelleen nuoren puhe siitä, että hän ymmärtää koulun ensisijaisen tehtävän testien ja kokeiden järjestäjänä, perustelee sekä opiskelun että rukouksen yhtä tärkeää merkitystä koulussa. Opiskelua ei haluta syrjäyttää rukouksensa tieltä tai toisinpäin. Lisäksi nuoret kertovat ymmärtävänsä uskontoihin kuuluvia luonnollisia eroja. Sitä muun muassa korostetaan erityisellä ehdottomuuspuheella (HA 14): *"Juttuhan on, et suoraan sanottuna..."*. Lisäksi esimerkiksi muslimin säännöllisesti toistettavaa rukousta verrataan kristityn harvemmin toistuviin rukouksiin. Puheet osoitetaankin vastapuheiksi rukouksen kieltämiselle ja perusteluiksi muslimioppilaan rukoustarpeelle. Samalla ne korostavat nuorten toimijuutta rukouskäytännöissään ja heidän monien identiteettiensä mukautumista, muovautumista ja joustavuutta myös koulun julkisessa tilassa. Identiteetti muovautuu monimuotoisesti ja käsittää: samastumista, erottautumista, kiinnittymistä ja irrottautumista (Ubani 2013, 158).

7.3.2 Neuvottelua, opastusta ja tiedonjakoa

Nuoret kertovat aktiivisista neuvotteluistaan rukoukseensa liittyen koulun henkilökunnan kanssa. Yleensä he kuvaavat henkilökunnan suhtautumista-paa melko myönteiseksi.

UVH: Mitenkä koulussa niinkun koulun henkilökunta...niin mitenkä ne tuota sinun mielestä suhtautu siihen sinun rukoukseen?

HA 6: Ihan hyvin. Silleen niinku positiivisesti, silleen ei tullu mitään niinku vinosilmää ja sellasta niinku. Et aika hyvin ne suhtautu mun mielestä. Ei tullu niinku jälkepäin mitään sanomista eikä mitään vastaavaa.

Toisenlaisiakin kuvauksia aineistossa on. Rukoustitilojen tarvetta ja rukousoi-
keutta on pitänyt perustella järeästikin rehtorille ja opettajille monin tavoin.

*HA 11: Siis mä vaan niinku jankutin (naurua) heille jatkuvasti josko voisin,
tää on niinku mejän elämäntapa. Että ei tätä voi niinku siirtää vapaa-ajalle,
et meillä kertyy nää rukoukset ja me ei päästä niinku kesken tunnin niinku
mihinkään rukoiluun rukoilemaan jos varmaan rukoilemaan.*

Opettajien nihkeää suhtautumista nuoret kuitenkin kertovat pyrkivänsä ym-
märtämään. Syitä etsitään esimerkiksi islamin negatiivisesta julkisuuskuvas-
ta.

*UVH: No minkäs takia arvelet, että ne tota nyt suhtautu alussa siihen silleen,
että ei?*

*HA 11: No mun mielestä, en tiedä, et onko tää nytten mitenkää, mut mun
mielestä nyt nykyään, kun mediassa ja kaikessa on niinku islamista on pu-
huttu jo, että on niinku tosi niinku huonoon huono niinku annettu huono
kuva islamista, niin sitten niilläkin on varmaan ollu sellanen ajatus, että jos
uskonto tuuaan kouluun, niin voi tapahtua jottain. Että parempi vaan, että
jos se uskonto pysyy koulun ulkopuolella.*

Edelleen eräs nuori kertoo, että hän haluaisi rukoilla joidenkin oppilastove-
reidensa kanssa koulussa, mutta jonka suorittamisesta he eivät: "ei uskalla
kysyä". Toisaalta neuvotteluja koulun henkilökunnan kanssa nuoret kertovat
pitävänsä osin jo valmiiksi hedelmättöminä, joten rukoustitilaakaan ei kysytä
keneltäkään.

UVH: Opettajat ylleensä?

*HA 3: Joo. No emmä usko ne suhtautus niinku. Emmä usko että ne suh-
tautus meille meidän puolellekkää siin. Et sanos, että joo. Et ne sanos sille
rehtorille, koska emmä uskos, että rehtori kuuntelis mei koskevaa asias
meitä oppilaita.*

Jotkut nuoret voivat käydä rukoilemassa esimerkiksi jollain verukkeella, kuten "vessassa käynnillä" tai muuten salaa. Ilmituloa joudutaan kuitenkin jännittämään.

HA 8: Mut yleensä ööö mä muistaakseni nii mä sanoin opettajalle, et mä meen ope vessaan (kaksi epäselvää sanaa) mä meen vessaan tekee sen rituaalipesun. Sen jälkeen mä meen jonnekin nurkkaan vaikka rukoileen, sit mä tulin takas. Mut se hyvä, jos sä kertoisit opettajalle, et sä menisit rukoileen, koska sit myöhemmin, kun tulee joku toinen opiskelija, niin sit se vois sen jälkeen antaa lupa. Et se on tietoinen asiasta.

UVH: Tuota mitenkä sä aattelet, että tuntuko se siltä, että työ vaan meette sinne ja käynte siellä vai tuliko semmonen olo, että ois pitäny kysyä tai että oisitte halunnu kysyä sille paikkaa tai?

HA 15: Joo se ois ollu parempi, koska nyt tavallaan me ain katottiin, et kukaan ope ei tuu kyseleen, et mitä me tehään täällä, koska se selittely ois ollu ihan liian siis niin outoo olla yhtäkkiä opelle silleen, et joo me vaan rukoillaan täällä.

Toisaalta jos rukoustilaa joltakulta kävisi kysymässä, ensisijainen henkilö koulussa olisi rehtori. Olipa henkilö sitten rehtori tai opettaja, näissä tilanteissa nuoret osoittavat erityistä neuvotteluhaluaan esimerkiksi kertomalla, ettei tämän tarvitse hätäillä nuoren jäävän sille tielleen.

UVH: No tulisko sulla mieleen, että sä kävisit joltakulta kysymässä koulusta?

HA 5: Ai rukouksesta?

UVH: Nii siitä rukouspaikasta?

HA 5: No, jos mä menisin kysymään, niin rehtorilta. Tai mun opettajalta, että sillai ehotusmielessä

HA 8: Jos rehtorin kanssa hyvä sopia ja sit sun ryhmävalvojan kanssa sen opettajan kanssa. Kertoo etukäteen, et et ope, mä meen rukoilemaan, niin mä tuun kuitenkin takas, et ei oo mitään hätää.

Nuoret eivät otaksu tavallisilla opettajilla tai rehtorilla olevan juuri lainkaan tietoa muslimin pakollisesta rukouksesta eikä siitä, että se ajoittuu myös jopa 8-vuotiaan koulupäivään. Syitä tietämättömyyteen esitetään monissa puheenvuoroissa osittain nuorista itsestään: *”nuoret yläasteikäisinä ei ottanu sitä asiaa vakavasti silleen”*; *”ei sanoneet, et voiks mennä rukoileen”* tai *”moni ei välttämättä ees tiedä, että muslimit rukoilee ainakaa säännöllisesti, koska nykyäänhän on siis paljon muslimeja, jotka ei rukoile”*. Tietämättömyydestä onkin seurannut ongelmia.

UVH: Tuota mitenkä sulla sitten siellä alakoulun aikana, kun sä sanoit 9–8-vuotiaana aloittaneesi, niin kävitkö sinä myös jo alakoulussa sitten rukoilemassa?

HA 14: Siellä oli ongelmii, koska opettajat ei vaan uskoneet, että se kuuluu kouluun.

Poikkeuksena eräs nuori pitää kuitenkin kristinuskonopettajaa, jonka usko-
vaisena kerrotaan ymmärtävän muslimioppilaan tarvetta muita paremmin.

HA 8: ...Esimerkiksi sanotaan vaikkapa, sanotaan kristinuskonnon opettaja niinku vähä ku uskovainen, niin ku se heti hyväksyy sen, et mä haluun. Mut nää, jotka ei uskovaisii, ne ei tiedä mitään. Niin se tieto pitää jotenkuten mennä sen sisään tai ymmärtää. Yleensä uskovaiset heti ymmärtää, mistä asia on kyse, niin sit ne heti päästää.

Opettajien vastuuta hankkia tietoa ja *”sivistystä”* useat nuoret korostavat ja perustelevat jopa korotetuin äänenpainoin. Lisäksi nykyiselle opettajienkoulutukselle asetetaan tehtäviä.

HA 14: Ehkä opettajii vois opettaa asiasta enemmän. Kouluttaa eri uskonnoista, koska must tuntuu, et monii, varsinkin ala-asteen opettajia, ei oikee ees tiedä näistä asioista. Ja sit tulee ongelmii esim nuorten niinkun nuorten muslimien suhteen tietyistä asioista. koska EI VAAN TIEDÄ. Niille pitäs OPETTAA. Ja must tuntuu, et se ei oo mun vastuulla opettaa sitä tai ei oo niitten 9–10-vuotiaiden lasten vastuu kertoo niille

niitten uskonnosta. Niin et se ei sit myöhemmin ko oo konfliktissa omien uskomusten kaa.

Usein uskonnot haluttaisiin rajata yksityisalueelle sillä perusteella, että niitä on niin monia eikä selkeään loppuratkaisuun niiden ilmenemisestä julkisella alueella päästä (esim. Vähäkangas 2010, 62). Keskustelu heijastuu usein myös länsimaissa syntyneiden muslimien elämään (Saeed 2008, 200). Lisäksi luokkahuoneissa voi esiintyä islamofobiaa (Schmitt 2009, 1). Edelleen Jyväskylän Huhtasuon yhtenäiskoulun apulaisrehtori Ismo Laitinen (2019) kertoo Kotimaa-lehdessä (11.1.2019), ettei heidän koulussaan ole annettu muslimioppilaille rukoustilaa, koska uskonnonharjoittamisen ei katsota kuuluvan koulutyöhön. Edeltäviin näkökulmiin viitataan monissa tutkimukseni nuorten puheenvuoroissa. Ne osoittavat nuorten olevan hyvin tietoisia islamiin liittyvästä vastustuksesta, mediakeskusteluista ja niiden vaikutuksesta myös heidän rukoilemiseensa koulussa. Sitä kuvaa esimerkiksi erään nuoren puhe, ettei rukousmahdollisuudesta uskalleta kysyä. Sinällään yleiset keskustelut kahlitsevat nuorten toimijuuden toteutumista koulussa. Hyvin usein juuri monet uskonnolliset vähemmistöt kärsivät vastoinkäymisistä, mikä asettaa esteitä yksilöiden toimijuuden toteutumiseen (Kapari 2012, 37).

Tieto mahdollisesta rukouksen kieltämisestä myös jälkeensä on nähtävissä monista nuorten puheista. Siihen viittaa esimerkiksi puhe opettajan tarkkailusta ja mahdollisesti häneltä näkyvästä *vinosilmästä*. Edelleen nuoret kertovat olevansa valmiita opastamaan opettajia ja rehtoreita rukousta koskevista asioista vakuuttamalla sen merkityksestä muslimien elämäntapana erotukseksi vapaa-ajan harrastuksesta. Vaikka perustelut ovat päteviä, monet nuorten kuvaukset kertovat joko oletusta tai selkeästi nähtävästä vastustuksesta. Siksi kai lupakin rukoilemiseen usein arvellaan tarvittavan. Osa nuorista kuitenkin korostaa puheissaan, ettei sitä tarvita, ja käy sitten rukoilemaan ”luvatta” sopivassa tilanteessa. Se puolestaan korostaa heidän omaa toimijuuttaan tässäkin tilanteessa. Myös Banduran (2006) mukaan toimijuus tarkoittaa kykyä asioiden täytäntöönpanoon. Lisäksi se rakentaa nuorille aktiivisen organisoijan identiteettiä, mutta jossa rinnalla rakentuu myös hyvän muslimin ja tavallisen nuorekin identiteetti. Identiteetti on aina tilanteenmukaisesti rakentuva käsitys itsestä (esim. Younis & Hassan 2015,

1162). Samalla ihmisessä voivat ilmetä ja rakentua yhtä aikaa monenlaiset identiteetit (Pietikäinen & Mäntylä 2009, 64).

Nuorten puheet esimerkiksi *ehotusmielessä kysymisestä* ja vakuutteluun rukouksen jälkeen takaisin tulemiseen ilman opettajan tarvetta hätäillä voivat heijastaa myös koulun toimintakulttuuria. Taustalla voi olla siis tieto koulun hierarkiasta, jossa oppilaat oppivat tietämään paikkansa osana normaalia koulukulttuuria, jossa opettajan sana on painavampi. Silloin oppilaan on oltava kuuliainen tullakseen hyväksytyksi (Antikainen ym.2013, 271). Edelleen monista nuorten puheista välittyy, että usein juuri uskonnolliset ilmiöt saavat siirtyä mieluiten pois näkyvistä, tai että opettaja ainakin päättää niiden toteuttamisesta. Esimerkiksi eräs nuori toteaa, ettei hän usko opettajien tai rehtorin *tulevan heidän puolelleen* tai kuuntelevan heitä heidän rukoustarpeissaan. Käsitystä vahvistaa Poulterin (2013, 169) tutkimus, jonka mukaan opettajuuden ideaalina on sellainen pedagoginen toiminta, joka jättää ottamatta kantaa oppilaiden katsomuksellisiin kysymyksiin. Suhtautumistavalla ei selvästikään saavuteta kouluissa parasta tulosta, kuten nuorten kuvauksista käy ilmi. Osa nuorista kertoo käyvänsä rukoilemassa koulussa salaa tai siirtää rukouksensa kotiinsa, vaikka haluaisikin rukoilla koulussa. Nuorten puheet rakentavat heidän omaa toimijuuttaan ja aktiivisen organisoijan identiteettiään tilanteenmukaisesti (esim. Younis & Hassan 2015, 1162).

Toisaalta osa nuorista kertoo halustaan kysyä tilaa ja lupaa ensisijaisesti koulunsa rehtorilta, jos uskaltaisi. Viittaus uskaltamiseen voi kertoa, että nuoret tarkkailevat rehtorien ja opettajien asenteita. Välijärvi ym. (2018, 47) esittävät, että oppilaat huomaavatkin herkästi erityisesti rehtorin suhtautumistavan heidän toiveisiinsa ja ideoihinsa. Joka tapauksessa myös Kalliala (2015, 27) korostaa, että moniarvoista yhteiskuntaa rakennetaan toisiltaan oppivien kansalaisten vuorovaikutuksen avulla, joka edellyttää lupaa myös uskonnollisen identiteetin julkiselle näkymiselle. Erään nuoren voimakkain äänenpainoin esitetty puhe siitä, että opettajien tehtävänä on opettaa nuorille uskontoa – sen sijaan, että se olisi hänen tehtävänsä – perustelee vahvasti näitä näkökulmia. Uskonnot tulisi ottaa vahvemmin mukaan osaksi opetusta (Hossain 2013; Schmitt 2009,1).

Edelleen monet nuorista kertovat olevansa vakuuttuneita siitä, ettei koulun henkilökunnalla ole juuri esimerkiksi islamin nimeä enempää tietoa islamista,

joka sitten heijastuu kielteisenä suhtautumisena myös heidän rukoustarpeisiinsa. Tiedonpuute näkyy esimerkiksi siinä, että erään nuoren puheissa hänen oli täytynyt ystävänsä kanssa – vahtivuoroin – aina varmistaa, ettei kukaan opettaja löydä heitä rukoilemasta. Selittely tilanteessa olisi koettu vaikeaksi ja oudoksi. Tulkinta saa vahvistusta Vähäkankaan (2010, 61) tutkimuksesta, jonka mukaan yhä useampi länsieurooppalainen ei tiedä erilaisista uskonnoista mitään. Eräs nuori vakuuttaakin, että vaikka moni nuori ei rukoile säännöllisesti, moni kuitenkin rukoilee, joka olisi opettajien myös syytä tietää. Lisäksi tiedontarvetta korostetaan osin voimakkain äänenpainoin ja perustelemalla, että konfliktitilanteilta vältyttäisiin. Ainakin minimaalisen ymmärryksen hankkiminen islamista on tärkeää opettajille (Schmitt 2009, 2). Toisaalta syytä opettajien tietämättömyyteen etsitään myös muslimioppilasta itsestään. Siihen viittaa erään nuoren puhe rukoilemassa käynnistään saniteettitiloissa käynnin verukkeella. Hän kuitenkin jatkaa, että siitä olisi kannattanut sopia opettajan kanssa jo muidenkin oppilaiden luvansaantia varten. Tällainen kyky itsereflektoimiseen rakentaa myös nuoren toimijuutta (Bandura 2006).

Nuorten puheet voidaan ymmärtää myös haluksi neuvotteluun. Esimerkiksi kuvaus kertomisesta *jo etukäteen* opettajalle tai jankuttamisesta rukousajoista osoittaa halua ja tarvetta ottaa rukous puheeksi koulussa (Vähärautio-Halonen 2020.) Jankuttaminen ilmiönä viittaa jonkin asian toistamiseen sitkeästi yhä uudelleen ja uudelleen. Neuvottelunhalu saa tukea myös Fadilin (2013, 737) tutkimuksesta, jonka mukaan muslimit yleisestikin ovat kokeneet tärkeiksi neuvotella uskonnonharjoittamisestaan julkisessa tilassa. Edelleen nuorten ymmärrys opettajan ristipaineiseen tilanteeseen on puheista nähtävissä. Esimerkiksi vakuuttelu, ettei opettajan tarvitse hätäillä oppilaan paluusta takaisin rukouksen jälkeen, viittaa tähän. Toisaalta se voi viitata myös siihen, että opettajien uskotaan kieltävän nuorten rukoileminen. Opettaja joka tapauksessa joutuu tasapainoilemaan päivittäin työssään nuorten asioiden välittämisen ja kontrolloinnin välillä (Virta & Lintunen 2012, 35). Niyozovin (2010, 35) mukaan nykyisin monet länsimaiset opettajat ovatkin entistä tietoisempia islamin kompleksisuudesta ja muslimien sekä ei-muslimien suhteista.

Väljärvi ym. (2018, 95) esittävät, että koulussa on tärkeää ensin kysyä oppilailta heidän ajatuksiaan totunnaisten toimintatapojen muuttamiseksi. Sen

merkitys korostuu juuri muslimioppilaiden osallisuuden rakentumisen kannalta, ja jossa myös heidän äänensä kuuleminen nousee selvästi tärkeäksi (Asghar 2016, 442). Lisäksi opettajien on olennaisen tärkeää suhtautua katsoimukselliseen moninaisuuteen kunnioittavasti (Kallioniemi ym. 2017, 44). Tutkimukseni nuorten puheet osoittavat, että he ovat selvästi halukkaita toimijuuteen ja keskusteluihin rukousrituaalinsa merkityksestä elämässään, jos heitä vain kuunnellaan. Toimijuuden toteutumisen yksi tärkeimmistä osa-alueista onkin *tahto* toimia (Barnes 2000, 70). Toisaalta nuoret pitävät opettajien tehtävänä avata keskustelu. Sitä perustellaan puheissa sillä, että pienten koululaisten on vaikeampaa puhua rukoustarpeestaan.

Toisaalta toisen uskoa voi olla vaikea toisen ymmärtää. Esimerkiksi kristitty voi vain tiettyyn rajaan asti päästä sisälle toisen ihmisen käsityksiin, koska kukaan uskontoa ymmärtää vain sen sitoutunut harjoittaja (Hukari 2010, 138). Ymmärrys jonkin tyyppisen pyhän olemuksesta voisi yhdistää kuitenkin ihmisiä. Myös Ketola (2010, 41) peräänkuuluttaa kykyä tunnistaa vieraan uskonnon pyhä, joka tarjoaa mahdollisuutta ymmärtämiseen. Nuorten puheessa sen korostaminen, että heidän uskontoaan tulisi kunnioittaa paremmin voi puhua tämän puolesta. Edelleen puhe kristittyjen uskonnonopettajan muita opettajia suopeammasta suhtautumisesta muslimin rukoukseen voi viitata käsitykseen, että uskonnollisilla ihmisillä on muita parempi kyky ymmärtää juuri pyhyiden merkitys.

Musliminuoret kannustavat puheissaan opettajia sivistymään ja hankkimaan tietoa uskonnoista yleisemminkin. Joissakin puheenvuoroissa jo puheen äänenpaino perustelee näitä näkökulmia. Toisaalta eräs nuori kehoittaa – hänkin vahvoin äänenpainoin – jo opettajankoulutusta reagoimaan ja opettamaan opettajia kohtaamaan erilaisia uskontoja perustelunaan, että sen kautta kyetään välttämään konflikteja myös tulevaisuudessa. Monet uskontotieteilijätkin korostavat, että vain yhden uskonnon tunteminen osoittaa, ettemme tunne yhtään uskontoa. Jos taas tunnemme muitakin uskontoja, tunnemme myös omamme. (Vähäkangas 2010, 60.) Uskonnonlukutaito (esim. Gothoni & Siirto 2016) voisi olla keino ymmärtää uskonnollisuuden merkitystä elämäntodellisuudessa. Siihen viittaa myös erään nuoren puheessaan esittämä kehoitus päästä vanhoista käsityksistä ja negatiivisesta suhtautumisesta uskontoihin. Juuri koululla ja opettajalla on ratkaisevan tärkeä

rooli tämän ymmärtämisessä ja kulttuurisen ajattelun sekä asenteiden avar-
tamisessa (Kalliala 2015, 27; Niyozov 2010, 37; Schmitt 2009, 1; Välijärvi ym.
2018, 66).

7.3.3 Oppilastovereiden suhtautuminen rukoukseen

Tutkimukseni nuorista osa ei halua tehdä rukouksestaan julkista koulutove-
reidensa keskuudessa varsinkaan yläkoulussa: *"en mä sitä tuolla käytävillä
juurikaan kailota"*. Lisäksi omalla rukouksella ei haluta herättää *"minkäänlaista
huomiota"* ja rukoukselle haluttaisiin koulusta vain riittävän rauhallinen tila,
"ei muuta". Samasta syystä erästä nuorta mietityttää rukoileminen hänen
siirtyessään yläkouluun. Nuorten puheet viittaavat heidän vahvan toimijuu-
teensa ja aktiivisen organisoijan identiteetin rakentumiseen juuri haasteiden
edessä.

*HA 13...Mä haluan niinku tuntee, et mulla on sellanen rauhallinen olo.
Mutta jos mua niinku kaikki tuijottaa siin koulussa, niin siit on kaukana
rauhallisesta. Mä oon niinku stressissä, et miks ne kattoo mua, tiijätkö,
tälleen. Niin mä en oo ihan varma siit yläkoulusta, mut mä oon kyllä aika
varma, et sitte niinku jotenki rukoilen siellä, mut sit mä en oikein tiedä vielä
siitä yläkoulusta. Tai sit mun pitää vain miettiä sitä ja tai puhuu opettajan
kanssa just siitä että.*

Toisaalta joidenkin nuorten mukaan muut kuin muslimikoulutoverit ovat
osoittaneet ymmärrystä, mutta myös kiinnostusta heidän rukoilemistaan
kohtaan.

*HA 13: Et mun mä oon kyllä ilonen, että mun kaverit ovat tosi niinku ym-
märtäväisiä. että niinku niille on niinku okei se, et mä niinku rukoilen.*

*HA 12: Ööö kyllä mulla pari kaveria niinku tietää. Ne on sanonu: "Pääsenkö
mä joskus kattomaan?" ja "kyllä sä pääset joskus kattomaan".*

Varsinaisilta konfliktitilanteilta nuoret eivät ole kuitenkaan voineet välttyä
muiden kuin muslimikoulutovereiden taholta.

HA 4: Joo aika moni mun kaveri koulussa [on sitä mieltä, ettei uskonto kuulu ollenkaan kouluun]...Ainakin nykynuoriso kuka ei usko mihinkään.

UVH: Niin mitä sä aattelet siitä?

HA 4: No onhan se vähän semmosta, ku ne koko ajan niinku pilkkaa uskon, niinku monikossa, aika monesta uskonnosta. Ja ne koko ajan silleen niinku pilkkaa.

Edelleen vaikka useitakin konfliktitilanteita joillekin tovereille on sattunut, erään nuoren oma tilanne on ollut kuitenkin hyvä. Jos koulukaverit ovat kysyneet hänen rukouksestaan jotain, hän kertoo kyyneensä opettamaan heille siitä. Sen kautta hän on ehkä välttynyt myös ongelmilta.

UVH: Joo, no mitenkä koulukaverit on suhtautunu sinun mielestä?

HA 14: Ei oo valittanu, ei oo sanonu mitään. On ehkä kysyny, oon kertonu, ja ne on oppinu jotain uutta siitä, että ei mitää ongelmaa ainakaan oo ollu.

UVH: Joo niin elikkä sä oot saanu toisille kerrottua, että mitä siinä tapahtuu ja

HA 14: Joo ja sit ne on ollu silleen, okei hieno juttu. Asia on menny silleen, että ei oo koskaan tullu mitään konfliktitilannetta ainakaan mun tilanteessa. Kyl varmasti jollekin on jollekin tapahtunu. Ehkä varmaan aika monelle, mut mun oma tilanne on ollu aik hyvä näis asioissa.

Toisaalta nuoret osoittavat organisointikykyään ja neuvokkuuttaan sekä löytävät keinoja selviytyä niistäkin tilanteista, joissa he ennakoivat toisten tulevan häiritsemään heidän rukoustaan.

HA 6: Onhan ne sälekaihtimetki sitte tai verhot [nuoren suunnittelemassa rukoustilapiirustuksessa]...ja sit se ois vaa hyvä, et sit ku öö ku täällä rukoillaan, niin ei menis muut oppilaat niinku tahalteen häiritsemään. Sellasihan tulee varmasti tapahtumaan, niitä on niitä sellasii ihmisii myös.

Edelleen joissakin tapauksissa muslimioppilaan rukoukseen on suhtauduttu perusnuoren tavoin eli ei erityisen kiinnostuneesti, mutta ei pilkatenkaan.

UVH: ...Mitenkä ne kaverit sinun mielestä suhtautu?

HA 6: Minä vastasin heille, ja he olivat vähän aikaa silleen et. Sehän on tää perusnuoren: "Joo en mä ymmärrä näistä asioista mitään (hieman hymyillen)". Ja on silleen ihan sama.

Lisäksi toisten muslimioppilaiden halua lähteä mukaan rukoilemaan eräs nuori kertoo tarkkailleensa ennalta toiveena yhdessä rukoileminen. Sitä kuvataan aineistossani paremmaksi vaihtoehdoksi kuin rukoilemista yksin. Puheet rakentavat aktiivisen organisoijan identiteettiä tässäkin.

HA 8: Mä oon huomannu jotenkuten silleen käyttäytymistavassa, et jee, et tää rukoilee (kaksi epäselvää sanaa) Sit ku sä tutustut jokuun henkilöön ja itse huomaat, et onks tää semmonen henkilö, joka rukoilee, sä miettisit ja selvästi huomaat sen puhetavassa. Ja siis se heti ite huomaat silleen, että tää on se henkilö, joka rukoilee ja sit sä kysyisit, et joo mä menossa rukoileen. Sä vähä ku testaat, sit se sanoo, joo mäkin tuun sun kaa mukaan.

UVH: Joo, sit te lähette yhdessä?

HA 8: Sitten lähetään.

Muslimioppilaiden rukoilemiseen ja muuhunkin elämään peruskoulussa tulee haasteita myös oppilastovereiden taholta. Nuoruudessa joka tapauksessa käydään läpi sellaista muutosprosessia, jossa nuoret muuttavat lapsuuskodin suljetummasta ympäristöstä sosiaaliseen maailmaan ja vertaistensa ryhmään, jossa he alkavat tehdä myös itsenäisiä valintojaan. Samalla toveriryhmät helpottavat tätä siirtymää. (Sussman, Pokhrel, Ashmore & Brown 2007.) Usein kuitenkin nuorten muodostamiin ryhmiin ei ole helppoa uusien jäsenten päästä, ja juuri maahanmuuttajataustaiset nuoret jäävät usein niiden ulkopuolelle (Olsson 2018, 12; Souto 2011). Lisäksi monet uskonnolliset ryhmät ja yksilöt kohtaavat syrjintää, negatiivisia asenteita ja ennakkoluuloja taustansa vuoksi erityisesti peruskouluissa (Hossain 2013). Myös tämän tutkimuksen aineistossa on joitakin viittauksia yleensä uskontoihin liittyviin, mutta myös muslimioppilaan rukoukseen liittyviin kiusaamiskokemuksiin, vaikka niitä kaikkia ei tässä tarkemmin avatakaan.

Edelleen oppilastovereiden tuijotuksen – ja jopa pilkan ja väkivallan – kohteena oleminen on joidenkin nuorten mukaan tavallista. Useista puheista heijastuu pelkoa erottautua muista oppilaista, tulla hylätyksi ja kiusatuksi rukoilemisen vuoksi tai häirityksi rukoiltaessa. Erään nuoren korostama puhe siitä, etteivät musliminuoret halua tehdä rukoilemisestaan *minkäänlaista* numeroa, viittaa näihin kokemuksiin. Usein puhutaankin stigmasta, jolla viitataan näkymättömiin merkkeihin, joita käytetään yhtäältä sulkemaan ihminen joko tietyn piirin ulkopuolelle tai toisaalta tulla merkityksi joukkoon (Erkkilä 2015, 194). Silloin erilaisuus saatetaan nähdä kielteisenä ominaisuutena, johon ei haluta identifioitua. Siitä syystä nuoret saattavat neutraloida ja jopa piilottaa etniset eronsa sekä korostaa omaa tavallisuuttaan. (Olsson 2018, 62.) Tähän näkökulmaan voi viitata erään nuoren nauraen esitetty toteamus, ettei hän juurikaan rukouksestaan käytävillä kailota. Nauraen esitetty toteamus pyrkii rakentamaan ja ylläpitämään nuoren tavallisuutta. Nämä puheet voivat liittyä myös ilmiöön, jossa oma persoonallinen käsitys omasta identiteetistä koetaan kiusalliseksi, ja joka haastetaan representoimalla sen päälle toisenlainen identiteetti (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 65).

Musliminuorten haasteellinen arki näkyy edelleen siinä, että osa nuorista kertoo salaavansa rukouksensa koulussaan muilta oppilailta. Siihen voisi viitata erään nuoren puhe halusta oman rukoilemisen syvempään pohtimiseen, kenties jopa sen jättämiseen pois hänen siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Lisäksi sekin, että eräs nuori puhuu oppilastovereidensa *tosi* ymmärtäväisestä suhtautumisesta rukoilemiseensa voi viitata mielessä käyvään mahdollisuuteen heidän olla hyväksymättä sitä. Muutenhan heidän vahvaa ymmärtäväisyyttään ei tarvitsisi korostaa. Edelleen eräs nuori esittää ottavansa puheeksi koulussaan ainoastaan rukoukseen tarvittavan tilan. Silloin rukoustarpeesta koulussa puhutaan vain välttämättömin, ei muuta. Toisaalta puhe toisten musliminuorten tarkkailusta heidän mahdollisesta rukoilemisestaan voi ilmentää halua stigmatisoida musliminuoret yhteen eli yhdessä rukoilevien muslimioppilaiden sisäpiiriin (esim. Erkkilä 2015, 194). Usein valtaväestön taholta tulevan paineen alla uskonnosta etsitäänkin itselle identiteettiä ja yhteyttä muihin vähemmistöihin, jolloin yhteinen uskonto toimii puolustusreaktiona (esim. Paavola & Talib 2010, 113). Toisaalta liittyminen

muutenkin muihin nuoriin on nuorille hyvin tärkeää heidän hyvinvointinsa kannalta (Deci & Ryan 2000, 227; Sussman ym. 2007).

Edelleen eräs nuori puhui stressistä rukoiltaessa esimerkiksi käytävällä. Sekin voi viitata pelkoon oppilastovereiden pilkasta ja johtaa pohtimaan rukousta koulussa. Myös Fadilin (2013, 740) tutkimuksessa kokemus stressistä esimerkiksi työpaikoilla tuli esiin, josta syystä osa hänen tutkittavistaan oli siirtänyt rukouksensa pois sieltä. Stressinäkökulmaan voi viitata myös erään nuoren halu suunnitella näkösuojia rukoustilan ikkunoihin. Silloin ilkkujat ja rukousta häiritsevät oppilaat saavat rauhassa ilkkua suljettujen verhojen takana. Kuitenkin nuorten pohdinnat ja suunnitelmat voivat rakentaa heidän aktiivisen organisoijan identiteettiään. Lisäksi ne rakentavat heidän itseohjautuvuuttaan ja toimijuuttaan eli kykyä toimia myös ongelmallisessa tilanteessa (esim. Deci & Ryan 2000, 227). Osaltaan pohdinta ilmentää rukouksen tärkeää merkitystä myös koulussa. Toisaalta nuorten puhe yleisestä, monien uskontojen pilkkaamisesta tai konfliktitilanteiden sattumisesta joillekin toisille voi häivyttää tarkoituksellisesti omaan uskoon ja itseen kohdistuvan syrjinnän tai pilkan kipeänä kokemuksena. Erkkilä (2015, 195) viittaa Goffmaniin (1963, 13) esittäessään, että pitäisikin puhua mieluummin ihmisten välisistä suhteista sen sijaan, että puhuttaisiin *yksilön* negatiivisista ominaisuuksista.

Kaikkien nuorten suhtautuminen muslimioppilaan rukoukseen koulussa ei ole negatiivista. Kaksi nuorista kertoi ei-muslimioppilastovereidensa suhtautuvan muslimioppilaan rukoukseen perusnuoren tavoin. Eli suhtautuminen on ollut neutraalia, koska siihen ei ole sanottu mitään. Toinen nuorista tulkitsee neutraalin suhtautumisen kuitenkin enemmän hyväksynnäksi kuin neutraaliksi suhtautumiseksi, koska hänen mukaansa puhe ei ole sisältänyt valittamista. Puheellaan nuori viittaa kuitenkin kielteiseen taustaoletukseen, muutenhan valittamisesta ei olisi tarvinnut puhua. Edelleen on myös luonnollista, että uusi ja tuntematon herättää muissa oppilaissa mielenkiintoa, mihin myös eräs nuori viittaa. Hän kertookin luvanneensa muille kuin muslimioppilastovereilleen, päästä joskus katsomaan rukoustaan.

Toinen nuori puolestaan kertoo *opettaneensa* rukouksestaan toisille, jolloin hän omalta osaltaan on välttänyt konfliktien syntymistä. Myös Schmitt (2009, 3) on havainnut, että kaikki oppilaat voivat hyötyä toistensa näkökulmista ja rakentaa toistensa vahvuuksia luokassa. Eli erilaisista taustoista tulevat

lapset oppivat yhdessä ja toisiltaan (Väljjarvi ym. 2018, 67). Nuoret rakentavat aktiivisen organisoijan identiteettiään sekä osoittavat samalla kykyä ja taitoa neuvotteluihin rukouksestaan muiden oppilaiden ja opettajien kanssa kouluissaan. Nuorten toimijuus näyttäytyy tässäkin yhteydessä heidän monipuolisena kykynään ja resursseinaan asioiden täytäntöönpanoon (esim. Bandura 2006, 164–165) tai käytäntöjen uudistamiseen (Giddens 1984, 2).

7.3.4 Omaa valtaa koulun julkisessa tilassa

Osa nuorista kertoo suhtautuvansa rukoilemiseensa myös koulussa itsestään selvänä ja tavallisena asiana, jolloin neuvottelua rukouksen ajoista tai paikasta ei tarvita. Se kertoo oman toimijuuden rakentumisesta.

HA 12: Se on vaan omasta päästä kiinni, että miten aikatauluttaa sitten omia aikoja.

UVH: Joo kyllä, tuota kenenkä kanssa sinä oot sopinut niistä rukouksen yksityiskohdista ja siitä tuota koulussa?

HA 14: En kenekään. Mä vaan aina sanon sille, kuka sitä opettaaki, et mä meen nyt tonne rukoileen viideks minuutiksi. Sit mä menen rukoileen, mä tuun takas. En mä koskaan oo sanonu opettajalle, et voidaanks me puhuu siit tai mitään, kun se on silleen itse itseä itseänselvyyssasia. Et ei se silleen oo puhuttu kenenkään kaa.

Lisäksi omaa valtaa ja aktiivisuuttaan eräs nuori haluaa osoittaa kuvaamalla rehtorin luo menemistä marssien.

HA 12: No mä marssin rehtorin luokse ja sanoin, että oisko mitenkään mahdollista (hieman nauraen) saada joku luokkatila, missä voisin rukoilla koulupäivän aikana. Sit se sano, no ilman muuta saat. Et mä sain sit sellaisen avainkortin, millä mä pääsin käytännössä kaikkiin luokkiin. Et mun piti sit aina kattoo, et mikä luokka on tyhjä.

Toisaalta jos nuoret olettavat, ettei opettajia kiinnosta osoittaa rukouspaikkaa, sitä ei vaivauduta edes heiltä kysymään. Myös rukoustilojen etsimistä heistä jotkut kuvaavat nuorten omaksi asiaksi.

HA 15: Me ei ikin vaivauduttu, ku me vaan oletettiin, ettei niitä kiinnosta varmaan. Et en mä usko, et ne vaivautuu ehtiin meil mitään paikkaa. Mut emmä tiijä toisaalta, ku me tavallaan löydettiin jo paikkoja tai muuten silleen, et ei se haittaa. Ei ei ope ees tienny, et me oltiin siellä. Et se vaan oli julkinen paikka. Et ei opet tienny, et me oltiin siell rukoilemassa.

Edelleen lähtemistä kysymään rukouspaikkaa koulussa eräs nuori kuvaa ennalta jännittäväksi, mutta yllättävän positiivisesti päättyneeksi tilanteeksi. Myös kotona nuorta on kannustettu kysymään sitä, ja siten kantamaan oma vastuunsa asiassa.

HA 12: Niin se oli mun mielestä tosi tosi toimiva systeemi ja niinku olin sillai ite itekkii niinku positiivisesti yllättyny, koska meillä vanhemmat oli sillai, että et se on nyt niinku SUN asia, sä hoidat sen. Niin sä myös niinku pystyt kantaan vastuun siitä. Et niin mä menin vähän sit sillai, et apua, apua apua. Mut kyl se ihan ihan hyvin sitten meni.

Edelleen omaa valtaansa eräs nuori on osoittanut tekemällä jo rukouspesun valmiiksi omassa luokassa merkiksi rukouksensa alkamisesta.

HA 13: Mut sitten öö joskus, niinku öö joskus niinku opettaja huomaa, et mä oon tehny vaikka sen wudun, nii se tajuaa. Nii sit se niinku on vaan siellä koko ajan ja antaa mun rukoilla.

Mikäli rukoustilaksi valitussa luokassa on pulpetteja, nuoret kertovat siirtävänsä ne rukouksensa ajaksi syrjään.

HA 13: ...Jos siinä [omassa luokassa] vaikka jotain pulpetteja, mä vähän niinku siirrän niitä, ja sitten niinku rukoilen siinä.

Eräs nuorista ei itse rukoile koulussa, mutta kertoo toivovansa seuraavien sukupolvien nuorten voivan tehdä niin. Eli tavallaan hän neuvottelee rukousmahdollisuudesta tulevaisuuden koulussa.

UVH: No millaisia toiveita sinä itse, ja kenelle haluaisit esittää koulussasi rukoilemisesi suhteen ja koulussa ylleensä?

HA 1: Haluaisin, et seuraavat sukupolvet he voisivat rukoilla koulussa...Ehkei vielä mejjän, mut seuraavien joo.

Koulussa rukoilemista ja siihen tilan saamista ohjaavat nuorten mukaan erilaiset säännöt. Lisäksi nuoret korostavat, että muslimioppilaalta voidaan odottaa itseltäänkin joustavuutta ja ymmärtäväisyyttä niissäkin tilanteissa, joissa rukoileminen ei koulussa onnistu.

HA 6: Koulussa on just ne säännöt, että pitää poistua luokasta.

HA 12: Mut sillain, että et jos haluaa rukoilla koulussa, niin itsekin pitää olla joustava sen suhteen ja ymmärtää sen, ettei aina se onnistu.

Osa tutkimukseni nuorista korostaa puheissaan noudattavansa rukouksensa suhteen täyttä autonomiaa sovittaessaan sen aikatauluihinsa ja kuhunkin elämäntilanteeseensa. Autonomia on yksi toimijuuden tärkeä elementti (Huang & Benson 2013). Sitä vakuutellaan puheilla, joissa sekä aikataulutuksen korostetaan olevan oman pään asia että ajankin "omaa". Lisäksi rukoilemista koulussa kuvataan itsestään selväksi asiaksi, jota perustellaan puhumalla koulusta kaikkien yhteisenä julkisena paikkana. Myöskään neuvottelua rukouksesta ei kerrota käytävän koulussa kenenkään kanssa eikä opettajien edes tarvitse tietää siitä. Rukoilemisen korostetaan olevan oppilaan oma asia, ei koulun. Puheella vakuutellaan nuorten omaa valtaa. Toisaalta samaan voi viitata puhe halusta suorittaa rukous kotona. Samoin esittää myös Fadil (2013, 734), jonka mukaan osa hänenkin tutkittavistaan vastusti rukoilemista julkisissa tiloissa. Edelleen omaa aktiivisuutta neuvottelujen toisena osapuolena korostetaan, jos esimerkiksi rukoustilaa koulussa tarvitaan ja siitä neuvotellaan. Siihen viittaa esimerkiksi hieman ylpeillen esitetty puhe oman avainkortin saamisesta ja vapaasta pääsystä kaikkiin luokkiin. Myös Harisen

ja Ronkaisen (2010, 286) mukaan maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on taitoa toimia ja vaihtaa kulttuurista käyttäytymistään tilanteesta toiseen.

Oman autonomian korostaminen voidaan tulkita myös siten, etteivät nuoret tiedäkään opettajien voivan vastustaa heidän rukoustaan. Toisaalta korostaminen voi johtua juuri vastustuksen vaistoamisesta ja sen tietämisestä, että lupa rukoilemiseen koulussa tarvitaan opettajalta. Näihin tasapainoiluihin voi viitata se, että eräs nuori kertoo tekevänsä jo rukousta edeltävän pesun luokassaan, joka samalla voi antaa opettajalle vihjeen lähestyvistä rukousajasta. Silloin lupaakaan rukoilla ei ehkä tarvitse enää kysyä tai saada. Toisaalta se voi olla kutsu opettajalle osallistua neuvotteluihin rukousaikojen suhteen. Edelleen vaikka eräs nuorista kertoi menneensä marssien rehtorin luokse kysymään rukoustilaa, mikään ei viittaa siihen, että hän olisi tehnyt sen esimerkiksi levittääkseen islamia koulussaan. Tarkoitus voi olla ainoastaan saada itselle ja muille muslimioppilaille luonnostaan kuuluva rukoustila. Myös Harinen ja Ronkainen (2010, 282) ovat havainneet, etteivät nuoret pidä tärkeänä oman uskonnon levittämistä tai avaamista muille.

Puheella marssien menemisestä rehtorin luo voidaan haluta myös näyttää ja rakentaa omaa itsemääräämisoikeutta ja toimijuutta rukoukseen liittyen. Samalla nuorelle rakentuu aktiivisen organisoijan identiteetti. Kyvyllä toimia on laajemminkin yksilön hyvinvointia lisäävä vaikutuksensa (Deci & Ryan 2000, 227). Toisaalta puhe marssista voi viitata myös ennalta oletettuun vastustukseen, koska muutenhan tilalle olisi voinut valita neutraalimman ilmaisan. Rukouksen tärkeästä merkityksestäkin se voi kertoa. Eli vaikka nuori tietäisi joutuvansa epämieluisaan tilanteeseen, voivansa saada kieltävän vastauksen tai joutuvansa tyytymään epämieluisaan rukoustilaan, rehtorin luo kerrottaan mennyn joka tapauksessa. Silloin kaikki rohkeus on kerätty marssiaskeliin. (Vähärautio-Halonen 2020.) Marssimielikuvan käyttäminen voi viitata laajemminkin poliittiseen mielenilmaukseen, jossa omaa ja oman ryhmän oikeutta halutaan korostaa. Myös Fadilin (2013, 738) mukaan muslimit kuvaavat rukoilemista muodollisen vallan, ihmisoikeuksien korostamisen ja oikeuspohjaisiin diskursseihin.

Edelleen jotkut nuorten puheet voivat kuvastaa pelkoa koulun fyysisen järjestyksen omavaltaisesta rikkomisesta. Esimerkiksi siihen viittaa erään nuoren (HA 1) puheessaan esittämä toive saada rukoustila tuleville sukupolville,

mutta ei vielä itselle. Itselle sitä ei siis uskalla vielä toivoa. Lisäksi toisen nuoren (HA 12) sanat: *apua, apua* kuvaavat hänen menemistään hieman arkana ja epäröiden rehtorin luo. Rehtorin huoneeseen menemiseen voikin liittyä ajatus hierarkkisesta tilasta, jonne oppilaat päätyvät usein vain heidän tehtyään jotain väärää (Antikainen ym. 2013, 265). Voikin olla, että juuri siksi nuori kuvaa käyntiään rehtorin luona helpottuneena, iloisesti ja yllätyksellisen hyvin sujuneena.

Edelleen erään nuoren puhe pulpettien siirtämisestä rukouksensa ajaksi viittaa jonkinasteiseen jännittämiseen tai tunteeseen mahdollisesta vastustuksesta. Eli hän joutuu punnitsemaan koulun sääntöjä ja kysymään, onko hänellä lupaa siirtää pulpetteja. Ainakaan paljon – jos juuri ollenkaan – ei niitä voi mennä siirtämään. Siksi nuori kertoo siirtävänsä pulpetteja vain *vähän*. Lisäksi sekin, että hän ylipäätään kertoo siirtävänsä pulpetteja, kertoo hänen sisäistäneen koulun tavallisuudesta poikkeavan ja luvanvaraisen toiminnan. Jos se ei olisi merkittävä tapahtuma, sitä ei välttämättä edes mainittaisi. Lisäksi nuori voisi yhtä hyvin kertoa siirtävänsä esimerkiksi tuolin tai sivupöydän, mutta joita hän ei mainitse.

Edelleen sen korostaminen erään nuoren puheessa, että oppilaalta itseltäänkin odotetaan joustavuutta rukousaikojen suhteen voi viitata ymmärryksestä koulun hierarkiaan. Opettajan halutaankin vastaavan oppilaiden läsnäolosta tiettyinä aikoina ja tietyssä paikassa, johon myös Antikainen ym. (2013, 263) tutkimuksessaan viittaavat. Oppilaat sisäistävät, että koulun toiminta nojaa yhteisesti sovittuihin sääntöihin. Nuorten puheissa rehtorille ja opettajalle annetaankin vastuu niistä. Nuorten puheet rakentavat heidän toimijuuttaan siten myös sen vastuullisuuden ja oman elämänsä hallintakyvyn näkökulmista (esim. Bandura 1982; Biesta & Tender 2006). Samalla he tuntevat kuuluvansa ja olevansa osa kaikille yhteistä julkista koulua kaikille yhteisine sääntöineen (esim. Nivala & Rynnänen 2017, 9).

7.4 Julkisen tilan rakentaja ja rukoustilojen suunnitteludiskurssi

Tässä diskurssissa nuorten toimijuus erityisesti rakentuu laajentuen samalla koko yhteiskunnan tasolle. Luku sisältää myös haastattelupuheen tarkastelua, vaikka pääpaino on nyt piirustustehtävässä ja siihen liittyvissä puheissa. Samalla luku toimii yhteenvedona kaikille syntyneille diskursseille toistaessaan ja kootessaan yhteen edellisten kolmen diskurssien sisältöjä. Analysoitavaksi tulivat piirustukset, niihin liittyvät kirjoitukset ja litteroitu puhe yhdessä sekä taustalla myös haastattelupuheet. Tehtävän aluksi kysyin nuorilta, mikä arkkitehti on ja mitä hän tekee. Kaikki nuoret kuvailivat häntä rakennusten ja tilojen suunnittelijaksi. Tältä pohjalta kutsun heitäkin nyt arkkitehdeiksi.

Käytännössä nuoret saivat suunnitella kouluun rukouspaikan tarpeistoineen. Lisäksi pyysin heitä puhumaan piirtäessään ja esitin heille joitakin kysymyksiä. Luku jakautuu alakuihin: Luokkatilat sekä opiskelulle että rukoukselle, kertoo tilojen suunnittelusta niin opiskelulle kuin rukouksellekin. Alaluku: Monenlaisia rukoustiloja, kuvaa rukoustilojen suunnittelua kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Seuraava alaluku, Pesutilat, rukousmatto ja muuta välineistöä, kuvaa rukousvarustuksen suunnittelua. Luvuista hahmottuu rukoustilojen suunnitteludiskurssi ja nuorille heidän toimijuuttaan rakentava julkisen tilan rakentajan identiteetti.

7.4.1 Luokkatilat sekä opiskelulle että rukoukselle

Ylivoimaisesti tärkeimpänä rukoustilanaan kouluissa nuoret pitävät luokkatilaa. Se oli kuultavissa myös nuorten haastattelupuheista. Luokkia rukoilemiseen sopivina tiloina koulussa nuoret katselevat usein silloinkin, kun he varsinaisesti kertovat rukoilevansa kotona. Piirrostehtävässä puolestaan eräs nuori suunnitteli rukoustilan omaan luokkaansa. Suunnittelussaan hän kuitenkin erityisesti huomioi, että luokkaan järjestyy tilaa yhtä aikaa sekä rukoukselle että opiskelulle. Hän piirsi, ja osoitti nuolella, tilaan ensimmäiseksi hanat rukouspesua varten. Heti sen jälkeen nuori piirsi koulutyössä tarvittavan varustuksen: opettajanpöydän luokan eteen ja sitä vastapäätä oppilaiden pulpetit. Pulpettien alle hän piirsi ison maton, jonka päällä aikoi sitten rukoilla. Varsinaisen rukouspaikan merkiksi hän piirsi nuolen osoittamaan

heti pulpettien viereen ja samalla luokkatilan keskeiseen paikkaan. Piirustustehtävän mielekkyyttä nuorelle kuvaa hänen piirtämänsä nauruhymiö piirustuksen yläkulmaan. Seuraava piirustus ja sen alla oleva puhesitaatti kuvaavat tätä suunnitelmaa.



Kuvio 1. Rukoustilana oma luokka

HA 13: Ja sit nää niinku luokkia. Niin jos ite pystysin, kuvittelen niinku meijän koulussa niin meillä on niinku ehkä jossain täällä se ko luokka. Mä muistan meillä niinku omassa koulussa niinku perässä...Tää ois sit niinku, tässä on niinkun öö hanat. Mä en nyt tiijä, mikä tuo on olevinaan hana (nauraen). Mä oon tosi huono piirtämään...Ja sit niinku niinku, jos kuvitellaan, tässä on vaikka se opettajanpöytä ja sit se vaikka opettaja...

Tuossa on se opettajanpöytä ja sit täällä on vaikka ne nää on nyt ne erilliset pulpetit...Tässä oli nyt oikeesti ne. Ja sitte niinku tässä on se vaikka iso matto ja sit niinku täällä ois vaikka se niinku hana se, ja sitte se missä pystyy tehdä sen wudun...Pesun tehdä pesun (nauraen) ei. Noin, ja sit mä ite ehkä rukoilisin jossain tässä kohtaa...Et niinku matolla.

Edelleen muista arkkitehdeistä kahdeksan suunnitteli rukoustitilan sisäänkäynnistä heti oikealle pohjapiirustuksessa sijoittuviin pieniin huoneisiin. Osa heistä nimitti näitäkin tiloja luokiksi, vaikka ne olisivat voineet soveltua kokonsa puolesta esimerkiksi toimistotiloiksi. Jos nuoret suunnittelivat tilat sekä opiskelulle että rukoukselle yhteiseen tai erilliseen, usein luokkahuoneeksi nimeämänsä, tilaan, tilat rukoukselle kerrottiin saatavan siirtämällä pulpetit syrjään.

HA 6: Tehään silleen, näähän on pienet luokkahuoneet nämä tässä näin. Tää vois olla vaikka pojille tämä luokkahuone ja tää vois olla sitte tytöille. Ja sit kun ne tulee rukoileen, niin nehän voi siirtää ne pulpetit ja tehä tilaa itselleen. Niin ne voi rukoilla täällä näin. Et muutenhan tässä ei tarvii mitään muuttaa. Sehän se hoituu se niinku täällä on tilaa joka paikassa.

Lisäksi jotkut arkkitehdeistä suunnittelivat rukoustitat erikseen tytöille ja pojille. Tila voisi olla heille yhteinen, mutta jaettavissa keskeltä verhoilla erilliseksi.

HA 5: Mahollisesti kyllä ois parempi silleen että, tai sitten jos ois silleen tota sillai, jos ois luokka sillai, ehkä tän kokonen, sit sillai verho siint keskeltä että (kaksi epäselvää sanaa) pieni nurkkaus sinne se on. Sit verhot siin ympärillä.

Lisäksi opiskelun tärkeää merkitystä kuvaa myös, että usea arkkitehti aloitti suunnittelunsa nimeämällä pohjapiirustuksen erikokoisia tiloja luokiksi.

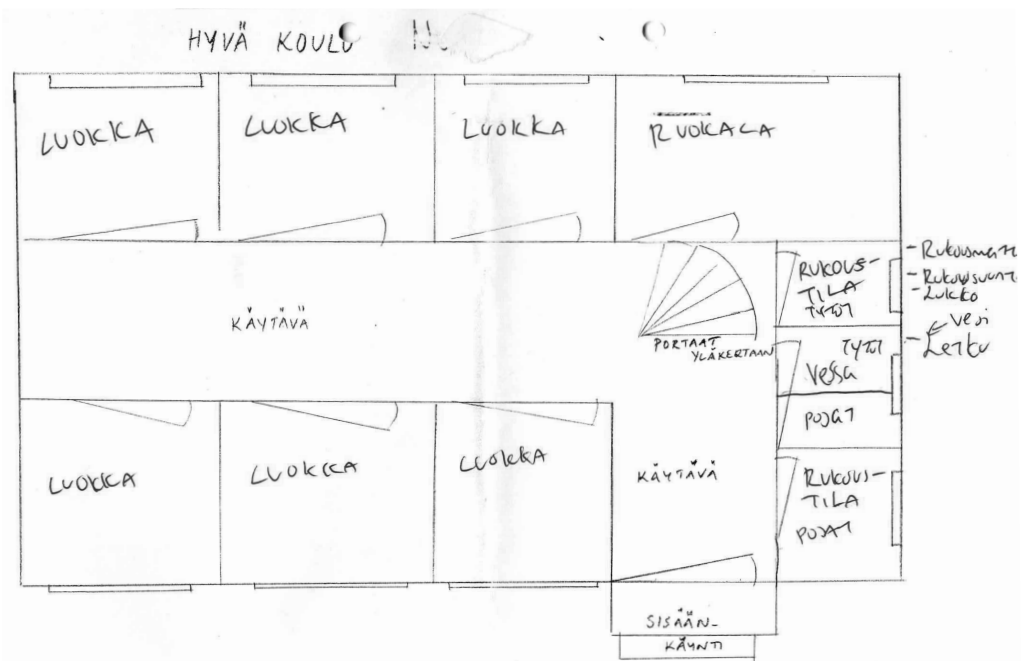
HA 2: No koska mun mielestä on tärkeää myös oppia ja opiskella. Ja sit mun mielestä nää kuuluis öö ööö nää muut paikat kuuluis esim nää kuuluis myös luokkahuoneiksi, koska täytyy opiskella ja sun tulevaisuutta.

Useat arkkitehdit halusivat suunnitella rukoustitlasta pienen. Näissä tapauksissa tila valittiin sisäänkäynnistä heti oikealle sijoittuvista pienemmistä huoneista, joihin suunniteltiin myös vessat rukouspesua varten. Isoa tilaa, esimerkiksi salia, ei haluttu valita, koska nuoren puheessa muiden epäilyjä sen käyttötarkoituksesta muslimioppilaita varten ei haluttu herättää tai sitä kuvataan *liian isoksi*. Piirroksessaan tämäkin nuori erotti rukous- ja pesutilat

paitsi tytöille myös pojille. Lisäksi hän kirjoitti piirroksensa viereen ylös rukouksessa tarvittavaa varustusta, esimerkiksi rukousmaton ja -suunnan. Seuraavat puhesitaatit ja piirros kuvaavat näitä ja edellä esitettyjä tilanvalintasuunnitelmia.

HA 5: No jos nää ois luokkia nää isommat, niin vaikka joku näistä kolmesta ois se rukouksitila. Sen ei tarvii olla kovinkaan iso, koska esim meidän koulussa ei niin paljoo oo. Mut joku näistä kolmesta ois sillai hyvä.

HA 15: Niin okei, mä en haluais niin isoo tilaa, koska sit ihmiset varmaan mieltii sit, mitä me tehään tuolla ja niit varmaan alkais vähän epäilyttää ja tälleen. Must tää ois aika kiva paikka. Se on niinku tuol portaiden takana. Onks tää se ovi? Ja seki voi olla portaiden takana ja ja se ei oo niin iso, eikä niin pieni ja se ois lähel sisäänkäyntii ja niin sitten tänne varmaan. Kirjoitanko mä tähän vai?



Kuvio 2. Rukouksilat pieniin luokkahuoneisiin

Eräissä puheenvuorossa nuori korosti, että muslimioppilas on sama oppilas, paitsi että hänen pitää rukoilla. Rukoustilan suunnitteluakin kuvataan tästä syystä hyvin yksinkertaiseksi. Siitä syystä tilaksi nuori valitsi myös sisäänkäynnistä oikealle sijoittuvan pienen huoneen, mutta johon hän ei piirtänyt tai suunnitellut erikoisempaa varustustakaan. Nuoren puhe toistaa edellisten kuvausten näkökulmia opiskelun ja rukouksen yhtä tärkeästä, tavallisesta ja tasavertaisesta roolista muslimioppilaille hänen koulussaan. Samalla se synnyttää nuorelle julkisen tilan rakentajan identiteettiä, mutta johon yhdistyvät yhtä lailla ja yhtä aikaa hyvän muslimin, tavallisen nuoren ja aktiivisen organisoijankin identiteettien rakentuminen. Seuraava puhe kuvaa näitä näkökulmia.

HA 14: Koska se on, ei it ei oo luokkahuoneen kokonen, mutta se on tarpeeksi iso, et siihen mahtuu parikin ihmistä rukoileen samaan aikaan. Toi tää yksinään pystyis toteuttan tän hyvän koulun, koska se muslimioppilas on sama oppilas, paitsi, et pitää rukoilla. Et jos löytää tän rukoustilan tästä, niin on niinku toteuttanu sen. Ja ei mul tästä varmaan mitään muuta (nauraen). Tää on niin simppele asia.

Tänä päivänä koululla on monta tehtävää. Tutkimukseni nuorten rukoustilapiirustuksissa, niitä täydentävissä kirjoituksissa ja puheenvuoroissa sekä haastattelupuheissa se oivallettiin. Vaikka tilat opiskelulle joissakin suunnitelmassa mainittiin ja varattiin ensimmäisenä, yhtä tärkeää se on tehdä myös rukoukselle. Siksi osa nuorista piirsi ja suunnitteli tilat sekä opiskelulle että rukoukselle yhteisiksi tai vierekkäin. Koulun tehtävä on rakentaa oppilaille yhteiselämän taitoja ja rohkaista suhtautumaan ennakkoluulottomasti maailmaan. Eli se antaa mallin yhteiselle kansalaisuudelle ja vastuunkannolle. (Väljärvi ym. 2018, 46.) Edelleen aloittaessaan tilasuunnittelun useat arkkitehteistä puhuivat jollakin tavoin luokkatiloista. Esimerkiksi ne joko nimettiin opiskelulle kuuluviksi tiloiksi tai riippumatta koosta, rukouksellekin valittu tila nimettiin luokaksi. Rukoustilaksi valittu luokka voi olla oma, edeltävän tunnin tai muuten tyhjänä oleva luokka. Yhtäältä tilojen nimeämisen luokiksi voi ymmärtää juuri luokkatyöskentelyn pohjalta. Toisaalta koulun tilat on yleisestikin jaettu erillisiksi luokkahuoneiksi. Niiden merkitys korostuu

kuitenkin myös rukouspaikkana, mikä oli kuultavissa nuorten diskursseissa. Siihen viittaa myös erään nuoren puhe rukoilemisesta käytävällä vain silloin, kun luokat ovat lukossa.

Nuoret yhdistävät sekä opiskelun että rukouksen samantasoisiksi ja yhtä tärkeiksi toiminnoiksi, ja usein juuri luokahuoneeksi miellettyyn tilaan. Hossainin (2013) tutkimuksen mukaan luokka peilaakin monimuotoista yhteiskuntaa oppilaiden erilaisine taustoineen ja uskontoineen. Lisäksi mielikuva omasta luokasta rukouspaikkana voi kertoa luokan mieltymisestä omimmaksi ja turvallisimmaksi koetuksi tilaksi koulussa. Siksi nuorista kahdeksan sijoitti rukoilemisen mielellään joko omaan luokkaan tai heille muuten luokaksi hahmottuvaan tilaan, vaikka he olisivat päässeet suunnittelemaan tilat vapaasti. Lisäksi myös luokkaan sijoittuvien asioiden piirtäminen ja nimeäminen oli eräälle nuorelle tärkeää. Listalle kuuluivat yhtä lailla pesuhanat, opettajanpöytä, opettaja, pulpetit ja rukousalustana matto, ja vielä erityisesti tässä järjestyksessä. Sekä nimeäminen että sen järjestys voivatkin osoittaa rukouksen yhtä tärkeää merkitystä osana koulutyöskentelyä. Kaikki hanoista pulpetteihin piirrettiin symbioosiin. Piirroksat rakentavat oppilaiden ymmärrystä saada muovata yhteinen julkinen tila kaikkien siihen osallistuvien toimesta ja tarpeista käsin (Shields 2013). Tässä yhteydessä se rakentaa myös nuoren identiteetiksi julkisen tilan rakentajan identiteettiä.

Edelleen se, että eräs arkkitehti suunnitteli rukouspaikan pulpettien ja opettajanpöydän viereen yhteiselle matolle, voi olla opettajalle osoitettu viesti ymmärtää sisällyttää rukoukset osaksi koulutyöskentelyä. Myös Izquierdo ja Minguez (2003, 38) ovat todenneet, että opettajan tulisi kyetä sisällyttämään ihmisoikeuksien ja erilaisuuden kunnioittamisen sekä demokratian keskeiset periaatteet pedagogiikkansa peruselementeiksi. Edelleen suunnitteleamalla rukouksen yhteiseen luokkaan nuori ei halunnut estää muita oppilaita näkemästä hänen rukoustaan, vaikka hän rukoilisikin välitunnilla. Ehkäpä sen olikin tarkoitus näyttää koulussa muille, että rukous on tasa-vertainen, tavallinen, tärkeä ja luvallinen osa myös kaikille avointa julkista koulua. Muslimioppilaiden erilaiset uskonnolliset tavat saattavat synnyttää muissa oppilaissa mielenkiintoa, joihin tarttumalla opettaja voi tukea kaikkien oppilaiden oppimista ja osallisuutta (Hossain 2013).

Eräs arkkitehdeistä korostaa, että sama kohtelu koulussa riittää heille, paitsi että heidän mahdollinen tarpeensa rukoilla päivärukouksensa koulussa tulisi huomioida. Puhe esitetäänkin vastapuheeksi yleisille puheille, jossa ihmiset jaotellaan toisistaan poikkeaviin joko korostaen tai peitellen heidän erityisyyttään. Myös Paavola ja Talib (2010, 228) ovat havainneet, että oppilaiden jaottelu voi tuottaa vääränlaista erityislaatuista, jolloin esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaita pidetään hyvin erityistä opetusta ja kasvatusta tarvitsevana erityisryhmänä. Halu välttyä tämäntyyppiseltä liialliselta erityiskohtelulta voi näkyä nuoren toteamuksessa myös rukousjärjestelyjen kohdalla *simpelistä asiasta*. Liiallisen erojen ja erikoisuuden korostamisen sijasta katsomuksia tulisikin käsitellä koulussa mieluummin tavallisesta ja yleisestä näkökulmasta (Kallioniemi ym. 2017, 44).

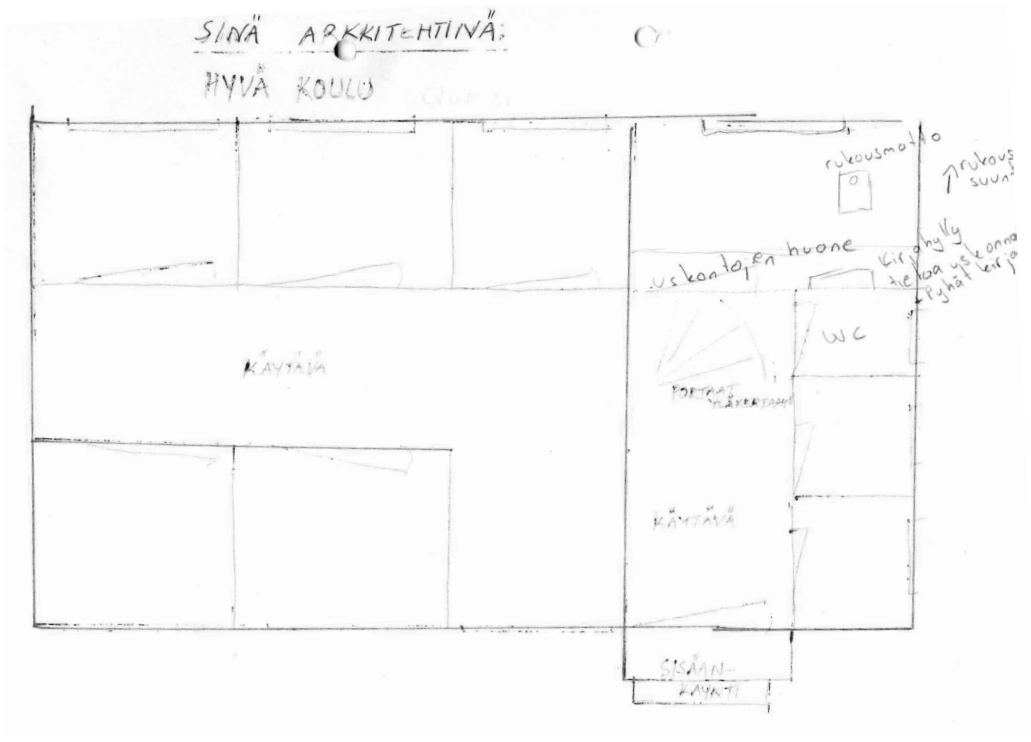
Nuoret eivät suunnitelleet rukoustitiloja erillisiksi eivätkä pitäneet pulpettien siirtämistäkään rukouksen tieltä työläänä. Näkökulmat voivat pyrkiä vahvistamaan rukouksen tavallisuutta, jonka ei haluta erottuvan liikaa muusta koulun toiminnasta, vaan olemaan osa sitä. Se haluttiin osoittaa muillekin oppilaille sellaisena, koska rukoustitila suunniteltiin samaan tilaan muiden oppilaiden ja heidän pulpettiensa viereen. Edelleen pulpettien siirtämistä nuoret kuitenkin pitivät sillä tavalla merkityksellisenä, että niiden siirtäminen mainittiin. Se voikin viitata koulun sääntöihin, joihin viitattiin jo edeltävissäkin diskursseissa. Niihin viittaavat lisäksi esimerkiksi puheet: käskystä poistua luokasta, avaimia ei yläasteikäiselle anneta ja tilan säilymiseen ennallaan rukouksen jälkeen. Käytössääntöjen oppimisen kautta oppilaat oppivat paitsi yhteisen toimintakulttuurin myös järjestyksen, mutta jonka rikkomuksesta yleensä seuraa rangaistus. (Antikainen ym. 2013, 267).

Pulpetti voi edustaa nuorelle koulun ominta tilaa. Myös Antikainen ym. (2013, 265) toteavat, että pulpetti on oppilaiden yksityisaluetta, mutta jonka siirtämiseen tarvitaan yleensä lupa. Siihen viittaa nuoren puhe, jossa hän siirtäessään sitä rukouksensa tieltä aistii luvanvaraisen alueen. Taustalla voi vaikuttaa myös tieto, että rukoilemista itsessäänkin koulussa pidetään usein luvanvaraisena tai kielteisenä (esim. Eldikt & Bell 2012, 249). Edelleen rukoustitilan suunnitteleminen *pieneksi*, voi viitata ensiksikin siihen, etteivät nuoret halua vaatia suurta tilaa joko mielessä tai konkreettisesti ymmärrystä vastustuksesta johtuen. Toiseksi perustelu viittaa muslimioppilaiden

pieneen määrän vielä Suomessa. Kolmanneksi myös intiimiys voi säilyä pieneksi, ja suljetummaksi, koetussa tilassa. Myös Hämeen-Anttila (2017, 240) viittaa tähän puhuessaan muslimien rukoustilan rajaamisesta ulkopuolisesta maailmasta. Neljänneksi pieni tila mielletään ehkä enemmän moskeijamaisemmaksikin. Myös moskeijat ovat ulkopuolisesta maailmasta rajattuja ja rukoukselle pyhitettyjä paikkoja. Edelleen osa nuorista piirsi erikseen tytöille ja pojille joko omat tilat molemmille viereisiin huoneisiin tai erottamalla yhteistilat väliverholla toisistaan. Sitä he perustelivat islamin naiset ja miehet erottavilla uskonsäännöillä (esim. Saada 2017, 187).

7.4.2 Monenlaisia rukoustitiloja

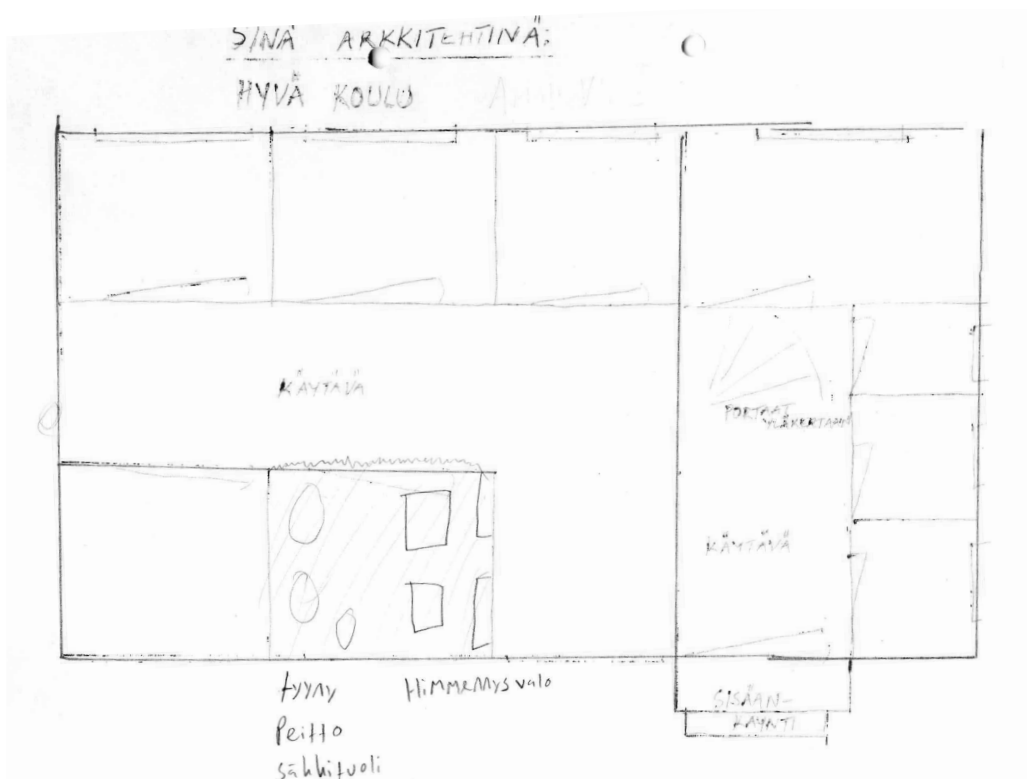
Eräs nuorista piirsi rukoustitilat isohkoiksi yhteistiloiksi pohjapiirustuksen suurimpaan tilaan jaettaviksi eri uskontokuntien edustajille. Silloinkaan hän ei suunnitellut radikaaleja muutoksia pohjapiirustukseen. Nimeksi nuori antoi tilalle: *"Kaikkien uskontojen huone"*. Vertailukohtana suunnittelussaan hän käytti lentokenttien rukoustitiloja, joissa iso yhteistila jaetaan eri uskontojen kesken. Tämän tilan toiseen puolikkaaseen hän piirsi rukousmaton, -paikan, -suunnan sekä kirjahyllyn eri uskontojen pyhille kirjoille ja esitteille, jotka sisältävät tietoa eri uskonnoista. Sen sijaan huoneen toiseen puolikkaaseen hän ei piirtänyt mitään. Lisäksi nuoren olemuksesta oli aistittavissa innostusta ja iloisuutta, joka välittyi hänen ilmeestään ja kuului puheistaan.



Kuvio 3. "Kaikkia uskontoja huokuva huone"

HA 9: Okei eli nyttten riippuen, et minkäläinen niinkun koulu tämä on, ja kuinka monikulttuurinen tämä on, niin mä haluaisin ite tehdä mahdollisesti semmosen rukoustilan, mikä sopii kaikenlaisille uskovaisille. Et se ei ois pelkästään muslimeille, vaan vähän samalla tyylillä, ku esimerkiksi lentokentillä. On niinkun se vessa siinä lähellä, ja sitten siellä on muslimeille ja juutalaisille ja kaiken uskoisille tuota se oma tila siellä, mutta kuitenkin semmonen yhteinen, ehkä isohko tila, mikä on sitten heille jaettu, ja sit siellä on jo valmiiks niinkun määritelty se Mekan suuntakin sinne...ja sit se ois semmonen ehkä eri tavalla myös sisustettu sisäpuolelta, et se ois semmonen niinkun kaikkia uskontoja huokuva huone mahdollisesti.

Toinen nuori ei halunnut peittää rukoustitiloja muiden katseilta. Vaikka se synnyttäisi mielikuvan eläintarhasta, nuorta se ei haittaa. Rukoustitilaksi valikoitui huone keskeiseltä paikalta.



Kuvio 4. Rukoustitila ja rentoutuspaikka

HA 12: Sitte mä pistän tähän tällai näin, et täst niinku näk. Tää on sellanen, että he tää ei oo niinku seinä...tai mikään...et tää on niinku

UVH: Onko se niinku ikkuna?

HA 12: Kyllä just sellanen...et tää on vähä sellanen et eläintarhafiilis (nau-
ren). Ei se haittaa.

Edelleen sama arkkitehti innostui samalla suunnittelemaan rukoustitilasta kaikille avointa rentoutuspaikkaa. Varustukseen piirrettiin tästä näkökulmasta: säkkiuolit, tyyny, peitto ja himmennysvalot. Ne nuori sijoitti tasaisesti koko huonetilaan. Nuori aikoi itse viettää tilassa kaikki ”hyppytuntinsakin”. Innostus ja iloisuus tässäkin yhteydessä kertoivat nuoren pitäneen piirrostehtävää innostavana ja mieleisenä.

HA 12: Täällä ois sellanen, tiijäkö, mitä ne, mitä säkkiuolit tai sellaiset sel-
laset mukavat, sinne voi tulla muutenkin sellanen niinku rentoutuspaikka...

Se huone ois kyllä kiva ja sit siellä vois olla muutama tyynykin ja peitto. Mä kirjotan sen...Hitsi mullon niinku mielikuvitus (nauraen)...se ois niiku kaikille avoin käytännössä...sit siellä ois sellaset himmennysvalot, et siellä vois myös nukkua...

UVH: Kävisitkö itse tämmösessä paikassa?

HA 12: Kävisin, viettäisin viettäisin ne kyllä kaikki hyppytunnit siellä (nauraen)

Vaikka jotkut nuorista suunnittelivat tilat paitsi muslimeille myös muiden uskontokuntien edustajille vierekkäisiin pieniin huoneisiin tai samaan tilaan, yhdessä rukoilemista ei kuitenkaan suunniteltu. Suunnittelemalla tilat kaikille arkkitehdit kertoivat voivansa osoittaa kunnioitusta toisten uskontoa kohtaan.

HA 2: Mut nää esim pienet paikat voi olla myös muitten uskontokuntaan kuuluvien niitten omia rukoushuoneita, koska myös koulussa ei ole pelkkiä suomalaisia, pelkkiä kristittyjä. On myös sellasii esim Suomessa vähemmistöjä uskonto voi olla vähemmistöjä maailmassa on eri juttu. Niin sen takia olisivat olisi hyvä juttu kunnioittaa ja hyväksyä toisten uskonto.

UVH: Joo, haittaisko se, jos siellä kävis joku muu, vaikka kristitty, rukoilemassa?

HA 5: No se ei, periaatteessa se on niinku pelkästään muslimeille

UVH: Joo elikkä ei ois suotavaa?

HA 5: Niin ei.

Lisäksi islamin kahdelle suurimmalle suuntaukselle, sunneille ja shiioille, eräs nuori suunnitteli yhteistilat, vaikka hän korostikin sunnien enemmistöasmaa Suomessa.

HA 7: ...Jos kouluun tehdään, koska se on pysyvä koulussa, niin parempi tehdä näin, kun ihan tyhjää, jossa ei oo mitään, niin ihan sama mikä uskonto tahansa vois tulla. Öö esimerkiksi vaik on shiia tai jotain, hänki vois tulla

tähän rukoilemaan, että ei vaan sunneille. Vain ihan sama, mikä on, mutta kun enimmäkseen Suomessa ylipäätään on enemmän sunneja kuin shiioja.

Lisäksi nuoret kertovat jo aiemmissa haastattelupuheissaan, että rukoustilaksi soveltuu koulun tiloista lähes mikä tahansa yleisen siisti tai tyhjillään oleva paikka. Se voi olla silloin esimerkiksi *"pommisuoja"*, *"auditorio"* tai *"käytävä silloin, kun siellä ei ole muita"*, mutta ei *"siivouskomero"* tai *"vessa"*.

Kulttuurisesti moninainen yhteiselämä vaatii aktiivista toimijuutta. Monet nuorista rikkoivatkin piirustussuunnitelmissaan rohkeasti, innostuneesti ja iloisestikin perinteisiä koulun ja yhteiskunnan kulttuurisia rajoja samalla, kun he ottivat toimijuuden itselleen. Eli toimijuus tarkoittaa heille esimerkiksi kapasiteettia valita toiminnan suunta itse ja useista vaihtoehdoista (Giddens 1984). Saman innostuneisuuden omien ja tuoreiden näkökulmien tuomiseen ovat huomanneet myös Kumpulainen ym. (2015, 144) tutkiessaan lasten äänen tavoittamista heidän dokumentoissaan päiväkodin fyysisestä ympäristöstä. Osoitukseksi tuoreiden näkökulmien rakentumisesta myös nuoret arkkitehdit hakivat inspiraatiota lentokentillä olevista rukoustilastoista koulun rukoustilaan, josta samalla suunniteltiin oppilaille yhteistä rentoutustilaa säkkituoleineen ja himmennysverhoineen. Lisäksi halu yhdistää myös eri uskontojen ja kulttuurien perinteisiä tapoja – monikulttuurisuusnäkökulmasta – näkyi erään nuoren suunnitelmassa rakentaa rukoustilaksi: *Kaikkia uskontoja huokuva huone.*

Edelleen tilojen suunnittelussa eri uskontokunnat ja islamin pääsuuntaukset otettiin huomioon, vaikka yhteistä rukoilemista nuoret eivät pidäkään suotavana. Suunnittelulla he halusivat osoittaa ennen muuta kunnioitusta toisten rukoilemista ja uskontoa kohtaan. Näihin näkökulmiin viitattiin jo edellisissäkin diskursseissa. Joka tapauksessa toisten vakaumuksen kunnioittaminen antaa moniarvoisessa yhteiskunnassa tilaa olla erilaisia (Ahonen 2009, 169–170). Edelleen erään nuoren suunnitelma rakentaa yhteistilat shiioille ja sunneille viittaa myös suurten maailmanuskontojen sisäisiin eroihin. Itsestään selvää yhteistilojen jakaminen heidänkään kesken ei ole, ja ainakin sitä voi kuvastaa se, että nuori mainitsi islamin eri suunnat. Myös Hämeen-Anttilan (2017, 33) mukaan usein shiialaiset ovat kokeneet sortoa historian saatossa islamilaisessa maailmassa. Toisin sanoen tarve erilaisille

eronteille on kuitenkin jollakin tasolla olemassa. Jos erojen olemassaoloa ei tunnistettaisi, nuorikin kai voisi toivottaa kaikki muslimit yhteisesti tervetulleiksi tilaan.

Edelleen vaikka eräs nuori toivotti kaikki tervetulleiksi kaikkia uskontoja huokuvaan huoneeseen, hän kuitenkin piirsi sinne Mekan suunnan. Sitä vastoin hän ei suunnitellut sinne muiden uskontojen merkkejä ja jätti puolet tilasta tyhjilleen ja hahmottomaksi. Lisäksi eräs nuori (HA 5) kertoi, että hänen suunnittelemansa rukoustilat ovat pelkästään muslimeille. Nämä molemmat diskurssit voivatkin viitata siihen, että kuvitelma kristittyjen ja muslimien yhteisestä rukoilemisesta on turha, koska se ei onnistu ennen kuin kristitty kääntyy muslimiksi (Murdoch 1996, 106). Lisäksi konservatiivisen islamilaisen näkökulman mukaan muslimien pitäisi välttää tai vähentää suhteensa ei-muslimeihin minimiin (Niyozov 2010, 31). Kähkönen (2002, 84) esittää, että muslimien mielissä eläekin toivo islamilaisen valtakunnan tulemisesta, vaikka arkea eletäänkin niissä yhteiskunnissa, joissa asutaan tällä hetkellä. Toisaalta vain muslimien rukoussuunnan piirtäminen voi johtua myös siitä, että tehtävässä piirrettiin rukoustilaa alkuperäisesti juuri muslimeille. Lisäksi suunta oli merkitty näkyviin kaikissa moskeijoissakin. Eli suunta itsessäänkin on tärkeä osa muslimin rukousta.

Rukoustan piirtäminen keskeiselle paikalle, läpinäkyväksi ja rentoutumiseen houkuttelevaksi voisi pyrkiä samalla houkuttelemaan muut oppilaat paikalle katsomaan rukousta. Islam on kristinuskoa vahvemmin yhteisöllinen uskonto (Hukari 2006, 42). Lasiseinistä syntyvän eläintarhamielikuvan kautta rukousta päästäisiin seuraamaan jopa tietoisesti. Eli eläintarhafiilismetafora esittää kutsun kaikille oppilaille tulla katsomaan rukousta. Eläintarhaankin mennään katselemaan tapahtumia lasiseinien läpi. Toisaalta riippumatta riskistä syntyä *eläintarhafiilis* ja vääränlainen mielikuva, nuori kuitenkin käytti sitä. Hän lisäsi puheeseensa naurua, ja kertoi heti perään, ettei eläintarhafiilis kuitenkaan haittaa. Nauraen esitettyä mielikuva on viattomampi, kuin puoliksi leikkiä. Joka tapauksessa kuulijalle ei ensisijaisesti anneta tilaisuutta mielikuvan muodostumiseen, mutta jos se kuitenkin ehtisi muodostua, kutsu tulla seuraamaan rukousta on ehditty esittää. Silloin riski kyseenalaisen mielikuvan syntymisestä on kannattanut ottaa. Diskurssit rakentavatkin kulttuurisesti moninaista julkista tilaa ja nuorille julkisen tilan rakentajan

identiteettiä taustallaan kuitenkin yhtä aikaa myös hyvän muslimin, tavallisen nuoren ja aktiivisen organisoijan identiteetit. Identiteetti on myös tilannekohtaisesti muovautuva käsitys itsestä (Kanno 2003).

Toisaalta läpinäkyvän, rentoutusta tarjoavan ja kaikille avoimen ”hyppy-tuntipaikan” suunnitteleminen yhtä aikaa rukoustilaksi voi viitata laajemmin esimerkiksi uskonnonvapaus- ja ihmisoikeuskysymyksiin. Saeedin (2008, 214) havaintojen mukaan länsimaalaiset nuoret muslimit haluavat sisällyttää islamiin demokratian, ilmaisun- ja uskonnonvapauden näkökulmia. Tutkija käyttää heistä nimitystä osallistuvat muslimit, joiden pyrkimyksenä on luoda länsimaiden paikallisiin ympäristöihin sopeutuva monikansallinen ja monikulttuurinen islam-orientaatio. Sen lisäksi arkkitehdin pyrkimyksenä voi olla uskontodialogisen vuorovaikutuksen entistä vahvempi rakentuminen kouluun yhteisten tilojen kautta, koska hän nimenomaan suunnitteli tilan kaikille avoimeksi ja monenlaiseen toimintaan sekä yhteiselämään sopivaksi. Onkin totta, että kaikkien keskinäinen luottamus ja rohkeus voivat lisääntyä, mikäli löydämme kunnioitusta toisiamme kohtaan (Hiltunen & Pruuki 2010, 17).

Rukoustilloja suunnitellessaan nuoret osoittivat monenlaista neuvokkuutta ja luovuutta. Lisäksi koulujen pommisuojat tai auditoriot mainittiin rukoukselle soveltuviksi tiloiksi jo haastattelupuheissa. Puheissaan ja piirustuksissaan monenlaisia rukoustilloja suunnittelevat ja rakentavat nuoret osoittavat vahvaa toimijuuttaan julkisen koulun rakentajien identiteetistään käsin. Suunnitelmissa moninaiset kulttuurit ovat myös esillä. Identiteetti käsittääkin yksilön ymmärryksen suhteestaan maailmaan (Norton 2013, 4). Lisäksi rukoustillojen suunnittelu lisäsi nuorten osallisuutta kouluyhteisössä. Myös Peltolan (2011, 69) tutkimuksen mukaan maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat aktiivisia toimijoita eivätkä usein jää uhreiksi tai koe tilanteita ongelmiksi, vaan haasteiksi. Toimijuus on myös tämän tutkimuksen nuorille aktiivista ja päämäärätietoista toimintaa sekä olosuhteiden muokkaamista tarkoituksenmukaiseksi oman tahdonvapauden kautta, mikä samalla lisää heidän osallisuuttaan kouluyhteisöönsä (esim. Bandura 2006, 164; Barnes 2000, 70; Giddens 1984, 2; Välijärvi ym. 2018, 178–179). Saman on havainnut myös Saada (2017, 187) tutkimuksessaan, jossa nuorten uskonnolliset symbolit auttoivat heitä pyrkimyksissä tulemaan paremmiksi muslimiksi.

7.4.3 Pesutilat, rukousmatto ja muuta välineistöä

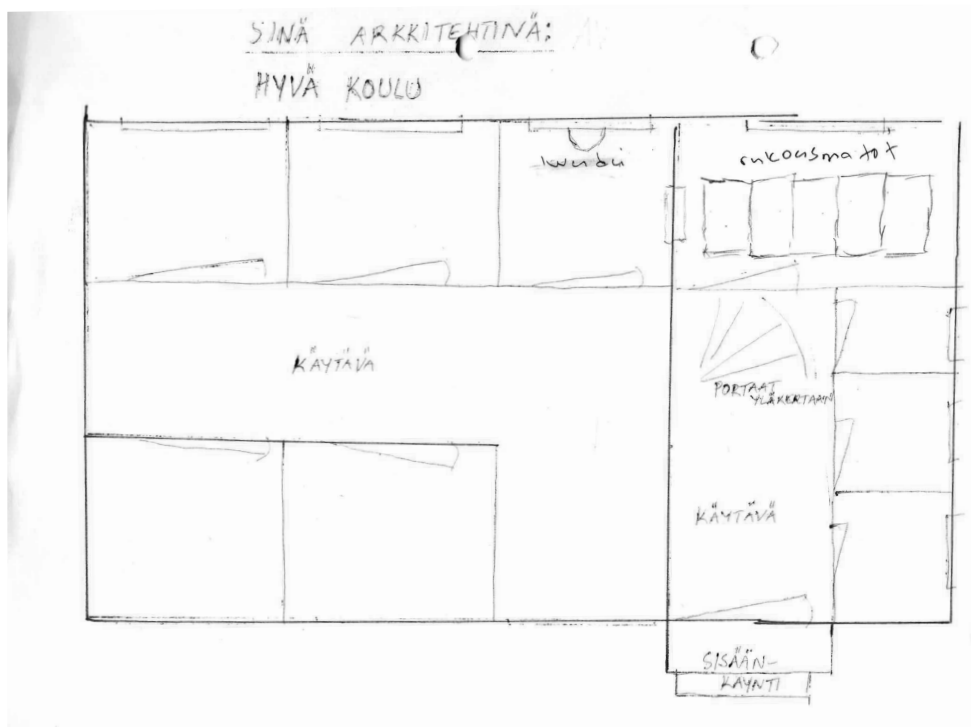
Joillekin nuorille rukoustilaa tärkeämpää oli piirtää tilat rukouspesua varten. Siksi tilaan piirrettiin erityiset penkit pesua varten ja normaalit lavuaarit. Suunnittelussa kuitenkin osoitettiin oltavan tietoisia esimerkiksi korkeista rakennuskustannuksista. Siksi penkkejä piirrettiin poikien tilaan vain neljä ja tytöille kolme eli minimimäärä ja lavuaarit piirrettiin tavallisiksi. Seuraava piirustus ja sen alapuolinen puhesitaatti kuvaavat näitä näkökulmia.



Kuvio 5. Suunnitelma rukouspesutiloista

HA 6: Niin, jos tässä ois vaikka ne huussit täällä näin. Täällä ois vaikka ne lavuaarit sitte, ihan normi lavuaarit täällä näin. Tähän kouluunhan joutuu vähän pitää, tää valtihan joutuu pikkasen kustantamaan tässä näin. Se nyt on. Joo, niistä, mitä mä puhuin, et tässä on ne penkit sillai vaikka kolme neljä kap, sanotaan kolme kappaletta, ei niit tarvii paljo olla. Täss kulmassa ja täss menis just se seinä, missä on ne hanat eli mistä mä just selitin.

Edelleen välttääkseen koko pesutilan lattian kastelemisen ja vesivahinkojen syntymisen eräs nuori suunnitteli pesutilaksi vain perusvessan. *"No että välttään vesivahingoilta niin mun mielestä se vois olla vaan joku perusvessa"*. Aina muslimeille ei piirretty erillistä pesupaikkaa. Esimerkiksi liikuntasalin pesutilojen kerrotaan soveltuvan siihen tarkoitukseen hyvin. Lisäksi tilat suunniteltiin usein rukoustilan lähetyville, *"ettei tartte raahaa itteään minnekkään"*. Tärkeimmäksi – usein myös ainoaksi – välineeksi tilaan nuoret piirsivät vieriviereen rukousalustat, joita usein kutsuttiin rukousmatoiksi. Puheissa korostui, että ne tuodaan kotoa, mutta niiden säilyttämiseen tarvitaan tilat tai ne voi säilyttää koulussa henkilökohtaisissa kaapeissa. Erikseen säilytystiloja ei kerrota tarvittavan rakentaa tai mattoja koulun ostaa. Seuraava piirros ja puhesitaatit kuvaavat tätä suunnittelua.



Kuvio 6. Rukousmatot tärkeinä osina tilaa

HA 4: Hmm, ettei niiden tarviis kotoa sit tuoda rukousmattoja, niin semmoiset telineet, joissa ois rukousmattoja.

HA 6: ... Ja ja koulun ei varmaan tarvii kustantaa niit rukousmattoja. Jokainen voi, ketkä nyt rukoilee, halua rukoilla, nii nehän voi tuua omat rukousmatot, jos siltä tuntuu.

UVH: Joo voisko ne olla siellä säilössä mielellään, vai kuljetetaanko ne joka päivä?

HA 6: No siis koulussahan tai no riippuu tietenkin koulusta, mut yleensä koulussa on käytävillä mitkä ne on ne kaapit. Oppilaiden omat kaapit, niin sinnehän voi laittaa...Ei siinä tarvii erikseen mitään tilaa (yksi epäselvä sana) rakentaa että.

Osa nuorista piirsi tilaan lisäksi kirjahyllyjä erilaista luettavaa varten. Joillekin kirjallisuus oli vain islamaiheista. Toiset piirsivät hyllyyn esimerkiksi Koraanin, Raamatun ja Tooran. Eräs nuori sijoitti hyllyihin kaikkia mahdollisia uskontoja kuvaavia kirjoja ja esitteitä. Useissa suunnitelmissa Koraanin paikka piirrettiin ja mainittiin ensimmäiseksi. Lisäksi eräs arkkitehti suunnitteli hyllyihin laitettavaksi myös perusoppikirjoja.

HA 11:...ja ehkä jotain niinkun uskontoon liittyviä kirjojakii, et siellä vois olla joku kirjahylly jossain, missä ois vaikka Koraani, et jos jollakin on vaikka hyppytunti, niin sitten pääsis vaikka Koraania lukemaan. Ja niinkun se semmonen hylly, missä ois Koraani ja Raamattu ja Toora ja kaikki muut mahdolliset löytyis sieltä.

HA 12:...sitte täällä ois muutama kirjahylly.

UVH: Joo, mitä siellä ois?

HA 12: Siellä vois olla ihan perus oppikirjoja. Sit siellä vois olla jotain islamiinki liittyvää ja sit siellä vois olla myös jotain niinkun ei välttämättä ees islamiin liittyvää, siellä vois käytännössä olla niinku kai kaikista uskonnoista jotain. Tiijäkkö, jotain sellasii esittelylipukehommeleita.

Rukoustilaan suunnitellusta välineistöstä ensiksikin pesutilat piirrettiin rukoustilan viereen, välittömään yhteyteen tai samaan kerrokseen. Pesutilojen läheisyyden merkitystä kuvaa puhe siitä, että siirtyminen pesulle kauemmas on osoittautunut ilmeisen työlääksi, koska sitä kuvataan esimerkiksi itsensä

raahaamiseksi. Edelleen tiloista käytettiin muun muassa nimitystä *huussit*. Puhe ”raahautumisesta” ja ”huussista” sekä se, ettei mitään jo kouluissa olevista vessatiloista poikkeavaa suunniteltu, voivat rakentaa rukoilemisen tavallisuuskuvaa. Siihen viitattiin jo edellisissäkin diskursseissa. Lisäksi tavallisuutta korostettiin puheella, ettei kouluun tarvitse rakentaa muslimeille minikäänlaista omaa pesupaikkaa. Samaan viittaa se, että osa oppilaista kertoo peseytyvänsä jo kotonaan. Koulussa sitten toteutetaan vain välttämättömin: rukoillaan pakolliset rukoukset, koska niiden aikana ollaan koulun tiloissa. Tavallisuusmielikuvien korostaminen voi viitata myös jo edellisissä keskusteluissakin esiin tulleeseen leimautumisen välttämiseen. Muslimioppilaan rukousta ei saa katsoa sillä tavoin, että se eristäisi heidät muista oppilaista. Ulkopäin ihmiseen liitetty leima tekee eron meihin ja muihin (Erkkilä 2015, 196).

Toisaalta saniteettitiloihin piirretyt vain kolme tai neljä penkkiä voivat viitata ymmärrykseen rakennuskustannusten kalleudesta. Kaupungille ei haluta tuottaa kovin paljon ylimääräistä kulua muslimioppilaan vuoksi. Samalla tavalla rukouspesun yhteydessä tapahtuva vesivahingon vaara otettiin suunniteluissa huomioon. Rakentaminen ja vesivahinkojen korjaaminen tulevat yhteiskunnan varoin kalliiksi. Omilla toimillaan nuoret eivät kuitenkaan halua niitä tuottaa, vaan päinvastoin estää niiden syntymistä, kuten nuorten piirustuksista ja puheista on nähtävissä. Puheissa ja piirustuksissa niiden esiintulo voi kuitenkin viitata siihen, että usein itsensä marginalisoiduiksi kokevat ihmiset ottavat huolen yhteisistä vahingoista ja niiden korjauskustannuksista kantaakseen. Muutoin kai harva nuori huomaa miettiä rakennuskustannuksia tai vesivahinkoja koulussaan, vaikka joskus vessanlattian kastelisikin. Heikkilän ja Mustaniemi-Laakson (2019, 82) mukaan juuri monissa viimeaikaisissa poliittisissa keskusteluissa usein esimerkiksi turvapaikanhakija on nähty monella tapaa uhkana.

Joka tapauksessa musliminuoret yhteiskunnan jäsenenä haluavat selvästi tehdä asioita hyvin ja välttää vahinkojen syntymistä, joka kävi ilmi heidän monista diskursseistaan. Samalla he vahvistavat osallisuuttaan yhteiskunnassa ja kouluyhteisössään. Osallisuus on tunnetta saada olla yhteiskuntakelpoinen (Isola ym. 2017, 55) ja vastuullinen kansalainen (Wilcox 1994). Saman on huomannut myös Saeed (2008, 214), jonka tutkimuksen nuoret

länsimaalaiset muslimit haluavat kunnioittaa maan kansalaisuutta ja lakeja, maksaa veronsa ja antaa panoksensa maan hyvinvointiin. Näillä näkökulmilla saattaa olla yhteyttä myös Decin ja Ryanin (2000, 227) esittämään itseohjautuvuusteoriaan, jonka mukaan ihmiset tarvitsevat kyvykkyyttä eli kokemusta siitä, että he kykenevät toimimaan. Myös kokemus osallisuudesta kouluyhteisöön rakentuu oppilaiden oikeudesta päättää koulunsa asioista ja uudistaa niiden käytäntöjä (Väljærvi ym. 2018, 178–179). Samalla tunne siitä, että heidän äänensä kuullaan ja heitä kuunnellaan voi rakentaa heidän osallisuuttaan (esim. Asghar 2016, 442).

Edelleen osa arkkitehteistä piirsi rukoustiloihin moskeijoissa olevan – ja niissä itsekkin näkemäni – varustuksen. Moskeija voi muutenkin toimia muslimioppilaalle mallina rukouksen ja opiskelun yhdistämisestä, toimivathan useat koraanikoulut niiden välittömässä yhteydessä. Eli ensiksikin rukoustilapiirustuksiin suunniteltiin rukousalusta, joihinkin jopa tilan ainoaksi varustukseksi, jolloin sen tärkeä merkitys korostuu. Useimmiten sitä nimitettiin rukousmatoksi. Se onkin puhtaussyistä tärkeä (Katz 2013, 26), ja joka suojaa rukoilijaa suorasta kontaktista maahan (Hallenberg 2016, 62). Myös kaikissa niissä moskeijoissa, joissa itse vierailin, lattia oli verhottu kauttaaltaan matoilla. Edelleen arkkitehdit eivät halunneet aiheuttaa kouluille mattokustannuksia, vaan matot kerrottiin tuodun kotoa, mutta joille kuitenkin suunniteltiin säilytyspaikat kouluun. Puheet osoitettiin vastapuheiksi niille stereotyyppisille puheille, joissa muslimien esitetään vaativan itselleen sekä rukoustiloja että erityisjärjestelyjä esimerkiksi juuri kouluissa tai työpaikoilla.

Rukoustiloihin piirrettiin usein myös jonkin tyyppisiä kirjahyllyjä. Ne ovat tavallisia myös moskeijoissa, joissa itse havaitsin kuitenkin vain islamaiheista luettavaa, kuten Koraanin. Se on Hallenberginkin (2017, 64) mukaan tarkoitettu käytettäväksi ja siksi sen lukeminen on muslimille tärkeää päivittäin. Siihen viittaa myös erään nuoren suunnitelma käydä esimerkiksi hyppytunnilla lukemassa Koraania. Sen vuoksi hän piirsi hyllyyn ensimmäiseksi Koraanin. Toinen arkkitehti kertoo suomeksi kirjoitetun tekstin – Koraanin suomennoksen – vahvistavan muslimioppilaan uskoa, joten hän puolestaan suunnitteli lisäävänsä hyllyihin myös sen tyyppistä materiaalia. Jotkut arkkitehteistä eivät kuitenkaan piirtäneet hyllyihin luettavaa pelkästään muslimille, vaan niihin haluttiin sijoittaa muidenkin uskontojen pyhiä kirjoja. Joissakin kuvauksissa

kirjat olivat juuri islamin, juutalaisuuden ja kristinuskon pyhät kirjat. Sillä voidaan viitata näitä uskontoja yhdistävään kirjojen kansaan (esim. Hukari 2009, 125). Lisäksi uskonnollisen kirjallisuuden piirtäminen hyllyihin voi olla merkinä siitä, että nuorten mielestä julkista tilaa ei voi tyhjentää uskonnoista, vaan ne ovat luonnollinen osa sitä.

Yhteisen kirjallisuuden suunnittelu hyllyihin voi viitata myös siihen, ettei muslimioppilaita uskonnollistettaisi koulussa. Uskonnollistavat tulkinnat korostavat yksipuolisesti vain uskonnon roolia ihmisen elämässä (Martikainen 2011, 84). Vastatoimeksi näille tulkinnoille nuori piirsi myös perusoppikirjoja yhteiseen hyllyyn. Sillä halutaan korostaa opiskelua ja uskontoa tasavertaisina alueina nuorten elämässä. Samalla tavalla puhuminen hyppytunnista ja Koraanin lukemisesta sen aikana luovat mielikuvaa molempien tasavertaisuudesta. Lisäksi piirrossuunnitelmat viittaavat muslimioppilaiden tietoon laajemminkin kulttuurisesti monimuotoistuvasta koulusta ja maailmasta, joka on kaikille yhteinen julkinen tila. Siihen voi viitata se, että osa rukouksiloista piirrettiin yhteisrukouksiloiksi kaikille. Olkoonkin, että siinä pääpaino annettiin islamille. Samantyyppisiin huomioihin on päätynyt myös Fadil (2013, 745), jonka mukaan työpaikkakaan ei ole vain paikka ahkeroinnille, vaan edustaa yhteiskuntaa, jossa myös uskonnon harjoittamisen asemaa tulee pohtia. Lisäksi paikan merkitys ei ole pysyvä, vaan se on kollektiivisesti luotu sosiaalinen konstruktio (Häger 2018, 193). Siihen voi myös viitata se, että piirtämisen yhteydessä monen nuoren innostus, iloisuus ja luovuus olivat aistittavissa heidän kehonkielestään ja äänenpainoistaan. Näillä näkökulmilla voi olla yhteyttä myös siihen, että tunne osallisuudesta rakentuu kumppanuudesta ja jäsenyydestä sekä voimaannuttaa ihmistä (esim. Wilcox 1994).

Edelleen nuoren puheenvuoro, ettei koulun tarvitse vastata muusta kuin rukouksitilan tarjoamisesta voi viitata nuorten haluun vastata rukouksikäytännöistään itse. Vastuusta puhuminen ja sen korostaminen rakentavat laajemminkin muslimioppilaiden omaa toimijuutta ja osallisuutta julkisessa koulussa ja yhteiskunnassa, jolla on yhteyttä myös heidän hyvinvointiinsa (Deci & Ryan 2000, 227; Wilcox 1994). Lisäksi monet diskurssit rakentavat heille joustavia ja monipuolisia identiteettejä (esim. Ubani 2013), joita Korhonen (2013, 43) kuvaa myös hybridi-identiteeteiksi. Joka tapauksessa länsimaisten

yhteiskuntien elämä turvataan muslimien oikeuksilla: tietoon, lainnoudattamiseen, itsenäiseen edustukseen ja uskonnonharjoittamiseen. Tila, jossa nämä oikeudet esiintyvät, voi olla myös islamin asuinsija. (Ramadan 1999, siteerannut Saeed 2008, 214.) Nuorten puheiden ja piirrosten mukaan se voi olla myös julkinen koulu. Seuraava nuoren puhesitaatti kiteyttää olennaisen kaikista diskursseista, nuorten toimijuuden, osallisuuden ja tilanteisten identiteettien rakentumisesta sekä uskonnon merkityksestä yleensä ja osana julkista koulua. Eli se rakentaa kaikkien kansalaisten yhteistä *agoraa* eli julkista tilaa (esim. Neuvonen 2017, 207).

HA 6: On ne parikymmentä sanotaan parikymmentä opiskelijaa, jotka on muslimeja, ne haluais kaikki rukoilla. Niin sitten, kun on vaikka välitunti, pystyy sen verran niinku heittää sitä rukousta vähän eteenpäin, jos se on tunnilla, vaikka niin (kaksi epäselvää sanaa) luokkahuoneethan on vapaita silloin välitunnin aikana. Tulee tänne näin, siirtää pulpetit, tekee tilan itselleen ja sitten niinku laittaa ne matot ja rukoilee siinä. Sitten kun rukous on loppunu, kerää tavarat ja laittaa pulpetit tava takaisin paikoilleen. Ja sit taas jatkuu se koulu vielä.

8 LOPPUSANAT: USKONNOLLA ON VÄLIÄ

Tässä viimeisessä luvussa kokoan ja tiivistän ensin tulokset sekä teen niistä johtopäätöksiä teoriataustan ja aiemman tutkimuksen viitekehyksessä. Tuloksista piirtyy sellainen rukoustaan konstruoivan musliminuoren tyyppikuva, joka peilaa vahvasti hänen eri tilanteissa rakentuvia identiteettejään, aktiivista toimijuuttaan ja osallisuuttaan. Samalla se osoittaa, että uskonnolla on väliä sekä yleisesti että julkisessa kouluyhteisössä. Seuraavaksi ovat vuorossa tutkimuksen arvioinnin, luotettavuuden, merkityksen ja hyödynnettävyyden tarkastelut. Niiden jälkeen esittelen vielä keskeisiä jatkotutkimusaiheita.

8.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia merkityksiä erityisesti suomalaiset maa-hanmuuttotaustaiset toisen sukupolven musliminuoret rakentavat puheissaan ja piirroksissaan säännölliselle rukousrituaalilleen yleensä ja koulukontekstissa. Lisäksi selvitettiin millaista toimijuutta, identiteettejä ja osallisuutta heille syntyi tuloksissa heidän kouluissaan ja niiden käytännön vuorovaikutuksessa. Kuitenkin samalla kun tarkastelussa olivat nuorten ainutkertaiset merkitykset omassa elämässään ja kouluissaan, kiinnostuksen kohteena oli samalla vielä laajempi kouluinstituutio kaikille yhteisenä julkisena tilana. Niiden lisäksi diskurssien tarkastelu laajentui vielä siihen, miten uskonnon paikkaa määritellään yhteiskunnassa ja yhteisessä uskontodiskurssissa. Analyysimenetelmänä oli pääsääntöisesti saksalaiseen traditioon pohjautuva diskurssianalyysi, jossa toimija voi itse rakentaa ja organisoida uutta sosiaalista todellisuutta tuottavia käytänteitä, rakenteita, identiteettejä ja näiden diskursseja (Remes 2004; 2014).

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, *miten toisen sukupolven musliminuoret rakentavat puheissaan ja piirustuksissaan eli diskursseissaan rukousrituaaliinsa liittyviä kokemuksia ja merkityksiä*, vastauksiksi syntyi kaksi diskurssia. Niistä ensiksikin nuorten toimijuutta rakentava säännöllinen rukoiludiskurssi syntyy rukouskäytäntöjen ja kokemusten kuvaamisessa. Samalla nuoret

rakentavat henkilökohtaista hyvän muslimin identiteettiä, joka voi toimia heillä ”porttina paratiisiin”. Rukouksen merkitystä tästä näkökulmasta rakensivat erityisesti voimakkain äänenpainoin esitetyt puheet *synnistä* silloin, jos rukouksen jättää syystä tai toisesta suorittamatta. Samalla hyvän muslimin kollektiivinen identiteetti vastustaa negatiivista mielikuvaa, joka yleisesti islamiin ja muslimeihin liitetään. Retorisina keinoina nuoret käyttivät tässä yhteydessä esimerkiksi *me-puhetta*, jolla omille käsityksille haettiin selkänokajaa koko uskonyhteisöstä.

Saadut tulokset ovat yhteneväisiä aiemmin sekä yleensä muslimin että erityisesti maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven muslimien rukousmerkityksistä tehtyjen tutkimusten kanssa. Rukous voi toimia väylänä paratiisiin (Siddiqui 2007, 84) ja on tärkein osoitus hyvästä muslimiudesta (Hallenberg 2016; Henkel 2005; Hukari 2009; Hämeen-Anttila 2017). Toisaalta se on myös pyrkimystä tulla yhä paremmaksi muslimiksi sekä yleensä että maahanmuuttotaustaisille toisen sukupolven musliminuorille (Saada 2017; Sirry & Omar 2013; Williamson 2018). Henkilökohtainen identiteetti on sekä yksilön ymmärrystä suhteestaan maailmaan että siihen, miten tämä suhde konstruoidaan ajallisesti ja tilallisesti (Norton 2013, 4) eli yksilön toimijuudessa (Ropo 2015, 30–35). Lisäksi myös Younis & Hassan (2019) ovat havainneet tutkimuksessaan, että toisen sukupolven musliminuoret pyrkivät kompensoimaan käytöksellään ja identiteeteillään yleistä negatiivista mielikuvaa muslimista ja islamista. Kollektiivisella identiteetillä nuoret rakentavat siis kuvaa siitä, keitä *me* olemme ja miltä haluamme ryhmänä näyttää muiden silmissä (esim. Anttila 2007, 22).

Johtopäätökseksi esitän, että säännöllinen rukous merkitsee myös suomalaisille maahanmuuttotaustaiselle toisen sukupolven musliminuorille tärkeää uskonnollista kokemusta ja hyvänä muslimina toimimista, jolloin heille rakentuu henkilökohtainen hyvän muslimin identiteetti. Samalla kuitenkin rakentuu myös kaikille muslimeille yhteinen kollektiivinen identiteetti, jolloin nuoret haluavat kaikkien muslimien näyttävän hyviltä muslimeilta muiden silmissä. Sitä halutaan ylläpitää ja tuottaa juuri omalla toimijuudella eli säännöllisellä rukoilemisella. Samalla nuoret pyrkivät näillä identiteeteillä vastustamaan kielteistä mielikuvaa islamista.

Toinen diskurssi: itsemääräämisdiskurssi kuvaa säännöllistä rukousta tavalliseksi ja tasavertaiseksi osaksi nuorten tavallisia arkitoimintoja usein jo lapsesta lähtien, mutta josta he itse nuorena ja toimijuutensa kautta saavat myös päättää ja kantaa vastuunsa. Tässä yhteydessä heille rakentuukin tavallisen nuoren identiteetti. Sitä rakennetaan monilla kuvauksilla oman itsen ja rukouksen tavallisuudesta ja tasavertaisuudesta suhteessa nuoren muihin elämänalueisiin: oppilastovereihin, kokonaishyvintia luovaan ulottuvuuteen ja itsemääräämisoikeuteen rukouksen käytäntöjen suhteen. Samalla vastustetaan rukouksen ylikorostunutta roolia. Sitä vastoin sen tasavertaista roolia korostetaan. Puheissa tavallisuutta rakennettiin esimerkiksi talovertauksin, puhumalla rukouksesta yhtä normaalina ja tavallisena toimintana kuin syömistä sekä liittämällä puheiden yhteyteen kepeyttä sekä naurua.

Aiemmissakin tutkimuksissa on havaittu, että uskonnon roolia yleensä korostetaan yksipuolisesti muslimien elämässä (esim. Akgönül 2011; Gotthoni & Siirto 2016; Hämeen-Anttila 2017). Rituaalien myös luullaan yleisesti säilyvän muuttumattomina olosuhteista riippumatta (esim. Hossain 2013). Lisäksi kaikkien muslimien oletetaan harjoittavan uskoaan täydellisesti (Hämeen-Anttila 2015; 2017; Saeed 2008). Näitä luuloja juuri toisen sukupolven musliminuoret ovat kuitenkin pyrkineet hälventämään useiden tutkimusten mukaan asettamalla uskonnon rukouksineen tasapainoiseen, tavalliseen ja itsemääräämäänsä rooliin osana muuta elämäänsä (Erricker 2008; Jeldtoft 2013; Martikainen 2011; Martikainen & Haikkola 2011; Saeed 2008) tai identiteettiään (Younis & Hassan 2019). Muutenkin juuri nuoruudessa oman autonomian ja itsemääräämisoikeuden merkitys korostuu (Räsänen 2017, 68), mikä voi näkyä ulospäin esimerkiksi olosuhteiden tai ilmiöiden kritisoimisena nuoren luodessa ja muokatessa identiteettiään (Vuorinen 2001). Burr (2004, 61) kuitenkin esittää, että yleensä tilanteiden merkitykset luodaan ryhmässä, joten ihmistä sellaisena kuin hänet nähdään, voidaan ymmärtää vain hänen sosiaalisen elämänsä kontekstissa. Siitä syystä myös oppilastovereiden palaute muodostaa ja ylläpitää nuoren minäkuvaa (Keltinkangas-Järvinen 2010, 195).

Johdopäätökseksi esitän, että myös suomalaisille maahanmuuttotaustaisen toisen sukupolven musliminuorille rukoileminen voi merkitä tärkeää, mutta samalla tavallista ja tasavertaista elämänaluetta, josta he voivat määrätä ja

kantaa vastuunsa itse monin tavoin. Tällaisessa toimijuudessa heille rakentuu tavallisen nuoren minä-identiteetti, joka samalla vastustaa usein muslimien elämään yleisesti liitettyä uskonnollistamista. Toisaalta tavallisen nuoren identiteetti voi olla heille myös nuoruuteen liitetty kollektiivinenkin identiteetti, jolla rakennetaan kuvaa ”meistä nuorista” tavallisina nuorina ja ihmisinä.

Toiseen tutkimuskysymyksen: *Millaista toimijuutta, identiteettejä ja osallisuutta heille rakentuu näiden diskurssien kautta heidän kouluissaan ja niiden käytännön vuorovaikutuksessa*, vastaukset kiteytyivät niinkään kahteen diskurssiin. Ensiksikin säännöllinen rukoiludiskurssi ja itsemääräämisdiskurssi rakentavat kouluissa neuvotteludiskurssin ja sen myötä nuorille aktiivisen organisoijan identiteettiä. Siitä osoituksena he voivat valita rukouspaikkansa koulussa ollessaan joko kodin tai koulun väliltä. Lisäksi nuoret voivat etsiä, tai pyytää koulun henkilökunnalta, itsestään selvänä asiana ja omavaltaisesti sopivia rukoustiloja sekä riippumatta siitä, että he voivat kokea vastustusta monesta suunnasta rukouksensa suhteen. Puheet esimerkiksi rehtorin luomien marssien menemisestä, jankuttamisesta ja omien aikataulujen laatimisesta rukousaikojen suhteen kuvaavat nuorten organisointikykyä sekä rakentavat heidän aktiivista toimijuuttaan. Rukoilemisensa ohella nuoret pitävät kuitenkin koulutyötä yhtä tärkeänä. Lisäksi he ovat valmiita aktiivisesti neuvottelemaan, jakamaan tietoa, opastamaan ja opettamaan niin toisia oppilaita kuin koulun henkilökuntaakin rukoukseensa liittyvistä käytännöistä ja tarpeista koulussaan. Esimerkiksi erään nuoren puhe *ehotusmielessä* opettajalta rukoustilan kysymiseen viittaa neuvotteluhaluun hyvässä hengessä.

Näiden tulosten kanssa samansuuntaisia havaintoja rukoustilan valitsemisesta julkisen tai yksityisyyden väliltä on tehty aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Fadil 2013; Sirry & Omar 2013). Lisäksi nuorten muslimien vastuu ja omat valinnat ovat nousseet keskeiseksi aikaisemmissakin tutkimuksissa (esim. Jeldtoft 2013; Niyozov 2013; Saada 2017; Saeed 2008). Siten nuorten toimijuus on onnistunut, vaikka rukoileminen koulussa on voinut olla haasteellista ajallisesti (Rock-Singer 2016; Sakaranaho 2005) ja opettajien, rehtoreiden tai oppilastovereiden asenteista johtuen (Niyozov 2010; Rissanen 2019; Saada 2017; Schlein & Chan 2010). Kuitenkin erityisesti nuorten vapaasta tahdosta ponnistava (Barnes 2000) ja päämääriin pyrkivä aktiivinen

toimijuus (Bandura 2006) on havaittu aiemmissä tutkimuksissa nuorten haluna ja taitoina neuvotella uskonnon roolista osana elämäänsä ja henkilökohtaista identiteettiään (Erricker 2008; Fadil 2013; Martikainen & Haikkola 2011; Younis & Hassan 2019).

Lisäksi aiempien tutkimusten mukaan opettajien ja oppilaiden tulisi oppia yhdessä ja yleensäkin uskonnoista (Hossain 2013, Sakaranaho 2005). Edelleen niistä voidaan oppia sekä koulun uskontojen ja katsomusaineiden opetuksessa (Rissanen 2012; Saada 2017; Sakaranaho 2019; Ubani 2013) että yhteisessä (uskonto)dialogissa (Stans ym. 2018). Samalla se voi lisätä muslimioppilaiden osallisuutta koulu yhteisönsä (Schmitt 2009). Osallisuus on muun muassa yhteisön jäsenyyttä, jäsenten välistä kumppanuutta, yhteistä toimintaa, voimaantumista ja neuvottelua (Wilcox 1994). Lisäksi se on jäsenten oikeutta käyttää ääntään, tulla kuulluksi (esim. Asghar 206, 442; Kumpulainen ym. 2015, 136–137;) ja mahdollisuutta muuttaa tarvittaessa esimerkiksi koulu yhteisön olosuhteita (esim. Välijärvi ym. 2018, 178–179). Siksikin katsomusopetuksen merkitys korostuu sekä koulussa (Niemi ym. 2019; Opetushallitus 2014) että laajemminkin informaalisessa oppimisessä (Innanen 2019).

Johdopäätökseksi neuvotteludiskurssin tuloksista esitän seuraavaa: Hyvän muslimin identiteettiä rakentavan säännöllisen rukoiludiskurssin ja tavallisen nuoren identiteettiä luovan itsemääräämisdiskurssin seurauksena myös suomalaiset maahanmuuttotaustaiset toisen sukupolven musliminuoret voivat kouluissaan ottaa rukouskäytäntöihinsä liittyvän aktiivisen ja vapaan tahtonsa mukaisen *toimijuuden* omiin käsiinsä. Toisinaan se voi tarkoittaa rukoilemista koulussa, toisinaan taas sen ulkopuolella. Lisäksi rukoileminen koulussa voi onnistua nuorten kokemasta vastustuksesta huolimatta. Samalla he voivat rakentaa sekä kollektiivista että henkilökohtaista identiteettiä aina tilannekohtaisesti, kuten tässä diskurssissa omaa aktiivisen organisoijan identiteettiään. Lisäksi he voivat käyttää ääntään osallisuutensa lisäämiseksi sekä muovata julkista koulu yhteisöä osallisuudestaan ja neuvotteluhaluistaan käsin kulttuurisesti moninaisempaan suuntaan. Koulussa uskonnolla on siten selvästi tärkeä sijansa. Siksi yhteistä neuvottelua sen roolista siellä, muissakaan kouluissa tai yhteiskunnan julkisissa tiloissa ei voida jättää käymättä.

Toinen julkiseen kouluun liittyvä diskurssi on rukoustilojen suunnitteludiskurssi. Innostaessaan musliminuoret arkkitehteinä piirtämään monenlaisia rukoustiloja koulun tiloihin diskurssi samalla kokoaa edeltävien diskurssien tulokset yhteen. Samalla se rakentaa heille aktiivista julkisen tilan rakentajan identiteettiä. Siitä osoituksena ovat muun muassa nuorten suunnitelmat rakentaa tilat yhtä aikaa sekä opiskelulle että rukoukselle varustuksineen kulttuurisen moninaisuuden ja julkisen tilan näkökulmasta. Piirroukset ja puheet esimerkiksi *kaikkien uskontojen huoneesta, eläintarhafiiliksestä, hyppytipaikasta* tai *simppelistä asiasta* voivat viitata näihin näkökulmiin. Lisäksi kulttuurisen moninaisuuden ulottuvuus nousi esiin suunnitelmassa, johon haettiin inspiraatiota esimerkiksi lentokenttien yhteisrukoustiloista. Muslimeja uskonnollistavia tulkintoja puolestaan torjuttiin julkisen tilan rakentajan identiteetistä käsin piirtämällä rukoustilan hyllyihin sekä maailmanuskontojen pyhiä kirjoja Koraanin ohella että perusoppikirjoja. Toisaalta suurimmassa osassa piirroksia rukoustila suunniteltiin suoraan luokaksi nimettävään tai mielessä hahmottuvaan tilaan. Näillä toimillaan nuoret rakensivat myös koulua kaikkien yhteiseksi julkiseksi tilaksi, jonne erilaiset uskonnot, katsomukset ja toisten kunnioittaminen kuuluvat luonnollisina osina.

Tulokset ovat samansuuntaisia aiempienkin tutkimustulosten kanssa, joissa usein juuri koulujen luokahuoneet ovat palvelleet rukoustiloina (Halonen 2009; Nord & Haynes 1998; Saada 2017; Sakaranaho 2005). Silloin myös peruskoulun koululuokat ovat lunastaneet paikkansa kulttuurisesti monimuotoisina julkisina tiloina. Siitä syystä myös kouluissa käydään neuvottelua ja kilpailua kaikille avoimesta ja yhteisestä julkisesta tilasta (Häger 2018; Ridell ym. 2009, 9–10; Shields 2013) ja uskontojen paikasta siinä (Kallioniemi 2008, 100; Poulter 2013, 171). Lisäksi aiemmissakin tutkimuksissa on noussut esiin lasten ja nuorten innostus omien ja tuoreiden näkökulmien esiintuomiseen oman yhteisönsä muovaamisessa (esim. Kumpulainen ym. 2015, 144).

Tämän rukoustilojen suunnitteludiskurssin *johtopäätöksenä* esitän, että diskurssi kokoaa aiempien diskurssien johtopäätökset nuorten toimijuuden, osallisuuden ja identiteettien rakentumisesta yhteen. Samalla se osoittaa, että tavallisin rukoustila koulussa on luokkatila. Lisäksi diskurssi osoittaa, että julkinen koulutila on yhteisen neuvottelun tulos, muokattavissa kaikkien osallisten kesken eikä rajoita uskontojen ja katsomusten olemassaoloa.

Päinvastoin tila rakentuu toimijoiden neuvotteluista, monista äänistä sekä kaikenlaisesta olemisesta kulttuurisesti moninaiseksi yhteistilaksi.

Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että maahanmuuttajataustaisten ihmisten elämää pidetään monien haasteiden kanssa taistelemisena ja alisteisena valtakulttuurille (esim. Harinen & Ronkainen 2010; Younis & Hassan 2019). Tieto on hieman ristiriidassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Nuoret osoittivat jopa ponnekkaasti omaavansa valtaa ja neuvokkuutta oman rukouksensa käytäntöjen suhteen yleensä ja koulussa, vaikka he kohtaavatkin monia haasteita eläessään länsimaassa muslimina. He raivaavat tilaa rukoukselleen joko koulupäivänsä aikana tai sen jälkeen, vaikka kokevatkin vastustusta ja joutuvat vakuuttelemaan rukouksensa tärkeää merkitystä ja ajoittumista koulupäivään. Lisäksi he haluaisivat kertoa – jopa opettaa – rukouksestaan muille oppilaille. Tulkitsenkin nuorten hyvän muslimin identiteetin ja säännöllisen rukoilemisen kautta rakentuvan toimijuuden osoitukseksi heidän aktiivisuudestaan ja osallisuudestaan kouluyhteisönsä jäsenenä. Samalla se kertoo, että uskonnolla on tärkeä merkitys ja rooli heidän hyvinvointinsa rakentajana.

Myös aiemmat tutkimukset siitä, että toisen sukupolven muslimit hylkäisivät perheensä ja vanhempiansa perinteiset uskonnolliset tavat ja rukoilemisen (esim. Akgönül 2010; Hämeen-Anttila 2015), osoittautuvat ristiriitaiseksi tämän tutkimuksen valossa. Omaa vastuuta rukoilemisesta käytäntöineen kyllä korostetaan sekä siitä kerrotaan päätettävän nuorena itse – jopa itsepäisesti – ja auktoriteetteja vastaan suoraan tai ainakin mielessä kapinoiden. Siitä huolimatta rukoilemista pidetään tärkeänä myös vanhempien ja suvun välittämien opetusten kunnioittamisen vuoksi. Lisäksi vanhempien roolia rukoukseen ohjaamisessa, ja jopa siihen patistamisessa, korostetaan. Korostamisella halutaan myös rakentaa sekä tavallisen nuoren identiteettiä että rukouksen tavallisuusmielikuvaa.

Edelleen tämä tutkimus osoittaa, että useat nuoret voivat aloittaa säännöllisen rukoilemisensa jopa alle 10-vuotiaina, vaikka aiemmissa tutkimuksissa on esitetty, että islamin pilarivelvollisuudet muuttuvat pakollisiksi vasta muslimin tultua täysi-ikäiseksi tai puberteetin alkaessa (esim. Hämeen-Anttila 2017; Katz 2013, 20). Toisin sanoen tärkeä tieto on, että rukouksen alkamisikää voidaan tulkita monipuolisesti. Pakkoa tärkeämmäksi voikin nousta

nuorten oma halu määrittää rukouksensa alkamisikää, pohtia sen henkilökohtaista merkitystä sekä järjestää rukouskäytännöt tilanteenmukaisesti itse niiden pohjalta. Se taas voi viitata heidän ymmärrykseensä itsemääräämisoikeudesta ja vahvaan tahdonvapaaseen toimijuuteensa heidän määritellössään myös uskonnon roolia osana identiteettejään.

Lisäksi tutkimustuloksista käy ilmi, että nuorilla on monia ja tilanteisesti muuttuvia identiteettejä, joita he rakentavat diskursseissaan ja omasta toimijuudestaan käsin. Ensiksikin hyvän muslimin identiteettiä rakennetaan diskursseilla sellaisesta säännöllisesti rukoilevasta muslimista, joka rukouksellaan kerää pisteitä paratiisiin pääsyä varten, välttää tekemästä syntiä ja haluaa näyttää hyvältä ja oikealta muslimilta. Lisäksi hyvän muslimin identiteetti rakentuu kollektiiviseksi identiteetiksi yhteisesti kaikille muslimille. Tämä identiteetti vastustaa muslimeihin liitettyä negatiivista mielikuvaa silloin, kun muslimeja pidetään esimerkiksi terroristeina. Tavallisen nuoren identiteettiä puolestaan rakennetaan tilanteissa, joissa itsestä halutaan välittää kuvaa normaalina, itsemääräämiseen ja vastuunkantamiseen kykenevänä ja tavallisena nuorena. Hänelle rukouksen korostetaan olevan normaali ja tavallinen osa arkielämää, jolloin identiteetti tarvittaessa myös vastustaa nuorten uskonnollistamista. Samalla tavallisen nuoren identiteetti voi luoda kaikille nuorille yhteistä eli kollektiivista tavallisten nuorten identiteettiä.

Koulussa ollessaan puolestaan nuoret rakentavat aktiivisen organisoijan identiteettiä. Sitä rakennetaan kuvauksilla rukouskäytäntöjen ponnekkaasta järjestämisestä ja neuvottelemisesta haasteellisissakin tilanteissa sekä oppilastovereiden opettamisesta koulussa. Lisäksi identiteetillä vastustetaan rukouksen ja yleensä uskonnon siirtämistä yksiselitteisesti pois koulusta ja muista julkisista tiloista. Viimeinen nuorille muodostunut identiteetti rakentuu erityisesti rukoustilojen suunnittelun ja piirtämisen diskursseissa. Niissä erityisesti nuorten innostus, aktiivisuus ja luovuus rakensivat heille sellaista identiteettiä, jonka kautta halutaan korostaa yhteisten julkisten tilojen rakentumista ja nuorten omaa vahvaa toimijuutta ja roolia tässä prosessissa (esim. Giddens 1984, 2). Tavoitteena identiteetillä on rakentaa kaikkien oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta tukevaa sekä erilaisia uskontoja ja katsomuksia kunnioittavaa yhteistä julkista tilaa. Samalla kamppailut tilan omistuksesta halutaan rauhoittaa erilaisten ihmisten hyvinvointia tukevaksi

yhteiselämäksi. Tila rakennetaan yhteisomistukseen. Lisäksi se tehdään iloisesti ja innostuneesti.

Tutkimustuloksiksi rakentuneet neljä erilaista identiteettiä kuvastavat sitä, että nuorten identiteettejä voidaan – ja he voivat itse – pitää joustavina ja tilanteenmukaisesti rakentuvina ja muuttuvina. Nuorten uskonnollinen identiteetti on yksi tärkeä identiteetti, mutta ei selvästikään ainut. Lisäksi se, että julkinen tila rakentaa ihmisten identiteettejä, voidaan ymmärtää myös toisinpäin: identiteetit rakentavat julkista tilaa. Huomattava kuitenkin on, ettei nuorten identiteettien rakentumisessa ilmennyt selviä eroja eri sukupuolten välillä tässä tutkimuksessa, vaikka niin voisikin olettaa esimerkiksi perinteisen islamilaisen patriarkaalisen ihanteen pohjalta (esim. Hukari 2009, 127–128). Se, että identiteetit rakentuivat tässä yhteydessä samalla tavalla sekä tytöille että pojille voi osaltaan ilmentää nuorten länsimaalaista muslimiutta, josta syystä sukupuolten väliset erot eivät ainakaan koulussa erotu selvästi. Lisäksi muslimius, ja yleensä uskonnollisuus, voi nykyisin olla moninaista ja perinteisiä eroja hälventävää (esim. Akgönül 2011; Katz 2013).

Sen sijaan tuloksista ilmeni, että nuorempien, alle 15-vuotiaiden, oppilaiden (uskonnollisen) identiteetin muodostumiseen vaikuttivat enemmän heidän opettajiensa tai vanhempiensa asenteet ja suhtautuminen nuorten rukoukseen. Esimerkiksi se näkyi puheissa, joissa opettajien ystävällisyyttä korostettiin erityisesti. Lisäksi äidin roolia korostettiin – ylemmältä taholta saadun tiedon kertojana – puheessa siitä, että rukouksia voidaan tarvittaessa siirtää. Se voikin viitata siihen, että nuoremmilla oppilailta heidän uskonnolliseen sosialisatioonsa vaikuttavat vielä vahvasti koti ja perhe (esim. Tervo-Niemelä 2018, 178). Sen sijaan vanhempien, erityisesti 18 vuotta täyttäneiden, identiteetit rakentuivat enemmän jo itsenäisinä, heidän yhteiskunnallisten kontekstiensä vuorovaikutuksessa ja vastapuheina yleisille rukousta vastustaville puheille. Heidän puheissaan korostui myös oma toimijuus identiteettien rakentumisessa nuorempia vielä vahvemmin ja tilannekohtaisemmin.

Tämän tutkimuksen nuoret kokivat kuitenkin identiteettiensä välistä ristiiriitaa, johon myös Younis ja Hassan (2019) omassa tutkimuksessaan viittaavat. Tuloksista kävi ilmi, että nuorten uskonnollista identiteettiä ylikorostettiin yleisesti ja oppilastovereiden taholta. Lisäksi jotkut opettajat ja rehtorit aliarvioivat nuorten rukouksen merkitystä, vaikka juuri rukous rakentaa vahvimmin

muslimi-identiteettiä (esim. Hämeen-Anttila 2017, 236). Näistä syistä monet nuoret korostivat tavallisuuttaan ja rukouksensa merkitystä osana tavallisen nuoren identiteettiä ja elämää. Lisäksi he eivät halua tulla kohdelluiksi erilaisina eivätkä koe tarvitsevansa erityisjärjestelyjä rukouksensa suhteen. Sen sijaan nuoret haluavat määritellä itse rukouksaikojaan ja tehdä valintoja niiden suhteen, mitä koulun julkisena tilana tulisi myös tukea. Myös tämä tutkimus osoittaa, ettei uskonnottomuudesta selvästikään voi tehdä normaalia, koska koulussa uskonnollisten oppilaiden identiteetit jäävät tunnustamatta (Niemi ym. 2019, 22–23) eivätkä he voi kokea ylpeyttä omasta identiteetistään (Rissanen 2019). Koulujen tulisikin olla enemmän tietoisia näistä rukouksen monipuolisista ja musliminuorten identiteettiä, osallisuutta ja hyvinvointia rakentavista merkityksistä.

Hieman yllättävästi tämä tutkimus osoitti, että koulujen totut tavat ja toimintakulttuuri vaikuttavat vahvasti nuorten rukouskäytäntöjen toteutukseen ja tilojen suunnitteluun. Esimerkiksi pulpetteja siirretään varovasti ja vain *vähän* rukouksen tieltä tai rehtorin luo mennään arastellen kysymään rukouslupaa ja -tilaa. Lisäksi koulun säännöistä osoitetaan oltavan tietoisia sekä ajatuksissa että käytännössä. Osaltaan siihen viittaavat esimerkiksi kertomukset käydä rukoilemassa salaa, luistinvarastossa, jollakin verukkeella tai nopeasti. Lisäksi opettajan tarkkaileminen jälkikäteen mahdollisesta kieltämisestä tai huolestumisesta siitä, ettei nuori palaisi tunnille takaisin, viittaa koulun sääntöihin. Säännöistä huolimatta nuoret kuitenkin haluavat ottaa omaa vastuuta määritellesään rukouskäytäntöjään. Osaltaan se tuli esiin myös rukoustilapiirroksissa. Nämä havainnot joka tapauksessa osoittavat, että koulujen toimintakulttuurin ja rakenteiden tulisi selvästi muuttua entistä vahvemmin kaikkien yhteisön jäsenten näkemyksiä, kokemuksia ja osallisuutta arvostavaksi ja kunnioittavaksi. Siihen voidaan päästä esimerkiksi uskontodialogisessa vuorovaikutuksessa (esim. Braybrooke 2002). Tarvetta tällaiselle kohtaamiselle on selvästi olemassa, ja mihin ainakin nuoret osoittavat olevansa valmiita.

Toinen yllättävä havainto oli, että tutkimukseni nuoret osoittivat olevansa hyvin tietoisia esimerkiksi koulujen vesivahingoista ja kalliista rakennuskustannuksista. Ne mainittiin ja otettiin huomioon monin tavoin rukoustilasuunnittelussa. Koska nuoruusvaiheessa niitä ei välttämättä tulla usein ajatelleeksi,

niiden esiintulo tässä yhteydessä voi viitata siihen, että marginaaliasemaan liittyvät kokemukset voivat olla suunnittelun taustalla enemmän tai vähemmän. Ainakaan omilla toimilla ei haluta lisätä yhteiskunnan räsytystä, jota Ahvion (2015) mukaan usein maahanmuuttajien ja muslimien esitetään lisäävän. Osaltaan nuoret haluavatkin kantaa vastuunsa yhteiskunnasta ja kaikkien jäsenten yhteisestä hyvinvoinnista. Se osoittaa heidän vahvaa tahdonvapaata (Barnes 2000) toimijuuttaan, johon kuuluu juuri vastuullisuus (esim. Biesta & Tender 2006, 27). Saman on huomannut tutkimuksessaan myös Saeed (2008). Tällaiseen yhteiskuntaan ja sen kaikille yhteiseen julkiseen tilaan voi selvästi kuulua myös henkilökohtainen uskonnonharjoittaminen.

Edellisten lisäksi yllättävää oli, että luokka osoittautui monelle nuorelle tärkeimmäksi rukoustilaksi koulussa. Siellä joko käytiin konkreettisestikin rukoilemassa tai rukoustilasuunnitelmassakin tilaksi valittiin useimmiten luokkatila. Se voikin viitata paitsi siihen, että koulujen fyysiset tilat koostuvat tavallisestikin luokkatiloista myös siihen, että luokka koetaan koulussa omimmaksi ja kenties turvallisemmaksi tilaksi (esim. Antikainen ym. 2013; Huhtamäki ym. 2017). Toisaalta rukouksen suunnittelu osaksi luokkatyöskentelyä voi viitata myös siihen, että rukous koetaan tavalliseksi ja tasavertaiseksi toiminnaksi osana nuorten elämää ja identiteettiä koulussakin. Lisäksi se voi viitata tarpeeseen rakentaa myös koulusta sellainen kulttuurisesti moninainen ja kaikille yhteinen julkinen tila (esim. Ridell ym. 2009), jonne myös erilaiset uskonnot ja katsomukset voivat kuulua luonnollisina osina (Kallioniemi 2008; Poulter 2013).

Tämän tutkimuksen päätulokseksi esitänkin, että rukousrituaali merkitsee maahanmuuttotauksaisille toisen sukupolven musliminuorille arjen tavallista, tasavertaista ja tärkeää osaa. Lisäksi he haluavat toimijoina kantaa vastuunsa itse sen käytännöistä sekä luoda samalla kollektiivista hyvän muslimin ja tavallisen nuoren identiteettiä, johon rukous kuuluu tärkeänä ja tasavertaisena osana. He haluavat limittää rukouksensa muiden toimiensa lomaan ja osaksi itse määrittelemäänsä elämänsisältöä. Sen lisäksi nuoret haluavat kunnioittaa vanhempiensa uskonperintöä samalla osoittaen, että rukousta voidaan tulkita monimuotoisesti. Edelleen koulussa nuoret haluavat neuvotella ja kertoa rukouksestaan muille oppilaille sekä koulun henkilökunnalle. Lisäksi he haluavat limittää rukouskäytäntönsä monipuolisesti koulutyönsä lomaan ja

tavallisimmin luokkatilaan. Näiden konkreettisten merkitysten lisäksi tulokset osoittavat laajemminkin, että julkista tilaa ei voi tyhjentää uskonnoista (Kallioniemi 2008; Pessi & Grönlund 2018; Poulter 2013). Sen ymmärtäminen onkin kaikkien kulttuurisesti yhä moninaisemmiksi muuttuvien yhteisöjen haaste (esim. Habermas 2006; Neuvonen 2017). Eli uskonnolla on väliä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimusaineistoa tuotettiin kahdella tavalla. Niistä ensiksikin teemahaastattelut tehtiin kasvokkain. Käytännössä toiset nuorista kuvailivat kokemuksiaan laajemmin, osa iloisestikin sekä jotkut kysyivät tarkentavia kysymyksiä. Osa puolestaan puhui lyhyemmin ja neutraalimpaan sävyyn. Lisäksi osa nuorten kokemuksista rakentui pitkäköissäkin tarinoissa ja kertomuksissa. Edelleen kaikissa haastatteluissa ilmapiiri oli kohtalaisen vapautunut, avoin ja rauhallinen. Osa nuorista kuvaili haastatteluissa elämäänsä muutenkin kuin rukouskäytäntöjensä kautta. Näiltä osin teemahaastattelua voi pitää tarkoituksenmukaisena valintana tähän tutkimukseen. Näin jälkikäteen mietittäessä jotain olisi pitänyt tehdä vielä toisin. Sekä tutkimuksen valta-asetelman että diskurssianalyysin olemuksen näkökulmasta minun olisi pitänyt pohtia omaa rooliani ja kielenkäyttöäni haastatteluissa kriittisemmin. Esimerkiksi esitin ensimmäisissä haastatteluissa liian tarkasti rajattuja ja tiuhaan vaihtuvia kysymyksiä nuorille. Se ei kuitenkaan teemahaastattelussa ole tarkoituksena, ja tässä ne estivät osaltaan nuoria tuottamasta omia tarinoita haluamaansa tahtiin. Osaltaan kysymystekniikkani lisäsi myös kuulustelunomaisuutta, mikä ei juuri uskontoa käsittelevien tutkimusaiheiden kohdalla ole hyvä. Edellä mainitut toiminnat voisivat heikentää hieman tutkimuksen laatua.

Yritin kuitenkin reflektoida ja korjata toimintaani. Esimerkiksi yritin korjata kysymysten esittämistapaani ja omaa osuuttani aina seuraavaan haastatteluun mennessäni, joten parannusta myöhemmin tapahtuikin, vaikka koehaastatteluja ei tehtykään. Perustelen tarkkoja kysymyksiäni lisäksi sillä, että nuorten voi olla helpompaa vastata niihin. Lisäksi Erkkilän (2016, 200) mukaan erityisesti nuorten poikien voi olla vaikeaa puhua haastattelussa. Siinä mielessä tutkimuksen luotettavuus ehkä jopa parani menettelyn myötä.

Lisäksi tämän tutkimuksen haastatteluaineisto on haastateltavien kanssa kasvotusten tuotettua, joten se antoi äänen nuorille itselleen. Toisaalta tähän nuorten henkilökohtaista uskonnollisuutta käsittelevään tutkimukseen olisi voinut sopia myös avoin haastattelu. Siinä haastattelija sen sijaan, että kysyisi tarkkoja kysymyksiä, helpottaa haastateltavaa läsnäolollaan kertomaan vapaasti omaa tarinaansa (Brinkmann 2013, 20). Silloin haastattelijan kysymykset eivät estä haastateltavan vapaata ajattelun virtaa.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan haastatteluja olisi tehty kaksikymmentä viisitoistavuotiaitten nuorten kanssa. Noin kymmenennessä haastattelussa ja litteroinnissa kuitenkin samankaltaisuudet alkoivat toistua eivätkä uudet haastattelut lisänneet oleellisesti enää uutta näkökulmaa. Siksi jatkossa tarkkailin ns. kylläntymispistettä eli saturaatiota (esim. Fusch & Ness 2015), jonka arvelin täyttyneen viidennentoista haastattelun jälkeen. Toisaalta muutin jo ensimmäisten haastatteluiden kokemusten ja havaintojen pohjalta haastateltavien ikähaarukkaa 15-vuotiaista nuorempiin ja vanhempiin. Nekin antoivat aiheen kiinnittää huomion aineiston määrän sijaan sen laatuun. Myös Brinkmann (2013, 59) esittää, että jos tutkija on huolellisesti miettinyt, miten valita haastateltavat, pienempi määrä haastatteluja voi riittää. Lisäksi diskurssianalyyseissa ei lasketa ilmiöiden esiintymisen määrää, vaan sitä kuinka ne esiintyvät aineistossa (Johnstone 2018, 18). Saturaatiopisteen tarkkailu osoittautui siis hyödylliseksi ja tärkeäksi näkökulmaksi myös tässä tutkimuksessa. Viisitoista haastattelua riitti vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Lisäksi eri-ikäisten nuorten läsnäolo voi laajentaa näkemystä musliminuorten rukouksesta.

Arvioin viidentoista haastattelun riittävän siksikin, että toinen osa aineistoa tuotettiin heti haastatteluiden jälkeen tehdyillä rukoustilapiirroksilla. Tehtävän teetättäminen osoittautui mielekkääksi, koska nuoret osallistuivat siihen innostuneesti. Jotkut heistä kertoivatkin pitäneensä tehtävää mieluisana. Ehkäpä nuoret saivat itse, ja kodin tai esimerkiksi uskonyhteisön ”portinvartioiden” ulkopuolella (esim. Wilson 2020), pohtia vapaammin omista lähtökohdistaan rukoustaan ja itseään muslimina. Sitä kautta tehtävä saattoi lisätä myös nuorten omaa osallisuutta ja toimijuutta (esim. Bandura 2006; Huang & Benson 2013) sekä varsinkin aiheessa, jossa he itse ovat parhaita asiantuntijoita (esim. Jokinen & Pirskanen 2015, 54). Lisäksi piirtämisen yhdistyessä

muuten tuotettuun aineistoon saadaan nostettua näkyviin sellaisia merkityksiä esimerkiksi koulussa, joihin muin menetelmin ei kyetä (Mustola ym. 2015, 88). Näihin näkökulmiin peilaten rukoustilapiirustustehtävä oli tarkoituksenmukainen tässäkin tutkimuksessa.

Toisaalta nuorille esittämäni kysymykset tehtävän aikana, valmis koulun pohjapiirustus sekä tehtävän ja nuorten nimeäminen arkkitehdiksi ennalta minun toimestani ohittivat jonkin verran nuorten omia määrittelyjä. Samalla ne ehkä niiltä osin kavensivat nuorten omaa toimijuutta. Perustelen toimintaani kuitenkin sillä, että jonkin tyyppinen rajaaminen oli joka tapauksessa tehtävä riittävän ohjeistuksen ja ajansäästön vuoksi. Lisäksi valmiin pohjapiirustuksen käyttäminen oli siksikin perusteltua, että kolmelle ensimmäiselle tutkittavalle annoin vaihtoehtoiksi tyhjän paperin ja valmiin pohjapiirustuksen, mutta heistä vain ensimmäinen valitsi tyhjän paperin. Lisäksi hänkin katsoi tilajakoihin mallia valmiista pohjapiirustuksestani. Edelleen tehtävän tuli liittyä kiinteästi koulun toimintakulttuureihin, joten valmiin pohjapiirustuksen käyttäminen oli perusteltua.

Lisäksi oli varottava, ettei tutkimus kuormittaisi nuoria liikaa, tehtiinhän osa tutkimuksista koulupäivien jälkeen. Toisaalta jos piirustustehtävä olisi ollut ainut aineistontuottamismenetelmä, sen olisi voinut teetättää ehkä vapaammin. Edelleen jälkeinpäin mietin, että tehtävän olisi voinut toteuttaa myös ipadin tai kannettavan tietokoneen piirustusohjelmaa käyttäen jopa nuoria innostavammin. Nyt se kuitenkin toteutettiin perinteisin keinoin: paperilla ja värikynin, koska en ajoissa huomannut ajatella tätä vaihtoehtoa. Edelleen pohdin piirustustehtävän toteuttamista tapaustutkimuksena, tavallaan haastattelun jatkotutkimuksena. Luovuin kuitenkin suunnitelmasta, koska en kokenut hallitsevani riittävän hyvin tapaustutkimuksen teoreettisia lähtökohtia.

Edelleen nyt jälkikäteen hieman harmittelen, että en tiedotteissa ja suostumusasiakirjoissa sekä nuorille että heidän vanhemmilleen huomannut kertoa, että haastattelun lisäksi tehdään vielä piirustustehtävä. Tutkimukseen osallistujien tulisi kuitenkin oikeudenhaltijoina tietää, mitä heiltä tutkimuksessa odotetaan, ja mikä olisi tärkeä näkökulma erityisesti lasten ja nuorten tutkimuksessa (esim. Kiili & Moilanen 2019). Kerroin kuitenkin kolmea ensimmäistä osallistujaa vaille jo tutustumistapaamistemme aikana suullisesti

piirustustehtävästä. Lisäksi kaikille osallistujille kerroin siitä ennen haastattelun alkua, joten nuoret kuitenkin saivat tiedon siitä ennakkoon. Silloin heillä periaatteessa olisi ollut mahdollisuus myös kieltäytyä siitä. Toisaalta tehtävän liittäminen toiseksi osaksi aineistoa tuli mieleeni vasta siinä vaiheessa, kun olin lähdössä tekemään ensimmäistä haastattelua ja antanut jo tutkimustiedotteet. Joka tapauksessa tutkimukseen tuotettiin kaksiosainen aineisto valottamaan muslimin rukousrituaalia kahdesta näkökulmasta ja antamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Aineistojen yhtäaikaiskäyttö voi siten myös tukea toinen toisensa puutteita ja molempiin tässä tutkimuksessa esitettyihin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset.

Molemmat aineistot analysoitiin diskurssianalyysilla. Se oli tarkoituksenmukaista, koska piirtämistehtävässä puhe ja kuva yhdistyivät teemahaastatteluun ja molemmat rakensivat diskursseja. Toisin sanoen diskurssianalyysin kautta päästiin tulkitsemaan diskursseissa rukouskäytäntöjä, -kokemuksia ja -merkityksiä rakentavia kuvauksia. Edelleen DA:n keskeisen käsitteen: diskurssin, ja sen yhteisöissä tuotetun syntymekanisminsa myötä päästiin tarkastelemaan vielä laajempaa kouluinstituutiota ja yhteiskuntaa sekä uskonnolle rakentuvaa paikkaa niiden julkisissa tiloissa. Siinäkin mielessä pääosin saksalaiseen traditioon pohjautuva diskurssianalyysi oli tarkoituksenmukainen musliminuorten toimijuuden ja kouluinstituution välisen suhteen rakentumisen tarkasteluun.

Myös moskeijavierailut lisäsivät ymmärrystäni muslimin rukouskäytännöistä ja -merkityksestä yleisellä tasolla. Ne toimivatkin yhtenä diskurssianalyysin keskeisen käsitteen, kontekstin, ymmärryksen lisääjinä ja kuvaajina. Lisäksi ne auttoivat refleктоimaan omia ennakkokäsityksiäni muslimien rukouksesta ja elämästä pystyäkseen tavoittamaan tutkittavieni omia kokemuksia mahdollisimman autenttisina (esim. Tökkäri 2018, 65). Toisaalta myös etnografinen lähestymistapa voisi sopia myös tämäntyyppisten, ja muidenkin uskonnollisten, ilmiöiden tarkasteluun. Voidaanhan rukoustakin pitää sekä kulttuurina että uskontona. Siinä tutkittavien ja tutkijan välinen vuorovaikutus voi syventyä tutkijan kenttäjaksolla lisäten ymmärrystä ilmiöiden merkityksistä. Kuitenkin siinäkin tutkimusaiheen sensitiivisyys, tutkijan oman toiminnan refleктоiminen ja eettiset näkökohdat tulisi huomioida tarkasti. Edelleen on totta, että tämän tutkimuksen aineisto on siinä mielessä

rajallinen, että se jättää ulkopuolelle nuoret, joille rukous ei syystä tai toisesta kuulu päivittäiseen elämään. Kuitenkin siihen vaikuttavien syiden spesifioiminen on mahdotonta tämän tutkimuksen puitteissa. Joka tapauksessa alun yhteydenotoissani muslimiyhdistyksiin ja tiedotteissa korostin mahdollisuutta osallistua tutkimukseen, vaikka nuori ei rukoilisikaan.

Edelleen lähtökohtaisesti kvalitatiivinen tulkinnallinen tutkimus keskittyy tutkimaan merkityksellistämisen prosesseja refleksiivisinä, kompleksisina ja jatkuvina prosesseina. Niissä osallistujien äänet, tunteet ja heidän kokemustensa ymmärtäminen ovat keskeisiä, ja joihin muunlaisin tutkimuskeinoin ei ole mahdollista päästä. (Leung 2015, 1; Manning & Kunkel 2014, 3.) Paltridge (2012) huomauttaa, että esimerkiksi diskurssianalyysi tarkastelee merkitysten rakentumista juuri diskursseissa. Siksi tällaisissa ei-numeerisissa, fenomenologisissa, tulkinnallisissa (Leung 2015, 1) ja konstruktivistisiin oletuksiin perustuvissa tutkimuksissa ei saavuteta ”todellista totuutta” (Hujala & Rissanen 2012, 123). Siitä syystä niiden luotettavuuden arviointiakaan ei voida tehdä tilastollisin metodein tai mitata. Siitäkin huolimatta myös laadullisten tutkimusten tutkimusasetelmiin ja toimeenpanoon tulee sisällyttää sellaisia strategioita, joilla voidaan parantaa tutkimuksen uskottavuutta (*credibility*). Sitä tulee jokaisen tutkijan tarkastella, vaikka sen arvioimiseksi ei olekaan yhteisesti hyväksyttyä terminologiaa ja kriteeristöä. (Noble & Smith 2015, 34–35.)

Vaikka laadullinen ja määrällinen tutkimus eroavat toisistaan, määrällisen otteen luotettavuusstrategioista ensiksikin kelpoisuus eli *validiteetti* (validity) ja toiseksi luotettavuus eli *reliabiliteetti* (reliability) on otettu käyttöön myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseen ja tarkasteluun (Leung 2015, 3–4; Manning & Kunkel 2014, 2; Noble & Smith 2015, 34). Potter (1996) kuitenkin huomauttaa, etteivät reliabiliteetti ja validiteetti selvästi eroa toisistaan. Trochim (2020, 2) puolestaan lisää myös *siirrettävyyden* (transferability) näiden strategioiden joukkoon. Lincoln ja Guba (1985, 290) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa *validius* on totuusarvoa (truth value), *reliabiliteetti* on johdonmukaisuutta (consistency), neutraaliutta ja vahvistettavuutta (confirmability) sekä *transferability* on sovellettavuutta (applicability) toisiin konteksteihin. Näiden ulottuvuuksien tarkastelemiseksi, arvioimiseksi ja lisäämiseksi tutkijan on tärkeää myös avata *omaa asemaansa*, perustella

tekemisensä ja kirjoittaa ne auki tutkimusraportissaan. Samalla se on tutkijan ainut tapa vakuuttaa myös lukijat tutkimuksensa luotettavuudesta. (Vilka 2015, 202–203.) Joka tapauksessa tämäntyyppisten strategioiden kautta myös tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella.

Validitetti tarkoittaa niin tutkimuksen välineiden, prosessin kuin aineistonkin täsmällisyyttä. Eli silloin tutkimuskysymykset ovat kelvollisia ja niihin saadaan kelvollisia tuloksia. Lisäksi menetelmän valinta on täsmällinen kysymyksiin vastaamiseksi, asetelma on sopiva metodologiaan, aineistonhankinta ja analyysi on täsmällistä ja vielä lopuksi saadut tulokset ja johtopäätökset ovat kelvollisia. (Leung 2015, 3.) Lincoln ja Guba ((1985, 294–295) esittävät, että totuusarvoa voidaan lisätä sillä, että tutkija ymmärtää monenlaisen todellisuuden olemassaolon, esimerkiksi omien kokemustensa vaikutuksen metodologiaan, mutta kuitenkin pyrkii esittämään tarkasti tutkittavien omia näkökulmia. Kolmantena laadullisen tutkimuksen validiutta lisäävänä seikkana voidaan pitää selvästi myös saturaation tarkkailemista tuottamaan riittävästi aineistoa (Fusch & Ness 2015).

Tässä tutkimuksessa olen yrittänyt rakentaa tutkimusasetelman menetelmiseen vaihe vaiheelta sellaiseksi kokonaisuudeksi, että tulokset kuvaisivat hyvin tutkimukseni nuorten rukousrituaalilleen antamia merkityksiä. Siitä syystä lisäsin myös nuorten autenttisia puhesitaatteja ja piirustuksia suhteellisen paljon tutkimusraporttiin. Edelleen olen yrittänyt suorittaa kaikki vaiheet täsmällisesti, valita menetelmät tarkoituksenmukaisesti ja huomioida osallistuneiden nuorten näkökulman unohtamatta omaa rooliani tiedontuottamisprosessissa. Esimerkiksi yritin muotoilla kysymykset siten, että heidän olisi helppoa vastata niihin. Lisäksi kaikkia nuoriin kohdistuvia tutkimustoimia: heidän kohtaamistaan ja anonymiteettinsä suojaamista (esim. Brinkmann 2013; Leung 2015) olen yrittänyt pohtia tarkasti ja seikkaperäisesti sekä avata niitä näkyviin myös tutkimusraporttiin. Niiden suhteen tässä tutkimuksessa onnistuttiin ainakin kohtalaisen hyvin.

Reliabiliteetti on ensiksikin perinteisesti linkittynyt erottamattoman tarkasti ja todenmukaisesti tehtyyn tutkimuksen taustateoriaan (Trochim 2020, 3). Lisäksi reliabiliteetti on johdonmukaisuutta, neutraaliutta ja vahvistettavuutta. Niistä johdonmukaisuus on esimerkiksi sitä, että tutkijan ratkaisut ovat niin selviä, läpinäkyviä ja avoimia, että niiden pohjalta riippumaton tutkija kykenisi

saavuttamaan samanlaisia tai niihin verrattavia löydöksiä. Edelleen neutraalius toteutuu laadullisessa tutkimuksessa silloin, kun totuusarvo, johdonmukaisuus ja sovellettavuus ovat osoitettuja. (Lincoln & Guba 1985, siteeranneet Noble & Smith 2015, 34). Lisäksi vahvistettavuuden lisäämiseen on olemassa monia strategioita. Esimerkiksi tutkija voi dokumentoida menettelytapojaan ja tarkastelujaan läpi koko tutkimuksen. Lisäksi hän voi aktiivisesti etsiä ja kuvailla myös negatiivisia ja ristiriitaisista huomioitaan tai tapahtumia tutkimuksesta sekä tuoda niitä julki raportissaan. (Trochim 2020, 2.)

Pyrin lisäämään reliabiliteettia rakentamalla ensiksikin tarkan ja aiempiin tutkimuksiin nojaavan teoreettisen viitekehyksen (esim. Tuomi & Sarajärvi 2001, 2002, 23). Sen tehtävänä on suhteuttaa aiheesta tehty aiempi keskeinen tutkimus tutkijan omaan tutkimusteemaan (esim. Kniivilä, Lindblom-Ylänne & Mäntynen 2017, 87). Sen olenkin yrittänyt laatia mahdollisimman tarkasti eli yrittänyt avata kaikki keskeiset käsitteet monipuolisesti ja monipuoliseen teoriakirjallisuuteen nojaaviksi. Lisäksi yritin etsiä mahdollisimman uutta tutkimusta rukousaiheesta. Lisäksi kuvailin aineistontuottamisen ja analyysin vaiheet tarkasti raporttiin mahdollisen uusintatutkimuksen onnistumiseksi. Myös nuorten rukousrituaalia kuvaavien diskurssien mahdollisimman tarkka analysointi, tarkat tulkinnat ja seikkaperäinen esittäminen onnistuivat kohdullisen hyvin. Edelleen toin esiin myös nuorten keskenään ristiriitaisiakin näkemyksiä, haastattelutilanteissa oven läpi kuulunutta ulkopuolista melua ja sen tuottaman häiriön määrää. Lisäksi yritin reflektoida omaa toimintaani kaikissa tutkimusvaiheissa (esim. Vilkkä 2015, 204).

Siirrettävyys on sitä, että tutkimuksen löydökset voidaan soveltaa toisiin konteksteihin, tapahtumapaikkoihin tai ryhmiin (Bauer ym. 2002, 341). Tutkija voi lisätä mahdollisuutta siihen tekemällä huolellista työtä kuvailemallaan tutkimuskontekstiaan ja tutkimuksensa keskeisiä oletuksia. Sen jälkeen henkilö (lukija), joka haluaa siirtää tulokset toiseen kontekstiin, on vastuussa siitä, kuinka järkevä tuo siirto on. (Trochim 2020, 2.) Siirrettävyys on siten tavallaan lukijan omia päätelmiä varten. Edelleen koska esimerkiksi diskurssintutkimuksessa tutkitaan sosiaalista todellisuutta eri konteksteissa, ovat tulokset sovellettavissa muihin vastaaviin ilmiöihin toisessa kontekstissa tai opetus- ja kehitystyöhön (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 171). Leung (2015, 3) kuitenkin huomauttaa, että siirrettävyys voi laadullisessa tutkimuksessa olla hankalaa,

koska tutkimus on tehty erityisessä ja paikallisessa kontekstissa sekä liittyy erottamattomasti usein inhimillisiin tunteisiin ja yksilöllisyyteen. Silloin juuri persoonan ainutkertaisuuden huomioiminen on tärkeää (Rauhala 2009, 196). Siksi tuloksia ei voida yleistää perinteisin tavoin (Hujala & Rissanen 2012, 123). Trochim 2020, 2) painottaa, että mikäli niitä kuitenkin siirretään, se tulee tehdä erityisen vastuullisesti, harkiten ja sensitiivisyyttä tarkastellen.

Tämän tutkimuksen löytöjä voisi niiltä osin siirtää toisiin paikkoihin tai konteksteihin, että pyrin koko prosessin ajan kuvaamaan tutkimuskontekstia ja oletuksiani huolellisesti myös raportissa. Siltä pohjalta myös lukija voi tehdä arvioitaan tulosten siirrettävyydestä. Lisäksi tietoa muslimioppilaan rukoukseen liittyvistä tarpeista voisi hyödyntää ainakin niissä peruskouluissa, joissa yleensäkin muslimioppilaita on. Kouluissahan voi olla tänä päivänä myös maahanmuuttotilanteen ensimmäisen sukupolven edustajia, käännänsiä, tataareja ja näiden ryhmien toista tai jopa kolmattakin polvea. Rukous voi olla heillekin tärkeää. Lisäksi uusi tieto ennalta varsin tuntemattomasta islamista on tärkeää yleisestikin, jota tutkimukseni voisi osaltaan lisätä. Harkintaa tulosten siirrettävyydessä pitää kuitenkin noudattaa. Se korostuu tässä tutkimuksessa erityisesti jo henkilökohtaisen rukousaiheen vuoksi. Ensisijaisesti tulokset tulisivat esittää siten, että tutkittavieni anonymiteetti suojellaan erittäin tarkoin. Edelleen olen pyrkinyt kunnioittamaan heidän ainutkertaisia kokemuksia osaltaan jo sillä, että haastattelut piirustuksineen tehtiin kasvotusten ja niissä tutkittavilleni annettiin ääni. Niihin liittyviä kaikkia tuntemuksia ei ole tarpeen, eikä oikeuttakaan, julkaista, vaan ne ovat jo sinällään kontekstissaan ainutkertaisia.

Lopuksi myös *tutkijan aseman tarkastelut* liittyvät tutkimuksen luotettavuuteen. Ensiksikin tutkijasubjekti näkyy tutkimuksessa valintojen tekemisen selittämisenä tutkimusraportissa (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 73). Lisäksi Neutran (2002, 133) mukaan tutkijan intressit ja oletukset on tärkeää tehdä selviksi ja avoimiksi, mikäli tutkimukseen liittyy poliittisia intressejä tai mielipiteitä. Edelleen Rapley (2001, 315) korostaa, että tutkijan on ymmärrettävä, että *hän* ohjaa tutkimuksensa kulkua. Siitä syystä hänellä on valtaa suhteessa haastateltavaan kysymyksenasettelunsa, asemansa ja asiantuntijuutensa perusteella. Hänen toimintansa kautta vastapuoli ylipäättään saa puheenvuoron. (Silvennoinen 2016, 82.) Edelleen

diskurssianalyyssissä tutkijan tulee ymmärtää oma toimintansa osana sosiaalisen todellisuuden tuottamista. Siksi hänen tulee reflektoida myös omaa kielenkäyttöään, koska silläkin voi olla omat seurauksensa. (Juhila & Suoninen 2016, 462.) Lisäksi tutkijan tulee pohtia omaa suhdettaan tutkimusaiheeseensa, ja tässä tutkimuksessa siis uskontoon ja erityisesti islamiin. Lisäksi hänen on tunnistettava myös omien sidostensa vaikutus tutkimukseensa ja otettava siihen etäisyyttä päästäkseen kriittiseen akateemiseen ajatteluun ja tuloksiin (Vähäkangas 2010, 335).

Ensiksikin yritin tuoda esiin omaa tutkijasubjektiani selittäen tekemisiäni ja valintojani perusteluineen koko tutkimusmatkan esiin kirjoittamassani raportissa. Edelleen taustoistani kerron, että tein tätä tutkimusta kasvatustieteen maisterina ja ammatillisen opettajan tutkinnon suorittaneena. Lisäksi olen tehnyt luokanopettajan ja erityisopettajan eripituisia sijaisuuksia ja toimin päiväkotiyrittäjänä. Edelleen oman kiinnostukseni pohjalta, ja osana maisteriopintoja, olen opiskellut yleisen teologian islamia, uskontodialogia ja globaali etiikkaa käsitteleviä opintojaksoja. Siten ymmärsin, kuten myös Ubani (2013, 194) kirjoittaa, että uskonnot ja katsomukset ovat luonnollinen osa oppilaan kokemusmaailmaa ja hänen suhteensa uskontoon totuuskäsityksiin on yksi identiteettiä ja elämänsä katsomusta määrittävä tekijä. Ymmärsin sitä kautta, että uskontoa ja katsomuksia myös osana koulua ja koulutuspolitiikkaa on tärkeää tutkia. Lisäksi tavoitteenani oli nostaa muslimioppilaiden aiemmin pitkälti kuulumattomiin jäänyt oma ääni kuuluviin heidän päivittäiseen ja säännölliseen rukousrituaaliinsa liittyen.

Edelleen pohdin, kuinka kykenisin nostamaan muslimioppilaiden omat näkemykset parhaiten esiin eivätkä esimerkiksi minun ilmiön syvemmän olemuksen ymmärtämättömät kysymykset estäisi sitä. Husserl (2016, 84) huomauttaakin, että ”emme saisi omaksua mitään ennalta annettuna, emmekä pitää lähtökohtana mitään aiemmasta jäljelle jäänyttä. Meidän on pikemminkin pyrittävä vapaalla antaumuksella pääsemään ongelmien itsensä ja niistä juontuvien vaatimusten alkulähteille”. Tehtäväkseni jäikin yrittää innostaa musliminuoret itse rakentamaan omia merkityksiään rukoukselleen omin kuvauksin sekä yhdistämään niitä myös koulukontekstiinsa haluaminsa keinoin. Siinäkin olisi muistettava, kuten Rauhala (2009, 91) korostaa, että mikäli

haastattelijalla ei ole ollut vastaavia kokemuksia, hän ei voi tavoittaa koskaan täysin toisen osapuolen tarkoittamia merkityksiä.

Lopuksi vielä omasta suhteestani uskontoon ja islamiin. Se asettuu hyvin lähelle tuota Ubanin (2013, 194) jo aiemminkin esittämää näkemystä oppilaiden suhteesta uskontoon ja sen totuuskäsityksiin. Taustalla vaikuttaa myös vahvasti lapsuuskotini kristillinen perintö, jonka merkitys on vaihdellut eri elämänvaiheissani, mutta joka on ollut kuitenkin aina tärkeä osa elämääni. Lisäksi rukous merkitsee minulle arjessa tärkeää ”majakkaa”, ja joissakin elämänvaiheissa tarve rukoilla on ollut vielä tavallistakin tärkeämpää. Edelleen yhdyn Seppo Löytyn (2008, 46) ajatuksiin siinä, että rukous yhdistää kaikkia ihmisiä. Osaltaan näistä syistä rohkenin lähteä kysymään myös tutkimukseeni osallistuneiden musliminuorten rukouselämästä. Toivoin, että he rohkenisivat ”avata sydämensä tärkeitä asioita” (Löytty 2008, 46) paitsi keskinäisessä vuorovaikutuksessamme myös tutkimustarkoituksessa.

8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Suomalaisten maahanmuuttotustaisten toisen sukupolven nuorten rukousta merkitysten ja toimijuuden näkökulmista ei ole aiemmin juurikaan tutkittu. Osaltaan tämä tutkimus täyttää tätä aukko kohtaa valottaessaan näitä merkityksiä niin yleisesti heidän elämässään kuin julkisessa koulukontekstissa. Samalla se antaa äänen vähemmistöön kuuluville suomalaisnuorille arkipäiväiseksi kokemassaan asiassa. Vielä laajemminkin tutkimus peilaa uskonnon paikkaa ja roolia kulttuurisesti moninaisessa julkisessa kouluinstituutiossa ja yhteiskunnassa. Riippumatta siitä, että aineistontuottamisvaiheessa menettelyihini liittyi hieman luotettavuutta heikentävää toimintaa, saadut tulokset saivat vahvistusta aiemmista tutkimuksista. Millaista käyttöä tämän tutkimuksen tuloksilla sitten voisi olla? Osaksi nämä tarkastelut liittyvät myös siirrettävyyden tarkasteluihin.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden ideoita tulisi kuunnella enemmän kouluissa. Samalla niiden nykyistä toimintaa täytyisi kehittää entistä demokraattisempaan ja oppilaiden tahdonvapaata toimijuutta rakentavampaan suuntaan. Myös Välijärven ym. (2018, 177–178) mukaan kouluissa

toimitaan vielä liiaksi kouluinstituution ehdoilla, kun painopisteen tulisi siirtyä oppilaisiin. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös koulujen fyysisten tilojen arkkitehtuuriseen sekä erilaisten oppilaiden tarpeista lähtevään suunnitteluun ja rakentamiseen kannattaa kiinnittää jatkossa enemmän huomiota. Esimerkiksi erään nuoren toiveena oli rakentaa kouluun sellainen monitoimitila, jossa kaikki oppilaat voisivat viettää vapaa-aikaansa, rentoutua tai harjoittaa uskontoaan. Tilan käsite muuttuu selvästi entisestä (Shields 2013) ja oppilaiden oppimisen sekä mielen maisemat ovat hyvin erilaisia tänään, kun kouluyhteisö muuttuu kulttuurisesti yhä moninaisemmaksi. Myös Brownin ja Longin (2006) mukaan oppimistilojen tulee muuttua entistä ihmiskeskeisemmiksi. Tutkijoiden mukaan se on tärkeää siksikin, koska meillä on yhä enemmän tietoa siitä, miten oppiminen konstruktionistisen paradigman pohjalta tapahtuu. Samalla oppilaiden omista tarpeista ja ideoista lähtevä tilasuunnittelu voi rakentaa heidän osallisuuttaan (esim. Välijärvi ym. 2018).

Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat sitä, että oppilaiden ainutlaatuisuus ja oppilasryhmien kulttuurinen moninaisuus tulisi kouluissa tunnistaa paremmin. Moninaisuuden voisi ottaa myös hyötykäyttöön esimerkiksi siten, että oppilaat opettaisivat toisiaan (esim. Välijärvi ym. 2018, 67), mihin myös tämän tutkimuksen mukaan on aihetta. Myös Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen tuoreen Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuuden perusopetuksen (jatkossa KUPERA) raportin (2021, 9–12) mukaan koulujen tulisi pyrkiä entistä kulttuuritietoisempaan kasvatukseen. Se taas korostaa raportin mukaan yhteistä demokraattista osallisuutta ja keskustelua erilaisten kulttuuri-ilmiöiden merkityksistä koulussa kaikkien osapuolten kesken. Siten tämän tutkimuksen tulokset muslimioppilaiden näkemyksistä voisivat siirtyä myös yhteisten keskustelujen sisällöiksi kulttuurisesti moninaisessa luokassa, koulussa sekä sen opettajanhuoneessa.

Myös suomalainen, aiemmin kristinuskon läpäisemä, koulukulttuuri muuttuu nopeasti moniuskontoisempaan suuntaan (esim. Ubani ym. 2019). Samassa yhteydessä kuitenkin kaikkien oppilaiden erilaiset uskonnolliset ja katsomukselliset tarpeet on pyritty siirtämään yksityiselämään tasa-arvoisuusperiaatteena (esim. Poulter 2013). Tilanne on johtanut siihen, että samalla heidän uskonnollisen identiteettinsä tärkeä osa-alue rajataan irralleen oppilaiden yhdestä tärkeimmästä päivittäisestä kontekstista, heidän omasta

koulustaan. Tässä tilanteessa moni koulupäivän aikana rukouspaikkaa koulustaan etsivä musliminuori voi kokea syrjintää, turvattomuutta ja osattomuutta (esim. Akgönül 2011; Hossain 2013). Lisäksi koulun henkilökunta voi kokea kiusaantumista ja neuvottomuutta. Toisaalta joissakin kouluissa muslimien osallisuus toteutuu jo kohtuullisen hyvin, osassa taas ei, joten koulujen käytäntöjä leimaa ainakin monenlainen kirjavuus. (Rissanen 2019, 2)

Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että oppilaiden uskonnolliset tarpeet tulisi huomioida kaikissa kouluissa entistä paremmin eikä uskontoja ja katsomuksia voida siirtää syrjään inhimillisen elämän millään alueella. Sitä vahvistaa tässä tutkimuksessa erityisesti saatu tieto siitä, että rukous ei jää pois muslimioppilaan mielestä kouluajallakaan. Siitä syystä erilaisten uskonnollisten symbolien ja merkitysten tulee saada olla näkyvissä kaikessa koulukulttuurissa aina ruokailusta henkilökohtaiseen uskonharjoittamiseen. Myös Kallioniemi (2008, 27) painottaa, että sen kautta oppilaat sisäistävät jo pienestä pitäen erilaisuuden osaksi arkipäivää. Samalla se voi auttaa muslimioppilaita ymmärtämään myös länsimaalaista elämänmenoa, johon rukoileminen ei välttämättä niin vahvasti kuulu.

Tässä yhteydessä esiin nousee kuitenkin myös kysymys, miksi juuri islamista tehtäisiin suurempi tai kielteisempi numero kuin kristinuskosta yhteisöissä, joissa yleensä uskontojen paikaksi osoitetaan marginaali. Poulter (2013, 170–172) esittää, että kristinuskolla on vahvat historialliset juuret edustaa koulussa valtioinstituutiona enemmistön ideologiaa, jolloin siitä tulee luonnostaan koulujen hegemoninen, ja sitä kautta usein kyseenalaistamaton, katsomusperusta. Tutkija painottaakin, että kouluissa tulisi problematisoida vieläkin enemmän kristinuskon pääroolia ja -asemaa sekä antaa tilaa monille katsomuksille yhtä aikaa. Samalla muslimiyhteisöt tulisi ottaa mukaan positiivisesta uskonnonvapaudesta käytäviin keskusteluihin (Pauha ym. 2017, 109–113). Myös Halliday (2012, 15) painottaa, että nyt tarvitaan muslimien ja kristittyjen keskinäistä kunnioitusta, ymmärtämistä, yhteyttä ja toimintaa sen sijaan, että päädyttäisiin esimerkiksi pelkäämään tai vihaamaan toisiaan. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat osaltaan kaikkien uskontojen ja katsomusten yhtä tärkeää läsnäoloa ja huomioimisesta koulussa eikä niistä yhtäkään voi siirtää pois näkyvistä.

Edelleen koulujen tulisi pyrkiä vahvistamaan eri tavoin uskovien oppilaiden avointa dialogia yhteisen oppimisen perustana. Sitä voidaan pitää kulttuurisesti monimuotoistuvan koulun kehitysmahdollisuutena jopa -edellytyksenä (esim. Hämeen-Anttila 2017, 260). Eli opetuksessa tulisi pyrkiä avoimeen, ymmärtävään ja reflektiiviseen suhtautumiseen erilaisiin katsomuksiin, jolloin ne tukevat oppilaan oman identiteetin kehittymistä ja entistä moninaisemman maailman osallisuutta. Koulujen tulee vahvistaa myös katsomustietoista kasvatustaan, jolloin kaikkien oppilaiden katsomuksellinen kohtaaminen on osa kaikkea opetusta ja kasvatusta. (KUPERA-raportti 2021, 15.) Myös Schmitin (2009) mukaan muslimioppilaiden kulttuurin tunnistaminen ja ymmärtäminen voi parantaa kokonaisvaltaisesti kaikkien asianosaisten kokemuksia koulutyöskentelyssä. Lisäksi se voi estää ennakkoluulojen ja stereotyyppien syntymistä (Hossain 2013). Kouluissa tulisi olla tästä näkökulmasta kulttuurista moninaisuutta salliva, tukeva ja luova ilmapiiri. Tämän tutkimuksen tulokset voivatkin antaa näistä näkökulmista koulujen toimintakulttuuria kehittävää ja opetussuunnitelmissa hyödynnettävää ajankohtaista tietoa. Lisäksi tutkimus antaa tietoa aiemmin vielä varsin tuntemattomasta islamista uskontona ja kulttuurina.

Kyky toimijuuteen ja omien päätösten tekemiseen tukee nuorten itsemääräytymistä ja vaikuttaa heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa (esim. Deci & Ryan 2000, 227). Siitä syystä koulun tehtävänä on vahvistaa systemaattisesti oppilaiden aktiivista roolia kouluyhteisön päätöksenteossa (Väljörvi ym. 2018). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat näiden näkemysten paikkansapitävyyttä. Katsomustietoinen kasvatuskulttuuri (KUPERA-raportti 2021, 15) voisikin siten näkyä juuri maahanmuuttotilanteen toisen sukupolven musliminuorten aktiivisena toimijuutena järjestää ja muokata rukousrituaalinsa käytännöt itselleen sopiviksi koulussa. Lisäksi tarvittaessa rukoileminen voisi tapahtua koulun ytimessä eli jossakin luokassa tai muussa tilassa, jonka he itse pääsisivät valitsemaan. Toisaalta jos joku nuorista haluaa rukoilla salassa tai siirtää rukouksen kotiinsa, kulttuurisesti moninaisen koulun tulisi sallia sekin.

Edelleen tämän tutkimuksen nuorten kuvaukset rukouksen sovittamisesta aikatauluihinsa ja elämänsäkulkuunsa voidaan tulkita haluksi ymmärtää uskonto koulussakin asiaksi, joka on jokaisen omassa vallassa, ja mihin heillä on

myös oikeus. Myös Fadilin (2013, 737) tutkimus osoittaa nuorten omaavan tietoa oikeuksistaan rukoilemiseen myös julkisessa tilassa. Tässäkään tutkimuksessa muslimioppilaiden rukoukseen kohdistuvien vaikuttamisyritysten, julkisen islamvastaisuuden tai stereotyyppien luoman kuvan ei anneta vieä heidän omaa tahdonvapaata toimijuuttaan. Päinvastoin heillä on halua toimia myös koulussaan mallina – rukouksensa kautta – rauhanomaisesti ja ystävällisesti käyttäytyvästä muslimista, jolloin he kantavat vastuuta myös toisin käyttäytyvien muslimien toiminnasta. Tätä näkökulmaa pitäisi kouluissa myös hyödyntää selvästi enemmän. Myös Rissasen (2019, 2) mukaan muslimit voivat tuoda kouluun monia koulujen yhteisöllisyyttä vahvistavia arvoja ja asenteita.

Toisaalta koulun tehtävä on ohjata oppilaat kriittiseen ilmiöiden reflektointiin. Se voi tarkoittaa taitoa pohtia myös uskonnon roolin ja uskonnollisen identiteetin merkitystä monipuolisesti omassa elämässä. Lisäksi uskontoihin kohdistuva kritiikki oppilaiden taholta voi osoittaa uskontojen tärkeää merkitystä oppilaiden elämässä ja halua keskustelunavaukseen. (Räsänen 2017, 77.) Vain oman valinnan tuloksena uskonnon merkitys voi muuttua henkilökohtaiseksi elämänsisällöksi ja muodoiltaan tai saada uusia ulottuvuuksia (esim. Saada 2017). Kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa sen julkinen tila ilmiöineen rakennetaan ja neuvotellaan kaikkien jäsenten kesken. Tällaisilla foorumeilla pyritään myös uskontojen ja erilaisten katsomusten dialogiin (Poulter 2013). Sen kautta myös kouluissa voidaan oppia erilaisista kulttuureista ja uskonnoista (esim. Hossain 2013; Schmitt 2009, 3). Muslimioppilaan rukoustarpeet ovat myös tämän tutkimuksen mukaan selvästi yksi tällainen yhteistä oppimista rakentava ulottuvuus. Koulujen tulisikin selvästi kirkastaa rooliaan sellaisen kaikille avoimen yhteisömallin luomisessa, missä kaikilla kansalaisilla on yhtäläiset oikeudet elää, vaikuttaa elämäänsä ja rakentaa omaa sekä toistensa hyvinvointia kaikilla ihmiselämän alueilla.

Edelleen tämän tutkimuksen tulosten perusteella käytännössä koulujen rehtoreiden tulisi asettua kuuntelemaan entistä herkemmin muslimioppilaiden, mutta laajemminkin kaikkien oppilaiden, uskonnollisia ja katsomuksiin liittyviä ideoita ja tarpeita. Lisäksi hänen tulisi parantaa uskontolukutaitoaan, lisätä yhteistyötä ja dialogia sekä opettajien että paikallisten islamilaisten organisaatioiden kanssa (esim. Niyozov 2010; Saada 2017). Rissasen (2019)

mukaan muslimioppilaiden osallisuuden kehittämisessä tärkeää on avoin vuorovaikutus myös kodin ja koulun välillä. Myös KUPERA-raportissa (2021, 21) painotetaan, että rehtorin tulisi taata koulunsa tasa-arvoisuusperiaatteiden ja yhdenvertaisuuden toteutuminen. Lisäksi raportissa esitetään, että se antaa rehtorille aiheen huolehtia koko kouluhenkilökunnan lisäkoulutuksesta ja yhdenvertaisuussuunnitelmien laatimisesta yhdessä oppilaiden ja koulun henkilöstön kanssa. Samalla se haastaa rehtorin kehittämään paitsi koulujen yleistä keskustelu- ja kohtaamiskulttuuria myös erilaisista (uskonnollisista) taustoista tulevien oppilaidensa kanssa. Toiminnallaan rehtori luo kulttuurista moninaisuutta.

Myös opettajilla on tehtäviä tämän tutkimuksen tulosten mukaan muslimioppilaiden rukouksen asettuessa osaksi koulutyöskentelyä. Osaltaan ne ovat samansuuntaisia rehtorin tehtävien kanssa. Joka tapauksessa niihin kuuluvat esimerkiksi keskusteluyhteisistä arvoista (Dijkstar & Peschar 2003). Lisäksi opettajien tulisi kehittää interkulttuurista kompetenssiaan (Paavola & Talib 2010), jonka kautta esimerkiksi islamin moninaisuus kouluissa tulisi paremmin ymmärretyksi. Myös KUPERA-raportissa (2021, 15) esitetään, että heidän tulee ymmärtää ja tiedostaa omien katsomuksellisten lähtökohtiensa vaikutus kasvatukseen ja opetukseen aina ja riippumatta siitä, mitä oppiainetta hän opettaa. Lisäksi raportissa kuvattu kyselyaineisto osoittaa tarpeen vahvistaa opettajien tietämystä ja ymmärrystä katsomuksen merkityksestä oppilaiden oman identiteetin rakentamisessa ja ihmisenä kasvamisessa. Myös tämän tutkimuksen tulokset antavat aiheita opettajille hankkia tietoa islamista.

Edelleen opettajien tulisi asettua kuuntelemaan yhä paremmin sekä muslimioppilaiden että kaikkien muidenkin oppilaidensa erilaisia uskonnollisia tarpeita, ja jopa innostaa heitä kertomaan niistä. Se voisi tapahtua kaikessa opetuksessa ja osana koulun toimintakulttuuria, kuten esimerkiksi kouluruokailussa. Lisäksi vastavuoroinen opetus voi luontevasti lisätä kaikkien oppilaiden osallisuutta kouluissa (Hossain 2013; Rissanen 2019; Välijärvi ym. 2018). Edelleen KUPERA-raportissa (2021, 11) korostetaan, että opettajan tulisi huolehtia, ettei opetuksessa, keskusteluissa tai opetusmateriaalissa yritetä määrittää oppilaiden identiteettiä heidän itsensä ohi tai rakentaa toiseuttavia asetelmia. Jo koululuokissa tulisikin opettajan johdolla opetella

sellaista kulttuurisesti moninaisen yhteiskunnan toimintaa ja toimijuutta, jossa ihmisten erilaisuutta pidetään normaalina. Silloin juuri uskonnolla ja katsomuksilla voi olla luonnollinen, tärkeä, kunnioitettu ja ihmisten hyvinvointia lisäävä paikkansa kaikkien julkisten yhteisöjen tiloissa. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittivat näiden näkemysten tärkeää merkitystä ja entistä parempaa huomioimista.

Peruskoulun uskonnonopetuksen tavoitteisiin kuuluu lisätä ymmärrystä erilaisista uskonnoista (esim. Ubani 2013, 47). Myös Niemen ym. (2019) mukaan juuri nuorten koulutus on tärkeässä roolissa ehkäisemään ennakkoluuloja erilaisia uskontoja ja katsomuksia kohtaan. Toisaalta opettajien tulisi myös päästä stereotyyppisistä ajatteluista länsi vastaan muslimimaat. Poulter (2013, 169) esittää, että länsimaiden ulkopuolelta tulevien katsomusten ajatellaan edustavan konservatiivista tai dogmaattisuuteen perustuvaa ajattelua. Joka tapauksessa se, että musliminuoret pääsisivät itse määrittämään suhteensa uskontoonsa, vahvistaisi heidän uskoa itseensä ja kuulumistaan joukkoon. Silloin heidän ei tarvitsisi peitellä esimerkiksi rukoustaan, kuten tämän tutkimuksen myötä selvisi. Koululla on ratkaisevan tärkeä rooli kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämisessä (Väljjarvi 2018, 66). Laajemminkin erilaisten katsomusten merkityksistä täytyy tulla osa sellaista julkisen alueen keskustelua ja ”kamppailua”, jossa voittajia ovat yhtä lailla kaikki. Yhteisillä *agoroillakin* pyrittiin kansalaisten vapaaseen mielipiteenmuodostukseen ja keskusteluun (Habermas 2006; Neuvonen 2017). Toivon mukaan utopiaa ei ole myöskään sellainen yhteiselämä, jossa erilaisten uskontojen, katsomusten ja näkemysten merkityksistä puhutaan positiiviseen sävyyn.

Tämä tutkimus selvitti vain sellaisten musliminuorten rukousmerkityksiä, joille säännöllinen rukoileminen on tärkeää, ja jotka halusivat itse tulla kertomaan niistä. Myös Martikainen ja Sakaranaho (2018, 257) esittävät, että vain aktiivisiin islamin harjoittajiin keskittyvä tutkimus voi vinouttaa tutkimusta ja jättää suuren osan muslimieja näkymättömiin. Kiinnostavaa ja tärkeää seuraavissa tutkimuksissa olisikin saada sellaisten musliminuorten näkemyksiä esiin, joiden suhde rukoukseen on negatiivinen tai välinpitämätön. Rukouksen merkitys voi olla kuitenkin heidän lapsuudessaan ja perheessään suuri, kuten tästäkin tutkimuksesta kävi ilmi. Lisäksi mielenkiintoista olisi selvittää esimerkiksi joidenkin vuosien kuluttua, missä määrin nykyisellä koulun uskontojen

ja katsomusaineiden opetuksella on vaikutusta opettajien, musliminuorten tai ei-muslimien asenteiden muodostumisessa yleisesti tai julkisessa koulussa tapahtuvaa rukousta kohtaan (esim. Mikkola 2017, 29). Tutkimusote voisi olla myös kvantitatiivinen tai kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen otteen yhdistelmä eli mixed methods. Edelleen kiinnostavaa olisi tutkia, millainen vaikutus ns. portinvartijailmiöllä on jatkossa suomalaisten musliminuorten omaan, ja kenties ajassa yleisestikin muuttuvaan, uskonnollisuuteen.

LÄHTEET

- Abdelkader, E. (2020). Muslims and Islam in U.S. Public Schools: Cases, Controversies and Curricula, *17 Hastings Race & Poverty L. Journal*, 491, 17(2), 491–506. Lainattu 29.7.2020, saatavilla: https://repository.uchastings.edu/hastings_race_poverty_law_journal/vol17/iss2/8
- Ahmed, A. S. (1989). *Discovering Islam. Making Sense of Muslim. History and Society*. London and New York: Routledge.
- Ahonen, R. A. (2009). Yksi vai monta totuutta? Teoksessa J. Komulainen & M. Vähäkangas (toim.) *Luterilaisen Suomen loppu? Kirkko ja monet uskonnot*. Helsinki: Edita, 165–175.
- Ahvio, J. (2015). *Eurooppa ja Suomi islamisoituvat. Tiedä tosiasiat islamistiterrorismista ja islamilaisesta maahanmuutosta*. Helsinki: Kuva ja sana.
- Akgönül, S. (2011). Onko Euroopassa muslimivähemmistö? Teoksessa T. Martikainen & T. Sakaranaho (toim.) *Mitä muslimit tarkoittavat? Keskustelua islamilaisista virtauksista Suomessa ja Euroopassa*. Turku: Savukeidas Kustannus, 31–44.
- Alesina, A, & La Ferrara, E. (2000). Participation in Heterogeneous Communities. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 847–904. Lainattu 25.6.2020, saatavilla: https://scholar.harvard.edu/files/alesina/files/participation_in_heterogeneous_communities.pdf
- Alhanen, K. (2016). *Dialogi Demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, K. & Perhoniemi, T. (2017). *Demokraattinen perintömme*. Tampere: Vastapaino.
- Allman, P. (2001). *Critical Education against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Westport CT: Bergin & Garvey.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2011). Decolonializing discourse. Critical reflections on organizational discourse analysis. *Human Relations*, 64(9), 1121–1146. Originally published online 22 July 2012. Lainattu 22.5.2015, saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0018726711408629>
- Andrews, T. (2012). What is Social Constructionism? *Grounded Theory Review*, 11(1), 39–46. Lainattu 28.6.2019, saatavilla:

<http://groundedtheoryreview.com/2012/06/01/what-is-social-constructionism/>

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: PS-kustannus.
- Anttila, J. (2007). *Kansallinen identiteetti ja suomalaiseksi samastuminen*. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 14. Kustantaja: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. Lainattu 27.5.2021, saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23476/kansalli.pdf?sequence=2>
- Anttonen, V. (2004). Uskonto ihmisen ajattelussa ja kulttuurissa. Teoksessa K. Hyry & J. Pentikäinen (toim.) *Uskonnot maailmassa*. Helsinki: WSOY, 32–42.
- Asghar, M. (2016). Staff and student experiences of dialogue days, a student engagement activity. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 435–444. Lainattu 15.12.2020, saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2014.961505>
- Backman, J. (2014). Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland university press, 25–40. Lainattu 26.8.2020, saatavilla: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y,7-24
- Bai, R., Ye, P., Zhu, C., Zhao, W. & Zhang, J. (2012). Effect of Salat Prayer and Exercise on Cognitive Functioning of Hui Muslims Aged Sixty and Over. *Social Behavior and Personality*, 40(10), 1739–1748 © Society for Personality Research Lainattu 2.1.2020, saatavilla: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2012.40.10.1739>.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. Lainattu 6.6.2021, saatavilla: http://tecfaetu.unige.ch/etu-maltr/wall-e/gosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto-efficacit%C3%A9_bandura.pdf
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. Lainattu 21.6.2020, saatavilla: <https://www.jstor.org/stable/40212163?seq=1>

- Bardhi, I. (2005). Dialogue is the only way to prevent the disaster. *Religion in Eastern Europe XXV*, 25(3), 66–69. Lainattu 15.12.2019, saatavilla: <https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.bing.com/&httpsredir=1&article=1417&context=ree>
- Barnes, B. (2000). *Understanding Agency. Social Theory and Responsible Action*. London: SAGE, Thousand Oaks. Lainattu 1.12.2020, saatavilla: <https://the-eye.eu/public/books/bibliotek/u/understanding-agency-social-theory-and-responsible-action.pdh>
- Barnes, M., Newman, J. & Sullivan, H. (2007). *Power, participation and political renewal: Case studies in public participation* e-book. Published by: Bristol University Press; Policy Press Stable. Lainattu 15.6.2020, saatavilla: <http://www.jstor.com/stable/j.ctt9qgrqs.5>
- Bauer, M. W., Gaskell, G. & Allam, N. C. (2002). Quality, Quantity and Knowledge Interests: Avoiding Confusions. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.) *Qualitative Researching. With Text, Image and Sound. A Practical Handbook*. London: Sage Publications. Thousand Oaks. New Delhi, 3–17.
- Beets, G., ter Bekke, S. & Schoorl, J. (2008). Migration history and demographic characteristics of the two second-generation groups. Teoksessa M. Crul & L. Heering (eds.) *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam*. The TIES study in the Netherlands. e-book, 27–47. Lainattu 21.1.2020, saatavilla ISBN 978 90 4850 648 4 NUR 741 / 763
- Begg, M. (2018). Defending Religious Liberty. *Institute of Public Affairs Review*, 70(2), 50–53. Lainattu 5.1.2020, saatavilla: <https://ipa.org.au/ipa-review-articles/defending-religious-liberty>
- Bell, E. & Davison, J. (2013). Visual Management Studies: Empirical and Theoretical Approaches. *International Journal of Management Reviews*, 15, 167–184.
- Bennett, M. J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Teoksessa K. Y (toim.) *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Lainattu 15.5.2020, saatavilla DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0182.<https://www.researchgate.net/>

publication/318430742_Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity

- Biesta, G. & Tender, M. (2006). How is agency possible? Toward an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning Lives. Learning, Identity and Agency in the Life Course*, 2(2006), 4–41. Lainattu 23.5.2021, saatavilla <https://www.researchgate.net/publication/228644383>
- Braybrooke, M. (2002). *What we can learn from Islam? The Struggle for true Religion*. UK: Hampshire, John Hunt Publishing.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing. Understanding qualitative research*. Oxford University Press 2013. e-book. Lainattu 12.6.2020, saatavilla: ISBN 978-0-19-986139-2.
- Brown, D. W. (2009). *A New Introduction to Islam*. Second Edition. UK: Wiley-Blackwell & Sons, Ltd, Publication.
- Brown, M. & Long, P. (2006). Trends in Learning Space Design. Teoksessa D. G. Oblinger (toim.) *Learning Spaces*. e-book. Lainattu 23.7.2020, saatavilla ISBN 0-9672853-7-2
- Bulliet, R. W. (1994). *Islam The View from The Edge*. New York: Columbia University Press.
- Burr, V. (2004). *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, e-book 2nd edition, Volyme 22. Lainattu 3.11.2020, saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24049-X>
- Cain, P. (2010). *Drawing: The Enactive Evolution of the Practitioners*. e-book, Intellect Bristol, UK/Chicago, USA. Lainattu 28.2.2020, saatavilla: EISBN 978-1-84150-395-0
- Carswell, K., Blackburn, P. & Barker, C. (2011). The Relationship Between Trauma, Postmigration Problems and the Psychological well-Being of Refugees and Asylum Seekers. *International Journal Social Psychiatry*, 57(2), 107–119. Lainattu 3.12. 2011, saatavilla: <http://we.ebscohost.com.ezproxy.uef.fi:2048/ehost/detail?vid=3&hid=14&sid=95b104>

- Casanova, J. (2011). *Public Religions in the Modern World*. Chicago and London: The University of Chicago Press. Chicago and London. books. google.com sagepub.com/journals-permissions Lainattu 10.5.2019, saatavilla: DOI: 10.1177/0037768618792816
- Clarke, P. (1990). Introduction. Teoksessa P. Clarke (ed.) *The World's Religions: Islam*. Routledge, 1990. e-book, 1–6. Lainattu 22.1.2020, saatavilla: ISBN 0-203-19815-8.
- Cook, M. (1991). *Muhammed*. Suom. Otso Kantokorpi. NOSTROMO.
- Colletta de Aguiar, P. R. D., Tatton-Ramos, T. P. & Alminhan, I. O. (2017). Research on Intercessory Prayer: Theoretical and Methodological Considerations. *Journal Relig Health, (2017) 56*, 1930–1936. Lainattu 5.3.2018, saatavilla: <https://link-springer-com.ezproxy.uef.fi:2443/content/pdf/10.1007%2Fs10943-015-0172-9.pdf>
- Crul, M. & Heering, L. (2008). Introduction. Teoksessa M. Crul & L. Heering (toim.) *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam. The TIES study in the Netherlands*. e-book, 19–26. Lainattu 21.1.2020, saatavilla: ISBN 978 90 4850 648 4 NUR 741 / 763
- Crul, M. & Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities, *Ethnic and Racial Studies, 33(7)*, 1249–1268. Lainattu 15.6.2020, saatavilla: DOI:10.1080/01419871003624068.
- Dahlgren, S. (2014). Islam. Teoksessa P. Vainonen (toim.) *Uskontojen maailma*. Suomen kansallismuseon näyttely- ja kokoelmajulkaisu 4. Helsinki: Museovirasto, 24–25.
- Dallmayer, F. (2002). *Dialogue among civilizations. Some Exemplary Voices*. United States of America: Palgrave. Mcmillan.
- Deci, E., L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11(4)*, 227–268. Lainattu 17.11.2020, saatavilla: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Desmet, P. & Hekkert, P. (2007). Framework of Product Experience. *International Journal of Design, 1(1)*, 57–66. Lainattu 15.7.2020,

saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/235700959_Framework_of_Product_Experience

- de Valk, H., Windzio, M., Wingers, M. & Aybek, C. (2011). Immigrant Settlement and the Life Course: An Exchange of Research Perspectives and Outlook for the Future. Teoksessa M. Wingers, M. Windzio, H. de Valk & C. Aybek (Toim.) *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*. e-kirja, Lainattu 12.2.2020, saatavilla: DOI 10.1007/978-94-007-1545-5
- Di Cesare, D. (2019). *Pysyvästi vieraana. Muuttoliikkeen filosofiaa*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: niin & näin.
- Dijkstar, A. B. & Peschar, J. L. (2003). Social Capital in Education: Theoretical Issues and Empirical Knowledge in Attainment Research. Teoksessa C. A. Torres & A. Antikainen (ed.) *The International Handbook on the Sociology of Education. An International assessment of new research and theory*. New York Oxford: Rowman & Littlefield Publishers. INC. Lanham, Boulder, 58–81.
- Doufesh, H., Ibrahim, F., Ismail, N. A. & Wan Ahmad, W.A. (2014). Effect of Muslim Prayer (*Salat*) on Electroencephalography and Its Relationship with Autonomic Nervous System Activity. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 20(7), 558–562. Lainattu 5.10. 2019, saatavilla: <https://dspace.alquds.edu/bitstream/handle/20.500.12213/5006/acm.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Drydyk, J. (2015). Empowerment, agency, and power. Teoksessa E. Palmer (toim.) *Gender Justice and Dewelopment: Vulnerability and Empowerment*. Volyme 11. London and New York.: Routledge. Taylor & Francis Group, 5–18. Lainattu 2.7.2020, saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/28412057_empowerment_agency_and_power
- Edley, N. (2001). Unravelling Social Constructionism. *Theory & Psychology*, 11(3), 433–441. Lainattu 3.11.2020, saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354301113008>
- Ehrnrooth, J. (2019). *Kymmenen vaatimusta vapaalle ihmiselle*. Helsinki: Otava.

- Eldikt, Y. & Bell, M. C. (2012). *The Establishment Clause and Public Education in an Islamophobic Era*. Lainattu 29.7.2020, saatavilla: Heinonline. https://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.bing.com/&httpsredir=1&article=6145&context=fss_papers
- Erikson, H. E. (1975). *Life History and the Historical Moment*. New York; W.W. Norton & Company. Inc. Lainattu 6.4.2021, saatavilla ISBN 0-393-01103-8
- Erikson, H. E. (1994). *Identity and the Life Cycle*. Uusittu painos. New York, London: W.W. Norton & Company. Lainattu 5.4.2021, saatavilla: ISBN 0-393-31132-5.
- Erkkilä, J. (2015). Kuvilla poispyyhitty stigma. Teoksessa M-L. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök, A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170, 191–202.
- Erricker, C. (2008). In fifty years, who will be here? Reflections on globalisation, migration and spiritual identity. *International Journal of Children`s Spirituality*, 13(1), 15–26. Lainattu 13.11. 2019, saatavilla: <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.informaworld.com%2fopenurl%3fgenre%3darticle%26id%3ddoi%3a10.1080%2f13644360701834809>
- Eryilmaz, A. (2015). Investigation of the Relations between Religious Activities and Subjective Well-being of High School Students. Home Archives. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 433–444. Lainattu 15.2.2020, saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060167.pdf>
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto; T. Heiskanen, K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint, 11–34.
- Fadil, N. (2013). Performing the *salat* [Islamic prayers] at work: Secular and pious Muslims negotiating the contours of the public in Belgium.

- Ethnicities*, 13(6) 729–750. Lainattu 6.7.2020, saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468796812471129>
- Fairclough, N., Muldering, J. & Wodak, R. (2011). Critical Discourse Analysis. Teoksessa T.A. Van Dijk (toim.) *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction*. SAGE, 357–379. Lainattu 3.8.2020, saatavilla: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=NL12UESWkJwC&oi=fnd&pg=PA357&dq=discourse+analysis&ots=3VotQ22XoA&sig=o6mgxnLkEATCLrnP2K8hj_2xy10&redir_esc=y#v=onepage&q=discourse%20analysis&f=false
- Fernandes, M., Wammes, J. & Meade, M. (2018). For Learning, Drawing a Picture May Really Be Worth a Thousand Words. The surprisingly powerful influence of drawing on memory. *Psychological Science*, 27(5), 302–308. Lainattu 5.11.2018, saatavilla: <https://doi.org/10.1177/0963721418755385>
- Figel, J. (2017). The European Union and Freedom of Religion or Belief: A New Momentum. *BYU Law Review*, Volyme 2017(4), 894–899. Lainattu 5.1.2020, saatavilla: <https://core.ac.uk/download/pdf/217081871.pdf>
- Fine, J. (2008). Contrasting Secular and Religious Terrorism. *Middle East Quarterly*, 15(1), 59–69. 11 p. 4 Lainattu 6.1.2020, saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uef.fi:2048/ehost/detail/detail?vid=1&sid=85d2ce27-9ac0-451a-a2a3-41dec2a83bd7%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWZwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=27924367&db=aph>
- Flick, U. (2002). Episodic Interviewing. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.) *Qualitative Researching. With Text, Image and Sound. A Practical Handbook*. London: Sage Publications. Thousand Oaks, 74–92.
- Frost, M. (2005). Global Civil Society, Civilians and Citizens. Teoksessa R. D. Germain & M. Kenny (Ed.) *The Idea of Global Civil Society. Politics and ethics in a globalizing era*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 119–134.
- Fusch, P. I. & Ness, L. R. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 20(9), How To Article1, 1408–1416. Lainattu 28.10.2018, saatavilla: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/9/fusch1.pdf>

- Gadamer, H.-G. (1981) *Truth and Method*. London & New York: Continuum.
Lainattu 10.4.2021, saatavilla: ISBN 082647697X
- Garner, S. (2008). Towards a Critical Discourse in Drawing Research.
Teoksessa S. Garner (toim.) *Writing and Drawing: Essays on Drawing Practice and Research. Reading on Art & Design Education. Intellect*.
e-book, Bristol,UK/Chigago,USA, 15–26. Lainattu 27.2.2020, saatavilla:
ISBN 1747-6208, 15–26
- Gee, J. P. (2008). *An Introduction to Discourse Analysis*. 4th Edition. London and New York: Routledge. Lainattu 21.7.2020, saatavilla: eISBN: 978-1-315-81967-9.
- Ghosh, R. (2018). *Multiculturalism in a Comparative Perspective: Australia, Canada and India*. Lainattu 19.12.2019, saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/323693185_Multiculturalism_in_a_Comparative_Perspective_Australia_Canada_and_India
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
Lainattu 22.5.2021, saatavilla http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_constitution_of_society.pdf
- Gill, R. (2002). Discourse Analysis. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (Ed.) *Qualitative Researching. With Text, Image and Sound. A Practical Handbook*. London and New Delhi: Sage Publications. Thousand Oaks, 172–190.
- Gobo, G. (2008). *Doing Ethnography*. London & Beverly Hills & London: Sage.
- Gorostiago, J. M. & Paulston, R. G. (2004). Mapping Diverse Perspectives on School Decentralization. Teoksessa P. Ninnes & S. Mehta (toim.) *Re-Imagining Comparative Education. Postfoundational Ideas and Applications for Critical Times*. New York London: Routledge-Falmer, 255–284.
- Gothoni, R. (2012). *Kosketuksia arjessa, hoidossa ja pyhässä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Gothoni, R. & Siirto, U. (2016). Suomi muutoksen keskellä. Teoksessa R. Gothoni & U. Siirto (toim.) *Pakolaisuudesta kotiin*. Helsinki: Gaudeamus, 231–245.

- Groenewold, G. (2008). Identities and intercultural relations. Teoksessa M. Crul & L. Heering (toim.) *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam*. The TIES study in the Netherlands, 105–127. Lainattu 21.1.2020, saatavilla: e-ISBN 978 90 4850 648 4 NUR 741 / 763
- Groff, L. (2006). The Dialogue or Clash of Civilizations. Teoksessa M. Tehranian & B. J. Lum (toim.) *Title: Globalization and Identity: Cultural Diversity, Religion, and Citizenship*. Printed in the United States of America, Routledge, 10–16. e-kirja, Lainattu 20.1.2020, saatavilla: eISBN: 978-1-4128-0917-7
- Haavisto, C. & Kivikuru, UM. (2009). Sulkevat sanat, avoimet kuvat. Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.) *En ole rasisti, mutta...Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino & Nuorisotutkimusverkosto, 87–96.
- Habermas, J. (2006). The Public Sphere: An Encyclopedia Article. Teoksessa M. G. Durham & D. M. Kellner (toim.) *Media and Cultural Studies. Keywords*. Revised Edition. e-book. Blackwell Publishing, 73–78. Lainattu 1.4.2021, saatavilla ISBN-10: 1-4051-3258-2 (pbk.)
- Haeri, N. (2013). The Private Performance of Salat Prayers: Repetition, Time, and Meaning. *Anthropological Quarterly*. Washington, 86(1), 5–34. Lainattu 11.1.2020, saatavilla: <https://aq.gwu.edu/anthropological-quarterly-winter-2013-articles.html>
- Haikkola, L. (2021). *Monipaikkainen nuoruus. Toinen sukupuoli, transnationaalisuus ja identiteetit*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:15. Sosiologia. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia. Lainattu 29.5.2021, saatavilla ISSN 1798-9051
- Hall, S. (1996). Introduction. Teoksessa S. Hall & P. de Gay (toim.) *Questions of Cultural Identity*. SAGE Publications, 1–17. Lainattu 1.2.2020, saatavilla: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=IKiHAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=identity&ots=V5omK0rvlO&sig=fnd6NfuppPiouhEplXspHFEKo4A&redir_esc=y#v=onepage&q=identity&f=false
- Hallenberg, H. (2016). Miten elää muslimina. Teoksessa H. Palva & I. Perho (toim.) *Islamilainen kulttuuri*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 12–77.

- Halliday, F. (2012). West encountering Islam. Islamophobia reconsidered. Teoksessa: M. Ali (Ed.) *Islam Encountering Globalisation*. Publisher Permissions: Print/E-mail/Save 60, 14–35. Lainattu 3.6.2020, saatavilla: <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/9665>
- Halonen, M. (2009). Islam alakoulussa: koulu kaksisuuntaisen sopeutumisen kenttänä. *Nuorisotutkimus*, 3/2009, 33–46. Lainattu 16.1.2019, saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2009/3/islamala.pdf>
- Hammar, S. & Katisko, M. (2016). Pakolaisesta täysivaltaiseksi asukkaaksi. Teoksessa R. Gothoni & U. Siirto (toim.) *Pakolaisuudesta kotiin*. Helsinki: Gaudeamus, 213–229.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2003). *Ethnography Principles in Practice*. London: Routledge.
- Harinen, P. & Ronkainen, J. (2010). ”Uusi tuuli puhaltaa, painaa pilviin juuret”. Monikulttuuriset nuoret ja kulttuurisen erilaisuuden puolustus. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 273–290.
- Heelas, P. (2008). *Spiritualities of Life. Spiritualities of Life New: Age Romanticism and Consumptive Capitalism*. Oxford: Blackwell. Lainattu 10.3.2019, saatavilla <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/5986/05/L-G-0000598605-0015302277.pdf>
- Heikkilä, M. & Mustaniemi-Laakso, M. (2019). Turvapaikanhakijoiden haavoittuvuuden huomioiminen Suomen ulkomaalaisoikeudessa ja -käytänteissä. Teoksessa E. Lyytinen (toim.) *Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa*. Turku: Siirtolaisinstituutti, 65–87.
- Hejazi, O. (2012). Two Liberal Theories of Minority Rights. Teoksessa K. Michael (toim.) *From Conflict to Recognition: Moving Multiculturalism Forward*. Publisher Permissions: Print/E-mail/Save. Unrestricted Download, 19–35. Lainattu 13.1. 2020, saatavilla: https://doi.org/10.1163/9789401208109_003
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. (2003). *Muslimioppilaiden eriyttämistä koskevia linjauksia*. Lainattu 19.7.2020, saatavilla: http://achiaro.mbnet.fi/docs/muslimioppilaat_hki.pdf

- Henkel, H. (2005). 'Between Belief and Unbelief lies The Performance of Salat': Meaning and Efficacy of A Muslim Ritual. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 11(3), 487–507. Lainattu 2.1.2020, saatavilla: <https://rai.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9655.2005.00247.x>
- Hiitola, J., Anis, M. & Turtiainen, K. (2018). Johdanto. Teoksessa J. Hiitola, M. Anis & K. Turtiainen (toim.) *Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä*. Tampere: Vastapaino, 6–29.
- Hiltunen, P. Y. & Pruuki, H. (2010). Johdanto. Temppeletappelun välttäminen. Teoksessa H. Pruuki (toim.) *Pyhän rajoilla. Temppeletappelusta uskontodialogiin*. Helsinki: Suomen Lähetysseura, 9–17.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hjärpe, J. (1992). *Islam, oppi ja elämäntapa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hokkanen, P. (2014). *Uskonnonvapaus monikulttuurisessa koulussa*. Acta Wasaensia 307. Oikeustiede 13 julkisoikeus. Väitöskirja. Lainattu 13.7.2020, saatavilla: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-553-4.pdf
- Holm, N. G. (2005). Kehityopsykologisia näkemyksiä uskonnonopetukseen. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodesalampi (toim.) *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 57–78.
- Holst, J. D. (2003). *Social Movement, Civil Society, and Radical Adult Education. Critical Studies in Education and Culture Series*. Edited by Henry A. London: Giroux. Berlin & Garvey. Westport, Connecticut.
- Honkasalo, M-L. (2008). Enduring as a mode of living with uncertainty. *Health, Risk & Society*, 10(5), 491–503, Lainattu 31.3.2021, saatavilla: DOI: 10.1080/13698570802408700
- Hossain, K. (2013). Understanding Islam in the U.S. Classroom. *Multicultural Education: A guide for elementary school teachers*, 20(2), 49–52. 4p. Lainattu 27.4.2020, saatavilla: <https://www.researchgate>.

- net/publication/289753494_Understanding_Islam_in_the_US_Classroom_A_guide_for_elementary_school_teachers
- Hovi, T. (2018). Jäsenyyt uskonnollisissa yhteisöissä. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososiologia*. Turku: eetos, 207–220.
- Huang, J. P. & Benson. P. (2013) Autonomy, Agency and Identity in Foreign and Second Language Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics (quarterly)*, 36(1), 7–28. Lainattu 18.5.2021, saatavilla: https://www.academia.edu/30197007/autonomy_agency_and_identity_in_foreign_and_second_language_education
- Huhtamäki, E., Holma, H., Nokelainen, P. & Kumpulainen, K. (2017). Otot iloa – Lasten näkökulmia iloa tuottavista peruskoulun oppimisympäristöistä. *Kasvatus* 48(4), 336–352.
- Hujala, A. & Rissanen, S. (2012). Discursive construction of polyphony in healthcare management. *Journal of Health Organization and Management*, 26(1), 118–136.
- Hujala, A. & Martikainen, J. (2014). Piirretty työorganisaatio – Kokeilu kuvalähtöisen menetelmän soveltamisesta organisaatio- ja johtamistutkimukseen. Premissi. *Terveys- ja sosiaalialan johtamisen aikakauslehti*, 9(5), 35–44.
- Hukari, A. (2006). *Islam kuvastimessa*. Helsinki: WSOY.
- Hukari, A. (2009). Muslimit Suomessa. Teoksessa J. Komulainen & M. Vähäkangas (toim.) *Luterilaisen Suomen loppu? Kirkko ja muut uskonnot*. Helsinki: Edita, 122–151.
- Hukari, A. (2010). Kristityn lähtökohtia uskontojen väliseen dialogiin. Teoksessa H. Pruuki (toim.) *Pyhän rajoilla. Temppelitappeluista uskontodialogiin*. Helsinki: Suomen Lähetysseura, 128–140.
- Husserl, E. (2016). *Filosofia ankarana tieteenä*. Suom. Antti Salminen & Johan L. Pii. Tampere: niin & näin.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2009). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.

- Häger, A. (2018). Uskonto, paikka ja identiteetti. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososiologia*. Suom. ruotsinkielestä Joel Mansikka. Turku: eetos, 191–204.
- Hämeen-Anttila, J. (2001). *Islam – taskusanakirja*. Helsinki: Basam Books.
- Hämeen-Anttila, J. (2004). *Islamin käsikirja*. Helsinki: Otava.
- Hämeen-Anttila, J. (2005). *Usko. Henki & elämä*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Hämeen-Anttila, J. (2015). Islamin moninaisuus. Teoksessa J. Maristo & A. Sergejeff (toim.) *Aikamme monta islamia*. Helsinki: Gaudeamus, 12–22.
- Hämeen-Anttila, J. (2017). *Uusi islamin käsikirja*. Helsinki: Otava.
- Ijaz, S., Khalil, M. T. & Ahmed, J. (2017). Mindfulness in Salah Prayer and its Association with Mental Health. *Journal of Relig Health*, 56(6), 2297–2307 DOI 10.1007/s10943-017-0413-1. Lainattu 12.10.2019, saatavilla: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28502025/>
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Roskilde: University Press.
- Ilmonen, K. (2018). Muuan diskurssianalyysi: Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Helsinki: PS-kustannus, 134–148.
- Ineichen, B. (2008). Suicide and attempted suicide among South Asians in England. Who is at risk? *Mental Health in Family Medicine*, 5(3), 135–138. Lainattu 1.12.2011, saatavilla: <https://europepmc.org/article/PMC/2777567>
- info@helsinginmuslimit
- Innanen, T. (2019). A Finnish Reception Centre for Asylum Seekers as an Environment for Informal Learning of Religion. *Theo-Web. Zeitschrift fuer Religionspaedagogik*, 18(2019), H.1, 160–171. Lainattu 21.7.2020, saatavilla: https://www.theo-web.de/ausgaben/2019/18-jahrgang-2019-heft-1/news/a-finnish-reception-centre-for-asylum-seekers-as-an-environment-for-informal-learning-of-religion/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=71bc0cd0d477cadbd17c7e76c27b890d

- Iqbal, M. (2013). *Knowledge and Religious Experience. The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Stanford. University Press. ProQuest Ebook Central, Lainattu 10.1.2018, saatavilla: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uef-ebooks/detail.action?docID=1184521>.
- Isgandarova, N. (2018). Muragaba as a Mindfulness-Based Therapy in Islamic Psychotherapy. *Journal of Religion and Health*, 58(4), 1146–1160. Lainattu 12.10.2019, saatavilla: <https://link-springer-com.ezproxy.uef.fi:2443/article/10.1007%2Fs10943-018-0695-y>
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Lainattu 20.5.2020, saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_978-302-917-0.pdf?sequence=1
- Izquierdo, H. M. & Minguez, A. M. (2003). Sociological Theory of Education in the Dialectical Perspective. Teoksessa C.A.Torres & A. Antikainen (Ed.) *The International Handbook on the Sociology of Education*. An international assessment of new research and theory. New York: Rowman & Littlefield Publishers.INC.Laham, Boulder, 21–41.
- Jackson, R. (2004). Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy. *Journal Religion Education*, 32(1), 1–10. Lainattu 8.2.2020, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/15507394.2005.10012346>.
- Jeldtoft, N. (2016). Spirituality and Emotions: Making a Room of One's Own. Teoksessa N., Dessing, N., Jeldtoft, L., Woodhead, L. (toim.) *Everyday Lived Islam in Europe*. London: Routledge, 85–100. Lainattu 27.5.2020, saatavilla: <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.4324/9781315581323>
- Jerman, H. (2009). Venäläiset tulivat. Tutkija kohtaa median kuvan maahanmuuttajista. Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas, & S. Tuori (toim.) *En ole rasisti, mutta ...Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino & Nuorisotutkimusverkosto, 97–105.
- Johnstone, B. (2018). *Discourse Analysis*. Third Edition. USA, New Jersey. Lainattu 23.6.2020, saatavilla: <https://books.google.fi/>

[books?hl=fi&lr=&id=8M5KDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=info:nOg_M7NY0Hcj:scholar.google.com/&ots=NfLu91IldU&sig=RN4QrTz-U16ge0r1DwRgsCMpN_4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/books?hl=fi&lr=&id=8M5KDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=info:nOg_M7NY0Hcj:scholar.google.com/&ots=NfLu91IldU&sig=RN4QrTz-U16ge0r1DwRgsCMpN_4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Jokinen, A. (2016). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 336–368.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 267–310.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskurssianalyysin aakkoset. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 17–22.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (2016) Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–51.
- Jokinen, K. & Pirskanen, H. (2015). Verkostokartta ja aikajana lasten moninaisten perhesuhteiden tutkimisessa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök & A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 46–54.
- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 411–443.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 445–463.
- Kalliala, M. (2015). Uskonto, kulttuuri ja lapsuus. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Helsinki: Lasten keskus, 15–34.

- Kallioniemi, A. (2008). Toimintakulttuurin muutos osana yhteiskunnallista kehitystä. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. Helsinki: LK-kirjat, 11–34.
- Kallioniemi, A. (2008). Uskonnot koulussa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. LK-kirjat, 97–111.
- Kallioniemi, A. (2010). Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. *Teologinen Aikauskirja 114(2009): 5*, 404–422. Helsinki: Teologinen julkaisuseura, 2009. Lainattu 12.4.2021, saatavilla: <http://www.helsinki.fi/kirjasto/kirjasto@helsinki.fi>
- Kallioniemi, A., Kuusisto, A. & Ubani M. (2017). Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnonopetus*. Helsinki: Kirjapaja, 35–48.
- Kallunki, V. (2018). Sekularisaatioparadigma. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososiologia*. Turku: eetos, 49–62.
- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural Identities*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Lainattu 26.5.2021, saatavilla: *Negotiating Bilingual and Bicultural Identities: Japanese Returnees Betwixt ... - Yasuko Kanno - Google-kirjat*
- Kapai, P. (2012). Developing Capacities for Inclusive Citizenship in Multicultural Societies: The Role of Deliberative Theory and Citizenship Education. *Public Organization Review*, 12(3), 272–298. Lainattu 15.2.2020, saatavilla: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11115-012-0182-y>
- Karjalainen, M. (2018). Käännöksen henkisyys. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososiologia*. Turku: eetos, 265–277.
- Katz, M. H. (2013). *Prayer in Islamic Thought and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.1 Lainattu 27.11. 2019, saatavilla: ISBN: 9781107341340
- Kawulich, B. B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Qualitative Social Research*, 6(2). Lainattu 16.6.2019, saatavilla: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/966

- Kearney, K. S. & Hyle, A. E. (2004). Drawing out emotions: the use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research* Copyright © SAGE Publications Thousand Oaks, vol. 4(3): 361–383. Lainattu 4.11.2020, saatavilla: https://www.researchgate.net/profile/Kerri_Kearney2/publication/258182008_Drawing_out_emotions_The_use_of_participant-produced_drawings_in_qualitative_inquiry/links/573c852708aea45ee841940c/Drawing-out-emotions-The-use-of-participant-produced-drawings-in-qualitative-inquiry.pdf
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keogh, B. (2009). *Temperament in the classroom: helping each child find a good fit*. Great. SCHOOLS.ORG. Lainattu 26.7.2020, saatavilla: <https://www.greatschools.org/gk/articles/temperament-in-the-classroom-helping-each-child-find-a-good-fit/>
- Ketola, K. (2006). Kaupunkien uusi henkisyys. Teoksessa T. Mikkola, K. Niemelä & J. Petterson (toim.) *Urbaani usko. Nuoret aikuiset, usko ja kirkko*. Tampere: Kirkon tutkimusseuran julkaisuja 96. Kirkon tutkimuskeskus, 305–316.
- Ketola, K. (2008). *Uskonnot Suomessa. Käsikirja uskontojen ja uskonnollistaustaisiin liikkeisiin*. Tampere: Kirkon tutkimusseuran julkaisuja102. Kirkon tutkimuskeskus.
- Ketola, K. (2010). Pyhä yksilön kokemuksena ja yhteisön perustana. Teoksessa H. Pruuki (toim.) *Pyhän rajoilla. Temppelitappeluista uskontodialogiin*. Helsinki: Suomen Lähetysseura, 39–51.
- Kiilakoski, T. & Rautio, P. (2015). Viivojen jäljet. Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä. Teoksessa M-L. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök, A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170, 77–88.
- Kiili, J., & Moilanen, J. (2019). Lapset kansainvälisissä lastensuojelututkimuksissa: tutkimuseettinen näkökulma. In N. Rutanen, & K. Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja, 218. Helsinki, Finland:

- Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisotutkimusseura ry, 35–57.
Lainattu 30.11.2020, saatavilla: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>
- Kim, B. (2001). Social constructivism. Teoksessa M. Oray (toim.) *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*. The University of Calgary. Lainattu 3.8.2020, saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/261287220_Social_constructivism
- Kimanen, A, (2017). Näkökulmia kahdeksannen luokan islamin opetuksen tunnustuksellisuuteen. *Ainedidaktiikka*, 1(1), 16–38. Lainattu 7.5.2020, saatavilla: <http://journal.fi/ainedidaktiikka>
- Kniivilä, S., Lindblom-Yläne, S. & Mäntynen A. (2017). *Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. Kolmas, uudistettu laitos. Helsinki: Gaudeamus.
- Konttori, J. (2018). Uskonto, nationalismi ja kansallinen identiteetti. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososologia*. Turku: eetos, 301–312.
- Koraani. (2013). Arabian kielestä suom. Jaakko Hämeen-Anttila. Helsinki: Basam Books
- Korhonen, V. (2013). Kulttuurien kohtaaminen yhteiskunnallisena kysymyksenä. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Helsinki: PS-kustannus, 34–45.
- Kosunen, S. & Kauko, J. (2016). Valtasuhteet tutkimushaastattelussa. *Politiikka*, 58(1), 27–40
- Kotimaa 11.1.2019.
- Kroger, J. (2003). *Identity In Adolescence. The balance between Self and Other*. Adolescence and Society Series. Hove and New York: Routledge. Lainattu 27.7.2020, saatavilla: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=IEshLIG2i54C&oi=fnd&pg=PP2&dq=related:8mMUFDAYyoj:scholar.google.com/&ots=NDiPfexT9_&sig=aHEM-fLO4Xb52PNhWPTF_haPEnl&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Kroger, J. (2007). *Identity Development Adolescence Trough Adulthood*. SAGE Publications. Lainattu 30.1.2020, saatavilla: <https://books.google.fi/>

books?id=x-5dDwAAQBAJ&dq=identity+development&lr=&hl=fi&source=gbs_navlinks_s

- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 41–63. Lainattu 13.4.2021, saatavilla https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen.pdf.pdf?sequence=1
- KUPERA. Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus -tutkimus- ja arviointiraportin tiivistelmä (2021). M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas, S-M. Suuriniemi & K. Karasti (toim.) Helsingin yliopisto: Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus. Luettu 23.4.2021, saatavilla: [kupera_a4_k_final_0.pdf](https://kupa.helsinki.fi/kupera_a4_k_final_0.pdf) (helsinki.fi)
- Kumpulainen, K., Mikkola, A. & Salmi, S. (2015). Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen. Teoksessa M-L. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök, A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. julkaisuja 170, 136–144.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kähkönen, E. (2002). Islamin voimavara: uskonnon ja kulttuurin yhteenkuuluvuus. Teoksessa M. Pöntinen (toim.) *Kohtaamisen haaste. Näkökulmia kulttuurienväliseen vuoropuheluun*. Helsinki: Suomen Lähetysseura, 71–84.
- Laitila, T. (2009). *Aabrahamin vieraanvaraisuus. Näkökohtia kristityn ja muslimin dialogiin*. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia, N:o 28.
- Latomaa, S. (2013). *Kielellisesti moninaisempi Suomi*. Lainattu 12.1.2020, saatavilla: <http://aikalainen.uta.fi/2013/01/25/kielellisesti-moninaisempi-suomi/>

- Laurence, J. (2012). *The Emancipation of Europe's Muslims: The State's Role in Minority Integration* Princeton University Press. Lainattu 21.7.2019, saatavilla: <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691144214/the-emancipation-of-europes-muslims>
- Leach, J. (2002). Rhetorical Analysis. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (Ed.) *Qualitative Researching. With Text, Image and Sound*. London: Sage Publications. Thousand Oaks, 205–226.
- Leipold, S., Feindt, P. H., Winkel, G. & Keller, R. (2019). Discourse analysis of environmental policy revisited: traditions, trends, perspectives. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 21(5), 445–463. Lainattu 26.8.2020, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/1523908X.2019.1660462>.
- Leitzinger, A. (2011). Islamin myyttejä – tarua vai totta? Teoksessa T. Martikainen & T. Sakaranaho (toim.) *Mitä muslimit tarkoittavat? Keskustelua islamilaisista virtauksista Suomessa ja Euroopassa*. Turku: Savukeidas Kustannus, 156–187.
- Leitzinger, A. (2015). Suomen tataarien islam. Teoksessa J. Maristo & A. Sergejeff (toim.) *Aikamme monta islamia*. Helsinki: Gaudeamus, 269–285.
- Leung, L. 2015. Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3): 324–327 doi: 10.4103/2249-4863.161306 Lainattu 20.8.2020, saatavilla: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4535087/>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Establishing Trustworthiness*. Lainattu 26.4. 2021, saatavilla [lincoln-guba-1985establishing-trustworthiness-naturalistic-inquiry.pdf](#), 294–327.
- Lindgren, T. (2005). The Narrative Construction of Muslim Prayer Experiences. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 15(2), 159–174. Lainattu 6.8.2012, saatavilla: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A155364&dsid=2430>
- Linjakumpu, A. (2013). Islamin hallinnan haasteet Euroopassa. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.) *Islam, hallinta ja turvallisuus*. Turku: eetos, 109–131.
- Löytty, S. (2008). *Rukous on*. Eila Media Oy. Saarijärvi: Offset Oy.

- Manning, J. & Kunkel A. (2014). Making meaning of meaning-making research: Using qualitative research for studied of social and personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(4), 433–441. Lainattu 22.6.2020, saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265407514525890>
- Markkanen, S. (2010). Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden, 133–148.
- Martikainen, T. (2011). *Suomi remix*. Helsinki: LIKE. into pamfletti.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. (2010). Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 9–43.
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. (2013). Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 23–54.
- Martikainen, T. & Sakaranaho, T. (2018). Kansainväliset muuttoliikkeet, uskonto ja maahanmuuttajat. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososiologia*. Turku: eetos, 249–261.
- McClaud, A. B., Hibbard, S. W. & Saud, L. (2013). Introduction. Teoksessa A. B. McClaud, S. W. Hibbard & L. Saud (toim.) *An Introduction to Islam in the 21st Century*. Wiley-Blackwell, Publisher John Wiley & Sons, 3–29. e-book. Lainattu 26.1. 2020, saatavilla eISBN: 978-1-118-27390-6
- McIntosh, M. J. & Morse, J. M. (2015). Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 1–12. Lainattu 25.2.2020, saatavilla: DOI: 10.1177/2333393615597674
- Mikkola, K. (2017). Uskonnosta opettaminen. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnonopetus*. Helsinki: Kirjapaja, 11–32.
- Moberg, M. & Sjö, S. (2018). Populaarikulttuuri ja uskonto. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososiologia*. Turku: eetos, 291–300.

- Mokhtar, A. (2003). Challenges of Designing Ablution Spaces in Mosques. *Journal of Architectural Engineering*, 9(2) Lainattu 3.1.2020, saatavilla: DOI: 10.1061/(ASCE)1076-0431 https://www.researchgate.net/publication/245492023_Challenges_of_Designing_Ablution_Spaces_in_Mosques
- Mukherjee, S. B. (2016). Spirituality and Religion: Elderly's Perception and Understanding. *Indian Journal of Gerontology*, 30(3), 336–354. Lainattu 15.1.2020, saatavilla: <http://gerontologyindia.com/pdf/Vol-30-3.pdf#page=46>
- Murdoch, P. (1996). *Puolikuu ja Pohjantähti. Muslimit keskellämme*. Helsinki: Suomen lähetysseura.
- Mustola, M., Kärjä, A-V., Böök, M. L. & Mykkänen, J. (2015). Johdanto. Teoksessa M-L. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök, A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. julkaisuja 170, 11–20.
- Mähönen, T. A. & I. Jasinskaja-Lahti. (2013). Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 247–261.
- Naseem, M. A. (2004). State, Education and Citizenship, Discourses and the Construction of Gendered Identities in Pakistan. Teoksessa P. Nannes & S. Mehta (Ed.) *Re-Imagining comparative Education. Postfoundational Ideas and Applications for Critical Times*. New York and London: Routledge Flamer, 85–106.
- Neutra, R. R. (2002). Should One Start or Continue a Line of Research? Stakeholders` Interests and Ethical Frameworks Give Different Answers. *ANNALS, AAPSS*, 584, November 2002, 125–134.
- Neuvonen, R. (2017). Kenelle kaupunkitila kuuluu? Kaupunkien julkiset tilat oikeuksien verkostona. Teoksessa P. Bäcklund, J. Häkli & H. Schulman (toim.) *Kansalaiset kaupunkia kehittämässä*. Tampere: Tampere University Press, 200–217. Lainattu 31.3.2021, saatavilla: ISBN 978-952-03-0623-6. 2017.

- Niemelä, K. (2011). Heikkeneekö uskonnollisuus ikäryhmissä? Uskonnollinen kasvatus ja sen merkitys uskonnollisuuden selittäjänä. Teoksessa K. Ketola, K. Niemelä, H. Palmu & H. Salomäki (toim.) *Uskonto suomalaisten elämässä. Uskonnollinen kasvatus, moraalit, onnellisuus ja suvaitsevaisuus kansainvälisessä vertailussa*. Yhteiskuntatieteellisen tietoaarkiston julkaisu 9, 2011. Tampere: Tampereen yliopisto. Lainattu 23.3.2021, saatavilla: ISBN 978-951-44-8484-1 (PDF-julkaisu)
- Niemi, P-M, Kallioniemi, A. & Ghosh, R. (2019). Religion as a Human Right and a Security Threat-Investigating Young Adults` Experiences of Religion in Finland. *Religion, 10(55)*, 1–16. Lainattu 5.5.2020, saatavilla: doi:10.3390/rel10010055 www.mdpi.com/journal/religions
- Niemi, P-M., Kimanen, A. & Kallioniemi, A. (2020). Katsomuksellinen moninaisuus koulussa –moninaisuutta tukevasti vai torjuvasti? Teoksessa T. Innanen & A. Kimanen (toim.) *Kohti kulttuuri- ja katsomusreflektiivistä opetusta ja ohjausta. Tapauskeskustelun ohjaajan opas ja lisämateriaali*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lainattu 14.11.2020, saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/308971/HY_KUKAS-hankkeen_loppuraportti.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Niemi, R. (2008). Osallisuus koulussa: Sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus. Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & I. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden laitos, 142–143. Lainattu 29.3.2021, saatavilla ISBN 978-951-44-7544-3 (pdf)
- Niiniluoto, I. (2005). Johdatus merkityksen merkityksiin. Teoksessa A. Airola, H. J. Koskinen & V. Mustonen (toim.) *Merkillinen merkitys*. Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu. Helsinki: Gaudeamus. Oy Yliopiston kustannus. University Press Finland, 13–25. Lainattu 1.4.2021, saatavilla ISBN 951-662-785-4.
- Nikander, P. (2011). Interviews as Discourse Data. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, K. Mackinney–Marvasti, & A. Marvasti (toim.) *Handbook of Interview Research 2nd Edition*. London: Sage, 397–413.

- Nivala, E. & Rynänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–41. Lainattu 24.6.2020, saatavilla: <https://www.academia.edu/11188409/>
- Niyozov, S. (2010). Teachers and Teaching Islam and Muslims in Pluralistic Societies: Claims, Misunderstandings, and Responses. *International Migration & Integration*, (2010) 11: 23–40. Lainattu 24.7.2020, saatavilla: DOI 10.1007/s12134-009-0123-y.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evid Based Nurs*, 18(2), 34–35. Lainattu 12.8.2020, saatavilla: 10.1136/eb-2015-102054 <http://ebn.bmj.com/>
- Nord, W. A. & Haynes, C. C. (1998). *Taking Religion Seriously Across the Curriculum*. USA: Nashville. Lainattu 3.7.2020, saatavilla: https://books.google.fi/books?id=KhRpCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Helsinki: PS-kustannus.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Second Edition. e-book. Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters. Lainattu 26.5.2021, saatavilla: ISBN-13:978-1-78309-054-9.
- Nuoret Muslimit ry. facebook-sivusto. <https://www.facebook.com/nuoretmuslimit/>
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2000). Ihmisen psykologinen kehitys ja elämänkulku. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) *Suomalainen elämänkulku*. Helsinki: Tammi, 86–98.
- Olsson, P. (2018). *Kaikki vähä erilaisii. Yläkoulun sosiaaliset suhteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. (2003). *Islam. Yhteinen uskontomme. Muslimien oppikirja islamin opetukseen peruskoulussa. Opetussuunnitelman keskeiset asiat 3–6-luokilla*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020). <https://www.oph.fi/fi>
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Helsinki: PS-kustannus.

- Palva, H. (2004). Islam. Teoksessa K. Hyry & J. Pentikäinen (toim.) *Uskonnot maailmassa*. Helsinki: WSOY, 180–214.
- Palva, H. (2005). Ihmisoikeudet islamin viitekehyksessä. Teoksessa M. Pöntinen & M. Helminen (toim.) *Oikeus uskoon, toivoon ja rakkauteen. Ihmisoikeudet ja kirkon missio*. Helsinki: Suomen Lähetysseura, 118–143.
- Paltridge, B. (2012). *Discourse analysis*. Bloomsbury Discourse Series. London & New York. Lainattu: 4.8.2020, saatavilla: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=ZHI8CwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=in fo:zAJVrwQe9Skj:scholar.google.com/&ots=cWE1MuUIBJ&sig=CqrYdYz iDeKDEhUMLU7ZMvzHZhY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Pauha, T. (2018). *Religious and national identities among young Muslims in Finland. A view from social constructionist social psychology of religion*. Väitöskirja, the Faculty of Arts at the University of Helsinki. Lainattu 20.7.2019, saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4451-5>
- Pauha, T., Onniselkä, S. & Bahmanpour, A. (2017). Kaksi vuosisataa suomalaista islamia. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.) *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja. 48, Lainattu 23.11.2019, saatavilla: eISBN: 104–114. 978-951-693-359-0
- Paukkunen, S. (2019). Loppusanat: Uskonnon ja maailmanpolitiikan jatkuva vuoropuhelu. Teoksessa H. Pesonen, T. Sakaranaho & S. Paukkunen (toim.) *Uskonto ja maailmanpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 301–308.
- Peltola, M. (2010). Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja; No. 106. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura & Nuorisotutkimusseura.
- Pennanen, L. (2015). Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla. Teoksessa M-L. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök, A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. julkaisuja 170, 105–118.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Lainattu 18.11.2010, saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Lainattu 19.5.2020, saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki. (2003). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki. (2013). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>
- Pesola, A., Pekkonen, M., & Finni – Juutinen, T. (2016). Miksi liiallinen istuminen on vaarallista? *Duodecim*, 132(21), 1964–1971. Lainattu 20.3.2019, saatavilla: <http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo13381.pdf>
- Pesonen, H. & Sakaranaho, T. (2019). Johdanto: Uskontojen paikka julkisessa tilassa. Teoksessa H. Pesonen, T. Sakaranaho & S. Paukkunen (toim.) *Uskonto ja maailmanpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 9–20.
- Pessi, A. B. & Grönlund, H. (2018). Julkinen ja yksityinen: uskonnon monipaikkaisuus. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososiologia*. Turku: eetos, 100–112.
- Phillips, N. & Hardy, C. (2002). Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction. *Qualitative Research Methods. volyme 50*. Sage Publications. International Educational and Professional Publisher. London: Thousand Oaks.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino 2009.
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background. in: Richardson, J. T. E. (ed), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: British Psychological Society, 125–140. Lainattu 3.11.2020, saatavilla: <https://www.researchgate.net/>

publication/265273243_Discourse_Analysis_and_Constructionist_Approaches_Theoretical_Background

- Potter, J. (2004). Discourse Analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.) *Handbook of Data Analysis*. London: Sage, 607–624. London; Sage, Lainattu 7.8.2020, saatavilla: <https://researchgate.net/publication/265273243-discourse-analysis-and-constructionist-approaches-theoretical-background>
- Potter, J. & Wetherell, M. (1989). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Poulter, S. (2013). Uskonto julkisessa tilassa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus*, 44(2), 162–176.
- Puukari, S. & Korhonen, V. (2013). Monikulttuurinen ohjaus kotoutumista tukevassa työssä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel, & M. Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahanmuuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, 32–47.
- Qu, Q. & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. Article in *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238–264. Lainattu 25.2.2020, saatavilla: DOI: 10.1108/11766091111162070
- Raittila, P. (2009). Journalismin maahanmuuttokeskustelu. Hymistelyä, kriittisyyttä vai rasismien tukemista? Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.) *En ole rasisti, mutta...Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino & Nuorisotutkimusverkosto, 67–75.
- Rajala, K., Hentunen, J. & Laine, K. (2015). Kuvat oppilaiden tunteiden tulkkina ja koulukokemusten välittäjinä. Teoksessa M-L. Mustola, J. Mykkänen, M.L. Böök, A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170, 128–135.
- Rapley, T. J. (2001). *The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews*. Qualitative Research. SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi) vol. 1(#): 303–323. [1468-7941 (2001)2: 1:3; 303-323; 019987]

- Rauhala, L. (2009). *Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä & Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Gaudeamus. University Press.
- Ray, J. M. (2009). A Template Analysis of Teacher Agency at an Academically Successful Dual Language School. *Journal of Advanced Academics* 21(2009), 110–141. Lainattu 23.5.2021, saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ880577.pdf>
- Reeves, C. (2010). *A difficult negotiation: fieldwork relations with gatekeepers*. *Qualitative Research*, 10 (3), 315–331. Lainattu 1.12.2020, saatavilla: DOI: 10.1177/1468794109360150
- Remes, L. (2004). *Diskurssianalyysin kolme traditiota. Metodix – metoditietoa kaikille*. Lainattu 15.4.2019, saatavilla: <https://metodix.fi/2014/05/19/remes-diskurssianalyysin-kolme-traditiota/>
- Remes, L. (2014). *Diskurssianalyysin kolme traditiota – METHODIX*. Lainattu 3.5.2021, saatavilla: <https://metodix.fi/2014/05/19/remes-diskurssianalyysin-kolme-traditiota>
- Ridell, S., Kymäläinen, P. & Nyysönen, T. (2009). Julkinen tila tänään – kuhinaa lomittuvilla rajapinnoilla. Teoksessa S. Ridell, P. Kymäläinen & T. Nyysönen (toim.) *Julkisen tilan poetiikkaa ja politiikkaa. Tieteidenvälisiä otteita vallasta kaupunki-, media- ja virtuaalituloissa*. Tampere: University Press, 7–38. Lainattu 27.3.2021, saatavilla: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65353/julkisen_tilan_poetiikka_politiikka-2009.pdf?sequence=1#page=8
- Rippin, A. (2005). *Muslims. Their religious, beliefs and practices*. Third Edition. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Rissanen, I. (2012). Teaching Islamic education in Finnish schools: A field of negotiations. *Teaching and Teacher Education*, 28(2912), 740–749. Lainattu 27.4.2020, saatavilla: www.elsevier.com/locate/tate.
- Rissanen, I. (2014). *Negotiating Identity and Tradition in Single-faith Religious Education. A Case Study of Islamic Education in Finnish Schools*. Research on Religious and Spiritual Education. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Rissanen, I. (2019). Muslimien osallisuus suomalaisissa kouluissa. blogi. wordpress.com. Lainattu 15.7.2020, saatavilla: <https://katsomukset.fi/2019/10/16/muslimien-osallisuus-suomalaisissa-kouluissa>

- Robbers, G. (2010). The Role of Religion in Schools. Some Reflections on the Legitimacy, the Need and the Right to Religious Education in Public Schools. Religion and Education: A Human Rights Perspective. Conference. 27. 10. 2010, Trinity College Dublin. Lainattu 5.2.2020, saatavilla: <https://www.ihrec.ie/documents/professor-dr-gerhard-robbers-presentation-religion-education-conference/#top>
- Rock-Singer, A. (2016). Prayer and the Islamic Revival: A Timely Challenge. *International Journal MiddleEast Stud*, 48(2016). 293–312. Lainattu 27.4.2020, saatavilla: <https://www.cambridge.org/core/journals/international-journal-of-middle-east-studies/article/prayer-and-the-islamic-revival-a-timely-challenge/AC443CBC6AD99A0D296410E123A81C80>
- Rohrer, M. & Samson, N. (2014). *10 Critical Components for Success in the Special Education Classroom*. Publisher Permissions:Print/E-mail/ Save 100 Pages, e-book. Lainattu 8.2.2020, saatavilla: <https://www.amazon.com/critical-components-success-education-classroom/dp/1483339165>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro OY.
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press, 26–47. Lainattu 4.4.2021, saatavilla: ISBN 978-951-44-9920-3
- Roth, W.-M. & Jornet, A. (2013). Toward a Theory of Experience. *Science Education*, 98(1), 106–126. Lainattu 28.5.2021, saatavilla: <https://doi.org/10.1002/sce.21085>
- Rouvinen-Wilenius, P. (2010). Osallisuuskeskustelutilaisuus 31.3.2010. Tulevaisuudenennakointi. Lainattu 23.6.2020, saatavilla: <https://docplayer.fi/699338-Keskus-ry-tekry-terveyden-edistamisen-julkaisu-4-2010-osallisuus-keskustelutilaisuus-31-3-2010-tulevaisuudenennakointi-paivi-rouvinen-wilenius.html>
- Rumbaut. R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the

- United States. Source: *International Migration Review*, 38(3), 1160–1205. Conceptual and Methodological Developments in the Study of International migration (Fall, 2004). Published by: The Center for Migration Studies of New York, Inc. Stable Lainattu 15.1.2020, saatavilla: URL: <http://www.jstor.org/stable/27645429>
- Ryan, P. (2019). The Paradox of Hegemony and the "Multiculturalism of the Individual.". *CES*, 51(2), 153–167. Lainattu 7.11.2019, saatavilla: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-607543032/the-paradox-of-hegemony-and-the-multiculturalism>
- Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. (2010). Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Tietolipas 233. Helsinki: SKS, 175–192.
- Räsänen, A. (2017). Oppilas uskonnonopetuksessa. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnonopetus*. Helsinki: Kirjapaja, 67–80.
- Räsänen, A. & Innanen, T. (2009). Uskonto, monikulttuurisuus ja uskonnonopetus. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.) *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 7., 137–151. Lainattu 21.8.2012, saatavilla: <http://epublications.uef.fi/pub/urnisbn978-952-219-194-6/urnisbn978-952-219-194-6.pdf>
- Saada, N. L. (2017). Schooling, othering, and the cultivation of Muslim students religious and civic identities. *Journal of Religious Education*, 64(2), 179–195. Published online 14 September 2017 Australian Catholic University. Lainattu 4.3.2020, saatavilla: DOI 10.1007/s40839-017-0042-8
- Sabour, M. (2003). Toiseuden kohtaaminen. Afrikasta tulleiden maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Teoksessa R. Simola & K. Heikkinen (toim.) *Monenkirjava rasismi*. Joensuu: Joensuu University Press, 87–111.

- Sabra, G. (2019). Christian-Muslim Dialogue in the Middle East: Tradition and the Exigencies of Context. *Theological Review*, 40(1), 28–50. Lainattu 8.1.2020, saatavilla: <https://ixtheo.de/Record/1687919925>
- Saeed, A. (2008). Muslims in the West and their attitudes to full participation in western societies: some reflections. *Secularism, Religion and Multicultural citizenship*, (1). Cambridge: University Press, 200–215. Lainattu 20.4.2020, saatavilla: https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/31715/saeed_281275_102424.pdf?sequence=5
- Sakaranaho, T. (2004). Muslimit Euroopassa. Teoksessa K. Hyry & J. Pentikäinen (toim.) *Uskonnot maailmassa*. Helsinki: WSOY, 215–232.
- Sakaranaho, T. (2005). Uskonnonopetus uudella vuosituhanella. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Uskontotiede uskonnonopetuksen tietovarastona*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 349–370.
- Sakaranaho, T. (2008). Islam ja muuttuva katsomusaineiden opetus koulussa. Teoksessa T. Martikainen, T. Sakaranaho & M. Juntunen (toim.) *Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 157–181.
- Sakaranaho, T. (2019). Contextualising dialogue, secularisation and pluralism: Religion in Finnish public education. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen & S. Poulter (toim.) *Religious Diversity and Education in Europe*. Lainattu 2.7.2020, saatavilla: <https://researchportal.helsinki.fi/fi/publications/the-governance-of-religious-education-in-finland-a-state-centric->, 17–38.
- Sakaranaho, T. & Pesonen, M. (1999). Johdanto. Muslimit monikulttuurisessa Suomessa. Teoksessa T. Sakaranaho & M. Pesonen (toim.) *Muslimit Suomessa*. Helsinki: Yliopistopaino. University Press, 1–21.
- Salminen, V-M. (2016). Suomalaisten uskonnollisuus - passiivinen osallistuminen, aktiivinen etsintä. Teoksessa J. Salminen (toim.) *Miten Suomi uskoo?* Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura, 62–76.
- Salo, P. (2014) Sivistyksen aika. *Kasvatus* 45(2), 182–183.

- Saniotis, A. (2015). Understanding Mind/Body Medicine from Muslim Religious Practices of Salat and Dhikr. *Journal of Religious Health*, (2018) 57: 849–857 Lainattu 12.1.2020, saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s10943-014-9992-2>
- Sardar, Z. (2009) *Mihin uskovat muslimit?* Helsinki: Otava.
- Saud, L. (2013). Religious Structures. Teoksessa A. B. McClaud, S. W. Hibbard & L. Saud (ed.) *An Introduction to Islam in the 21st Century*. Wiley-Blackwell, Publisher John Wiley & Sons, e-book. Lainattu 26.1.2010, saatavilla: eISBN:978-1-118-27390-6
- Saukkonen, P. (2010). *Kotouttaminen ja kulttuuripoliittikka. Tutkimus maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta suomalaisella taiteen ja kulttuurin kentällä*. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämässätiö. Cupore. Julkaisuja 19/2010.
- Saukkonen, P. (2013). *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispoliittikan vaihtoehtot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schacter, D. L. (2001). *Muisti. Aivot, mieli ja menneisyys*. Suom. Tommi Ingelvuon & Maarika Toivonen. Terra Cognita
- Schirmacher, M. (2019). How to Deal with Displaced and Threatened People Groups. *ERT*, 43(4), 359–371. Lainattu 5.1.2020, saatavilla: <https://ixtheo.de/Record/1685984320>
- Schlein, C. & Chan, E. (2010). Supporting Muslim Students in Secular Public Schools. *Diaspora Indigenous and Minority Education*, 4(4), 253–267. Lainattu 29.7.2020, saatavilla: DOI: 10.1080/15595692.2010.513235
- Schorn, A. (2000). The "Theme-centered Interview". A Method to Decode Manifest and Latent Aspects of Subjective Realities. [20 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 23, Lainattu 26.2.2020, saatavilla: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002236>.
- Schmitt, L. (2009). Working Together: Bringing Muslim Students into the ESL Classroom. *Intercultural Communication Interest Section Newsletter*, 7(3). Lainattu 15.2.2020, saatavilla: https://www.academia.edu/863322/Working_Together_Bringing_Muslim_Students_into_the_ESL_Classroom

- Schunck, R. (2011). Immigrant Integration, Transnational Activities and the Life Course. Teoksessa M. Wingens, M. Windzio, H. de Valk & C. Aybek (Ed.) *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*. e-kirja, 259–282. Lainattu 23.1.2020, saatavilla: DOI 10.1007/978-94-007-1545-5 259-282.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (1999). *Protokolla-analyysi. Ääneenajattelumenetelmä*. Academia. Lainattu 16.6.2019, saatavilla: <https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-protokolla-analyysi/>
- Sen, A. (2009). *Identiteetti ja väkivalta*. Suom. Jussi Korhonen. Helsinki: Basam books.
- Seppo, J. (2003). *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.
- Seppä, A. (2012). *Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Shields, R. (2013). *Places on the Margin: Alternative Geographies of Modernity*. e-kirja. London and New York: Routledge. Lainattu 20.7.2020, saatavilla: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=7sBdAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=places+on+the+margin&ots=SeIrt-_MBn&sig=1-LqkK2ZuTOk2XxZ97JV9yACwg&redir_esc=y#v=onepage&q=places%20on%20the%20margin&f=false
- Siddiqui, M. (2007). *Kuinka Koraania luetaan*. Suom. Petri Stenman. Helsinki: LIKE.
- Sihvola, J. (2011). *Maailmankansalaisen uskonto*. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Silvennoinen, H. (2016). Pääkirjoitus. Helppo ja halpa haastattelu. *Aikuiskasvatus* 36(2), 82–83.
- Silvonen, J. (2015). Toiminta ja suhteet – neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 3–15. Lainattu 3.8.2020, saatavilla: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1747-8/urn_isbn_978-952-61-1747-8.pdf

- Sirry, M. & Omar, A. R. (2014). Muslim Prayer and Public Spheres: An Interpretation of the Quranic Verse 29:45. *Interpretation: A Journal of Bible and Theology*, 68(1), 39–53. Lainattu 6.10.2019, saatavilla: DOI:10.1177/0020964313508736
- Sjöblom-Immala, H. (2012). *Työtä, palvelua ja luonnonläheisyyttä. Maahanmuuttajien Suomen sisäiset muutot, asumistoiveet ja kotoutuminen 2000-luvulla*. Siirtolaisinstituutti. Tutkimuksia A 40.
- Smart, N. (1997). *Uskontojen maailma*. Luvun 12 suom. Jaakko Hämeen-Anttila. Helsinki: Otava.
- Smith, A. (2004). The Role of Young People in Christian – Muslim Dialogue. *Journal of Youth Ministry*, 2(2), 89–96. Lainattu 23.12.2019, saatavilla: web.a.ebscohost.com.ezproxy.uef.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=06f92934-2aa9-4da2-a371-61f19daca5b9%40sdc-v-sessmgr02
- Smith, N. & Low, S. (2006). Introduction: The Imperative of Public Space. Teoksessa S. Low & N. Smith (toim.) *The Politics of Public Space*. Routledge. e-book. Taylor & Francis Group. New York London, 1–16. Lainattu 1.7.2020 https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=x8T7qheil2oC&oi=fnd&pg=PR1&dq=info:Zvrx6yKtagQJ:scholar.google.com/&ots=RNqcM4u7wz&sig=UgCnCIIBkUpJC6yBDnJPBB91SAw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Soramies, R. (2002). *Islam ja evankeliumi*. IUSTITIA 1572002. Suomen teologisen instituutin aikakauskirja.
- Sorsa, L. (2013). *Uskonnolliset tavat ja julkinen tila Suomessa*. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisu 55. Kirkon tutkimuskeskus. Lainattu 13.5.2020, saatavilla: <https://evl.fi/documents/1327140/40900428/Ktk+-+uskonnolliset+tavat+ja+julkinen+tila+Suomessa/5067ac74-bf93-2619-d695-80a81dfd22b3>
- Souto, A-M. (2006). Arkipäivän rasismi ja osallistuva nuorisotutkimus koulun arjessa. Teoksessa J. Lähteenmaa & T. Wilska (toim.) *Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Lainattu 2.12.2013, saatavilla: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kultainennuoruus.pdf>

- Stans, S. E. A., Dalemans, R. J. P., Roentgen, U. R., Smeets, H. W. H. & Beurskens, A. J. H. M. (2018). Health Expectations. Who said dialogue conversations are easy? The communication between communication vulnerable people and health-care professionals: *A qualitative study, Academic Journal*, 21(5), 848–857. 10p. Lainattu 15.1.2020, saatavilla: DOI: 10.1111/hex.12679.
- Stets, J. E. & Burke, P.J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224–237. Lainattu 3.4.2021, saatavilla: <http://links.jstor.org/sici?sici=0190-2725%28200009%2963%3A3%3C224%3AITASIT%3E2.0.CO%3B2-V>
- Sullivan, A. T. (2005). *Conservative Ecumenism: Politically Incorrect Meditations on Islam and the West*. Teoksessa R. Boase (toim.) *Islam and Global Dialogue. Religious, Pluralism and the Pursuit of Peace*. England and USA: Ashgate, 139–158.
- Suoninen, E. (2012). Identiteettien rakentuminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Kategoriat, kulttuuri & moraalit: johdatus kategoria-analyysiin*. Tampere: Vastapaino, 89–130.
- Suoninen, E. (2016). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 229–247.
- Surig, I. & Wilmes, M. (2015). *The Integration of the Second Generation in Germany: Results of the TIES Survey on the Descendants of Turkish and Yugoslavian Migrants*. Publisher Permissions: Print/E-mail/Save e-book. Lainattu 21. 1.2020, saatavilla: e-ISBN 9789048526970 (pdf)
- Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D. & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: *A review of the literature, 2006 Dec 26*. DOI: 10.1016/j.addbeh.2006.11.018 Lainattu 29.7.2020, saatavilla: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3134416/#_ffn_sectitle
- Säävälä, M. (2011). *Perheet muuttoliikkeessä. Perustietoa maahan muuttaneiden kohtaamiseen*. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos Katsauksia E 41/2011. Väestöliitto.
- Talbot, R. (2008). Drawing Connections. Teoksessa S. Garner (toim.) *Writing and Drawing: Essays on Drawing Practice and Research*. e-book, 43–57.

- Reading on Art & Design Education. Intellect. Bristol,UK/Chicago,USA.
Lainattu 27.2.2020 ISBN 1747-6208
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa – Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Kasvatusalan tutkimuksia. Jyväskylän yliopisto: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. e-versio. Lainattu 26.5.2021, saatavilla: ISBN 978-952-7411-10-0 (PDF)
- Tampereen Islamin yhdyskunta. islam tampere.com. <https://www.bing.com/search?q=tampereen+islamin+yhdyskunta&cvid=38aded8e12734cdfb4a63ddfb9d31544&pglt=43&FORM=ANSPA1&PC=U531>
- Tannen, D. (2020). *Discourse Analysis-What Speakers Do in Conversation*. *Linguistic Society of America*. Lainattu 5.8.2020, saatavilla: <https://www.linguisticsociety.org/resource/discourse-analysis-what-speakers-do-conversation>
- Tapani, A. (2007). Mistä on kollektiivinen identiteetti ammattikorkeakouluyhteisössä tehty? *Aikuiskasvatus* 2(2007), 25–36. Lainattu 26,5,2021, saatavilla: <file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/93735-Artikkelin%20teksti-154313-1-10-20200508.pdf>
- TENK. (2009). Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettinen toimikunta. <https://www3.uef.fi/fi/web/guest/tutkimus/tutkimuseettinen-toimikunta>
- TENK. (2019). Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettinen toimikunta. <https://www3.uef.fi/fi/web/guest/tutkimus/tutkimuseettinen-toimikunta>
- Teodoro, A. (2003). Educational Policies and New ways of Governance in a Transnationalization Period. Teoksessa C.A. Torres & A. Antikainen (Ed.) *The International Handbook on the Sociology of Education. An international assessment of new reserarch and theory*. New York Oxford: Rowman & Littlefield Publishers. INC. Laham, Boulder, 183–210.
- Tervo-Niemelä, K. (2018). Ikä- ja sukupolvivaikutteet uskonnollisuudessa. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososiologia*. Turku: eetos, 141–152.
- Tervo-Niemelä, K. (2020). Nuoret hakevat henkilökohtaista merkityksellisyyttä. *Kotimaa*, 2020(3), 4–5.

- Tietosuojaa koskeva vaikutustenarviointi: mitä, miksi ja milloin? (2018).
Lainattu 27.10.2020, saatavilla: <https://www.lexia.fi/tietosuojaa-koskeva-vaikutustenarviointi/>
- Tietosuojalaki. (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050>
- Tiilikainen, M. (2004). Somalialaiset muslimit Suomessa. Teoksessa K. Kouros & S. Villa (toim.) *Ihmisoikeudet ja islam*. Helsinki: LIKE, 246–256.
- Tilastokeskus. tilastokeskus.fi <https://www.bing.com/search?q=tilastokeskus&cvid=5fcb30e3141240149674e90314510488&pglt=43&FORM=ANSPA1&PC=U531>
- Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*, 7–24. Lainattu 23.5.2021, saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Trochim, W. M. K. (2020). *Qualitative Validity. Research Methods Knowledge Base*. Lainattu 19.8.2020, saatavilla: <https://conjointly.com/kb/qualitative-validity/>
- Tucci, I. (2011). National Context and Logic of Social Distancing: Children of Immigrants in France and Germany. Teoksessa M. Wengens, M. Windzio, H. de Valk & C. Aybek (Ed.) *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*. e-kirja, 143–164. Lainattu 21.1.2020, saatavilla: e-ISBN 978-94-007-1545-5
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turtiainen, K. & Rezai, J. (2018). Valoa tunnelin päässä: Tunnustussuhteet nuoren kertomuksessa. Teoksessa J. Hiitola, M. Anis & K. Turtiainen (toim.) *Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä*. Tampere: Vastapaino, 214–234.
- Turun Islamilainen Yhdyskunta. <https://www.localprayers.com/FI/Turku/142232489130390/Turun-Islamilainen-Yhdyskunta>.
- Tökkäri, V. (2018) Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J.

- Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84. Lainattu 15.4.2021, saatavilla: 978-952-310-940-7
- Ubani, M. (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus*. Helsinki: PS-kustannus.
- Ubani, M., Poulter, S. & Rissanen, I. (2019). Introduction to contextualising dialogue, secularisation and pluralism in Finnish public education. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen & S. Poulter (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*. Religious Diversity and Education in Europe.[40] Waxmann, 7–16. e-book. Lainattu 12.7. 2020, saatavilla: eISBN: 978-3-8309-8014-7
- Urponen, J. (2020) *Suvivirrestä Hard Rock Hallelujaan? Uskonnollinen musiikkiperusopetuksen evankelisluterilaisen uskonnon ja musiikin oppikirjoissa*, väitöskirja. Helsingin yliopisto. Lainattu 10.11.2020, saatavilla: file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/SUVIVIRR_korjattu.pdf
- Uskonnonvapauslaki. (2013). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453>
- Utriainen, T. (2018). Epävirallinen eletty uskonto. Teoksessa K. Ketola, T. Martikainen & T. Taira (toim.) *Uskontososiologia*. Turku: eetos, 113–124.
- Vaahtoranta, M. (2005). *Yksi Jumala, yksi ihminen, yksi maailma. Teologisia yrityksiä ymmärtää islamia ja kristinuskoo*. Iustitia 20. Suomen teologisen instituutin aikakauskirja. SUOMEN TEOLOGINEN INSTITUUTTI.
- Valta, J. (2014). Peruskoulun sisäiset eriarvoistavat käytännöt opettajan silmin. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. SYL-JULKAISU 1/2014, 116–120.
- Valtonen, T. & Korhonen, V. (2013). Maahanmuuttajanuoret ja monikulttuurinen ohjaus perusopetuksessa. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Helsinki: PS-kustannus, 224–236.

- Van de Beek, A., Van der Borght, E.A.J.G & Vermeuden, B. P. (2010). Introduction. Teoksessa A. Van de Beek, E.A.J.G. Van der Borght & B. P. Vermeulen (ed.) *Freedom of Religion*. Brill. Leiden. Boston. ProQuest Ebook Central, 1–6. Lainattu 13.5.2020, saatavilla: <https://www.wordcat.org/title/freedom-of-religion/ocol/692724562>
- van Dijk, T. A. (1998). Critical Discourse Analysis. Lainattu 13.1.2013, saatavilla: <http://www.hum.uva.nl/~teun/cda.htm>
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäkulussa – ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 192–201.
- Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonen, J. & Kauppila, P. A. (2015). Johdanto: Toimijuus näkökulmana ohjaukseen. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, v–vii. Lainattu 3.8.2020, saatavilla: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1747-8/urn_isbn_978-952-61-1747-8.pdf
- Vasko, T. (2010). Kristinuskon ja islamin varhaisia kohtaamisia. Teoksessa S. Jalgin, O. Löytty & M. Salakka (toim.) *Kaikille kansoille. Lähetystyö kulttuurien vuoropuheluna*. Helsinki: SKS, 25–52.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. Helsinki: PS-kustannus.
- Virta, J. & Lintunen, T. (2012). Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja -oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus*, 6(2), 31–48.
- Vitikainen, A. (2014). Monikulttuurisuus. *Filosofia.fi. Portti filosofiaan*. Lainattu 30.6.2020, saatavilla: <https://filosofia.fi/node/6867>
- Vuola, E. (2018). Uskonnon merkitystä ei pidä yli – eikä aliarvioida. 18.9.2018. Talous & yhteiskunta. Kieli ja kulttuuri. Liittyy Uskonto ja valta – keskustelutilaisuuteen. Helsinki, Tiedekulma. Stage. 19.9. 2018.
- Vuola, E. (2018). Uskonnon merkitystä ei pidä yli - eikä aliarvioida. Uskonto ja valta - keskustelutilaisuus 19.9.2018, Tiedekulma Stage. Tallenne. [kuunneltu 19.9.2018]
- Vuola, E. (2019). Uskonnonvapaus. Missä menee raja? USKOT-foorumin tapahtuma. Helsinki. Eduskuntatalon kirjasto. 6.2.2019.

- Vuorinen, R. (2001). *Psykologian perusteet. Yksilöllinen ihminen*. Helsinki: Otava.
- Vygotski, L. S. (1989). *Concrete Human Psychology*. An unpublished manuscript by Vygotsky. Lainattu 31.3.2021, saatavilla <http://lchc.ucsd.edu/mca/mail/xmcamail2016-06.dir/pdfgd8sekk87z.pdf>
- Vähäkangas, M. (2010). Pyhä yli kulttuurirajojen. Teoksessa H. Pruuki (toim.) *Pyhän rajoilla. Temppelitappeluista uskontodialogiin*. Helsinki: Suomen Lähetysseura. 2010, 52–67.
- Vähärautio-Halonen, U. (2020). Musliminuorten rukousrituaali perusasteen koulussa – aktiivista suunnittelua, organisointia ja neuvottelua. Julkaisematon, painoon hyväksyty käsikirjoitus.
- Väljjarvi, J. Mannonen, O., Huttunen H., Ojanen H. & Koskelo W. (2018). *Maailma muuttuu. Muuttuuko koulukin?* Teoksessa J. Väljjarvi, J. Mannonen, O. Huttunen, H. Ojanen & W. Koskelo (toim.) DOCENDO
- Wang, L. (2019). *The learning experiences of Chinese postgraduate students at the University of Eastern Finland*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 146 ISSN: 1798-5633. Lainattu 16.11.2020, saatavilla https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-3214-3/
- Wilcox, D. (1994) Community participation and empowerment: putting theory into practice. *Source: RRA Notes, (1994) 21:78–82*, IIED London. Lainattu 25.5.2021, saatavilla: <https://pubs.iied.org/sites/default/files/pdfs/migrate/G01549.pdf>
- Williamson, W. P. (2018). The Experience of Muslim Prayer; A Phenomenological Investigation. *Pastoral Psychology, (2018) 67: 547–562*. Lainattu 15.10.2019, saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s11089-018-0831-3>
- Wilson, S. (2020). "Hard to reach" parents but not hard to research: a critical reflection of gatekeeper positionality using a community-based methodology. *International Journal of Research & Method in Education, 43(5)*, 461–477. Lainattu 30.11.2020, saatavilla: DOI:10.1080/1743727X.2019.1626819.
- Wingens, M., de Valk, H., Windzio, M & Aybek, C. (2011). The Sociological Life Course Approach and Research on Migration and Integration.

- Teoksessa M. Wiggins, M. Windzio, H. de Valk & C. Aybek (Ed.) *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*. e-book, 1–26. Lainattu 21.1.2020, saatavilla DOI 10.1007/978-94-007-1545-5
- Wong, P. (2012). Introduction A Roadmap for Meaning Research and Applications. Teoksessa P. T. P. Wong (toim.) *The Human Quest for Meaning. Theories, Research, and Applications*. Routledge. Taylor & Francis Group. New York London, xxvii–xliv. Lainattu 24.5.2020 www.drpaulwong.com/the-human-quest-for-meaning-2nd-ed/
- Zakzouk, M. (1997). Uskonto ja ihmisoikeudet. Teoksessa H. Kung (toim.) *Vastuun aika*. Pohjoinen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 225–238.
- Younis, T. & Hassan, G. (2019). Second-generation Western Muslims: A qualitative analysis of multiple social identities. *Transcultural Psychiatry*, 56(6), 1155–1169. Lainattu 22.1.2020, saatavilla: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uef.fi:2443/doi/pdf/10.1177/1363461518804554>
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2019). Pupils and worldview expression in an integrative classroom context. *Journal of Religious Education*, 67(2). Lainattu 16.4.2021, saatavilla: DOI: 10.1007/s40839-019-00088-8

LIITTEET

LIITE 1. TIEDOTE TUTKITTAVILLE

Hei!

Olen Ulla Vähärautio-Halonen ja tekemässä väitöskirjatutkimusta Itä-Suomen yliopistossa muslimin päivärukouksesta koulussa. Toivon, että sinä osallistuisit sitä varten tarvittavaan haastatteluuni. Haastattelun aikana kysyn sinulta mm., mitä sinä ajattelet muslimin rukouksesta ja rukoilemisesta koulussa. Huomaa, että voit osallistua, vaikka itse et rukoilisi säännöllisesti tai koulupäiväsi aikana. Lue ensin tarkasti tämä kirje, niin saat tietää mistä siinä on kysymys. Lisäksi pyydän sinua antamaan vanhemillesi heille osoitetun tiedotteen tästä samasta aiheesta tutustumista varten.

Ensiksi muistutan sinua, että sinä itse voit päättää vapaaehtoisesta osallistumisestasi haastatteluuni ja sinulla on oikeus myös halutessasi jättää se kesken, mutta tutkimuksessa voidaan kuitenkin käyttää keskenjääneen haastattelusi aineistoa. Sinulta saatua aineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen, eikä sitä luovuteta, eikä osallistumistasi paljasteta kenellekään ulkopuoliselle. Säilytän aineistoa tallessa ja poistan siitä nimesi tutkimuksen jälkeen. Jos annat luvan, aineisto tallennetaan tutkimuksen päätyttyä tutkimuskäyttöön Suomen Yhteiskuntatieteelliseen tietoaarkistoon, mutta josta sinua ei pääse tunnistamaan, koska sinun nimesi on poistettu.

Aikaa haastatteluun tarvitset n. 45 min ja osallistumiskertoja on vain tämä yksi. Sen aikana toimimme näin: juttelemme yhdessä sinulle esittämiäni kysymysten pohjalta ja nauhoitan sekä tallennan vastauksesi sanelimeeni. Saat tutustua jo ennalta kysymyksiini. Jos haluat kysyä niistä lisää tai jokin muu asia askarruttaa haastattelussa mieltäsi, lähetä minulle rohkeasti sähköpostia tai soita, yhteystietoni ovat alla. Sinun omat mielipiteesi ja ajatuksesi ovat minulle joka tapauksessa hyvin tärkeitä ja voivat antaa tietoa siitä, miten rakentaisimme meille kaikille yhteisen hyvän koulun. Jos harkintasi jälkeen päätät osallistua, pyydän sinua lähettämään viestin vapaaehtoisesta osallistumisestasi joko puhelimitse tai sähköpostilla, jonka jälkeen otan sinuun yhteyttä sopiaksemme haastatteluajan ja – paikan. Lisäksi pyydän sinua palauttamaan tullessasi haastatteluun allekirjoittamani suostumusasiakirjan sekä samalla voit palauttaa vanhemmasi allekirjoittaman suostumuskaavakkeen.

Kiitoksin:

Ulla Vähärautio-Halonen, KM, tohtorikoulutettava, Itä-Suomen yliopisto

puh. 050 5689547, sp: ullava@student.uef.fi

Ohjaaja: Pertti Väisänen, professori, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto, puh. 0294452300. Sp. pertti,vaisanen@uef.fi

LIITE 2. TIEDOTE NUORTEN MUSLIMIEN FACEBOOKRYHMÄÄN

HEI SINÄ SUOMEEN SYNTYNYT 15-VUOTIAS MUSLIMINUORI!!

Olisitko sinä kiinnostunut osallistumaan väitöskirjatutkimusta varten tehtävään, muslimioppilaan rukousrituaalia koulussa käsittelevään ja n. 45 - minuuttiseen vapaaehtoiseen haastattelutuokiooni omalla vapaa-ajallasi? Voit osallistua, vaikka et rukoilisikaan!!

✕ Sinun omat mielipiteesi ja ajatuksesi ovat minulle hyvin tärkeitä ja voivat antaa tietoa siitä, miten rakentaisimme meille kaikille yhteisen hyvän koulun

✕ Haastattelun aikana esitän sinulle kysymyksiä liittyen sinun rukousrituaaliisi

✕ Säilytän haastattelusta saatuja tietoja salassa, käytän niitä vain tutkimustarkoitukseen, enkä paljasta osallistumistasi kenellekään ja sinulla on oikeus myös jättää haastattelu kesken, mutta jo saatua aineistoa voidaan tutkimuksessa kuitenkin käyttää

✕ Mikäli kiinnostuit tästä, lähetä minulle viestiä alla olevin yhteystiedoin, niin otan sinuun yhteyttä ja voimme sopia tarkemmin tapaamisestamme sopiaksemme haastattelun yksityiskohdista.

KIIITOKSIN:

Ulla Vähärautio-Halonen, KM, tohtorikoulutettava

Itä-Suomen yliopisto

Sp. ullava@student.uef.fi, puh. 050 5689547

Ohjaaja: Pertti Väisänen, professori, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto, puh. 0294452300. Sp. pertti.vaisanen@uef.fi

LIITE 4. TIEDOTE VANHEMMILLE

Hei!

Olen tohtorikoulutettava Ulla Vähärautio-Halonen ja teen väitöskirjatutkimusta Itä-Suomen yliopistoon muslimioppilaan rukousrituaalista koulupäivän aikana. Siihen liittyen haastattelen lastasi esittäen hänelle joitakin kysymyksiä tutkimusaiheeseen liittyen. Esimerkiksi kysyn, mitä muslimin rukousrituaali hänelle merkitsee ja miten se tulisi ottaa kouluissa huomioon. Haastattelu kestää n. 45 min., se nauhoitetaan ja tallennetaan ja lapsesi osallistuminen siihen on täysin vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää, mutta tutkimuksessa voidaan kuitenkin käyttää keskenjääneen haastattelun aineistoa.

Tätä haastatteluaineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen, säilytetään tutkimuksen ajan lukollisessa arkistokaapissa, eikä tutkimusraportissa käytetä lapsesi tai hänen koulunsa nimeä eikä paikkakuntaa. Tutkimuksen päätyttyä aineisto siirretään luvallasi nimettömänä tutkimuskäyttöön Suomen yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon. Eli lastasi ei voida tunnistaa saadusta haastatteluaineistosta missään tutkimusvaiheessa, eikä sen jälkeen.

Kun olet lukenut tämän tiedotteen ja sen jälkeen päättänyt antaa luvan lapsesi osallistua haastatteluun, pyydän sinua allekirjoittamaan oheen liitetyn suostumusasiakirjan ja palauttamaan sen lapsesi mukana minulle hänen tullessaan haastattelutilanteeseen. Suostumusasiakirjat säilytetään lukollisessa arkistokaapissa siihen saakka, kunnes ne tutkimuksen loputtua hävitetään.

Jos sinulla vanhempana on mitä tahansa kysyttävää tähän haastatteluun tai tutkimukseen liittyen, voit ottaa minuun yhteyttä alla olevien yhteystietojen kautta.

Yhteistyöterveisin: Ulla Vähärautio-Halonen

KM, AmO, tohtorikoulutettava

Itä-Suomen yliopisto

sp: ullava@student.uef.fi puh. 050 5689547

Ohjaaja: Pertti Väisänen, professori, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto, puh. 0294452300. Sp. pertti.vaisanen@uef.fi

LIITE 5. SUOSTUMUSASIAKIRJA VANHEMMILLE

LUETHAN TIEDOTTEEN VANHEMMALLE ENNEN TÄMÄN ALLEKIRJOITTAMISTA!!

Hei!

Lähetin jonkin aikaa sitten lapsesi mukana teille kotiin tiedotteen tutkimuksestani, jossa tarkoitukseni on haastatella lastasi muslimioppilaan päivärukoukseen liittyen. Kuvailin siinä tutkimuksen kulkua, tietosuoja-asioita, tutkimuksen luottamuksellisuutta ja osallistumisen vapaaehtoisuutta. Pyydän nyt, tiedotteen lukemisen jälkeen, sinua lapsesi huoltajana, antamaan suostumuksesi lapsesi osallistumisesta tähän tutkimukseen allekirjoittamalla tämän kirjallisen suostumuksen. Lopuksi pyydän sinua lähettämään tämän allekirjoitettuna lapsesi mukana minulle hänen saapuessaan haastatteluun.

Kiitoksin ja yhteistyöterveisin: Ulla Vähärautio-Halonen, tohtorikoulutettava Itä-Suomen yliopisto

Hyväksyn, että saatu tutkimusaineisto voidaan siirtää jatkokäyttöön luovutettavaksi tutkimuksen päätyttyä tunnisteettomana Tampereen yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon: (Rastita)

kyllä saa ei saa

Kyllä, annan lapseni osallistua tutkimukseen:

Lapsen nimi: _____

Päiväys: _____

Vanhemman allekirjoitus: _____

LIITE 6. TIEDOTE JA SUOSTUMUSASIAKIRJA VANHEMILLE ENGLANNIKSI

Englanniksi: A BRIEFING FOR THE PARENTS Hello! I'm Ulla Vähärautio-Halonen and I'm doctoral student. I'm working my dissertation research for the University of Eastern Finland. My research is about the prayer of the muslim student during his school day. In my research I'm going to interview your child by asking some questions related to my research. I'm going to ask, for example, what does the prayer ritual of muslims mean for him and how he might think the praying ritual should be considered in schools. The interview will take about 45 minutes, it will be recorded and saved for later studying. The participation of your child is voluntary and the interview can be misscarried at any stage. How ever, the research is able to use the recorded interview untill it had been stopped. The material of the interview will be used only for the dissertation research and it will be kept in a locked file cabinet during the research. In the reportage there will not be mentioned your child's name or his schools name or city. After the research the material is transferred nameless for your permission to Finnish social science data achives for later studies. This means Your child will not be recognizable at any stage of the study or after the study. After you have read this note and decided to give permission for your child to conduct this interview I'm asking you to sign the attached permission document and return the document to me with your child when he takes part to the interview. The permission documents will be kept in a locked file cabinet until destroyed after the research. If you as a parent should have any questions concerning about the interview or the research don't hesitate to contact me. Contact information below. Best regards Ulla Vähärautio-Halonen MAT, VTE, Doctoral student University of Eastern Finland email: ullava@student.uef.fi phone: 050 5689547 Mentor: Pertti Väisänen, professor, philosophical faculty, univeristy of eastern finland, phone: 0294452300. email: pertti,vaisanen@uef.fi

ENGLANNIKSI: PERMISSION DOCUMENT FOR THE PARENTS READ THE DOCUMENT BEFORE SIGNING IT!
Hello! I sent a briefing about the interview with your child some time ago to you. The briefing was concerning my research and my intent to interview your child about the praying ritual of muslim student. In the briefing I described the progress of my research, privacy policy, the reliability of the research and the voluntary participation. After you have read the briefing I now wish you to give your permission for your child to take part to this research by signing this permission document. I wish you to send this permission document to me with your child when he arrives for the interview. The permission document must be signed by you. Best regards Ulla Vähärautio-Halonen, doctoral student, University of eastern Finland Yes, I give my permission for my child to take part of the research and the study material to be sent to Finnish social science data archives for saving. The name of the child: _____
date: _____ Parents signing: _____

LIITE 7. TIEDOTE JA SUOSTUMUSASIAKIRJA VANHEMILLE ARABIAKSI

مرحباً!

أدرس للحصول على درجة الدكتوراه، وأقوم الآن بإجراء بحث للأطروحة (Ulla Vähärautio-Halonen) أنا أولاً فأهأراوتيو-هالونين العلمية لجامعة شرق فنلندا بخصوص شعائر الصلاة للتلميذ/التلميذة المسلم أثناء اليوم الدراسي. سوف أقوم بإجراء مقابلة مع طفلك بخصوص ذلك، وسوف أطرح عليه بعض الأسئلة فيما يتعلق بالبحث. سوف أسأل على سبيل المثال عن أهمية شعائر الصلاة للمسلمين بالنسبة له وكيف يتوجب أخذها بعين الاعتبار في المدرسة. سوف تستغرق المقابلة 45 دقيقة تقريباً. سوف نقوم بتسجيل المقابلة وتخزينها، ومشاركة طفلك فيها تُعتبر طوعية تماماً، ومن الممكن وقف المشاركة، ولكن في البحث بإمكاننا على كل حال استعمال مواد المقابلة غير المكتملة.

سوف نستخدم مواد هذه المقابلة فقط بغرض البحث، وسوف نحتفظ بها خلال فترة البحث في دولاب أرشيف مغلق بقفل، ولن نستخدم في التقرير عن البحث اسم طفلك ولا اسم مدرسته ولا اسم المدينة (بلدية السكن التي يسكن فيها. عند انتهاء البحث فإننا سوف ننقل المواد إلى أرشيف المعلومات لعلوم الاجتماع الفنلندية، بحيث تكون بدون أسماء من أجل استعمالها في الأبحاث. أي أنه من غير الممكن التعرف على طفلك من خلال مواد المقابلة المتحصل عليها في أي مرحلة من مراحل البحث ولا بعد ذلك.

بعد أن تقرأ هذا البيان المعلوماتي، وتقرر السماح لطفلك بالمشاركة في المقابلة، فأطلب منك التوقيع على مستند الموافقة المرفق، وأن ترجعه لي مع طفلك عند مجيئه إلى المقابلة. سوف نحتفظ بمستند الموافقة في دولاب للأرشيف مقفل، إلى أن يتم إتلافه والتخلص منه في نهاية البحث.

إذا كان لديك كوالد أو والدة أي سؤال بخصوص هذه المقابلة، فيمكنك التواصل معي من خلال بيانات الاتصال أدناه.

Ulla Vähärautio-Halonen) مع أطيب التحيات لتعاونكم: أولاً فأهأراوتيو-هالونين

ماجستير في علوم التربية، مؤهل المعلم المهني، تتعلم للحصول على درجة الدكتوراه

جامعة شرق فنلندا

هاتف: 050 5689547 ullava@student.uef.fi البريد الإلكتروني

بروفيسور، كلية الفلسفة، جامعة شرق فنلندا، هاتف: 0294452300. البريد الإلكتروني، (Pertti Väisänen) الموجه: بيرتي فائسانين
pertti.vaisanen@uef.fi

استمارة الموافقة للوالدين! اقرأ محتوى "بيان معلومات للوالدين" قبل التوقيع على هذه الاستمارة: Suostumusasiakirja ARABIAKSI. مرحباً لقد أرسلت لكم إلى البيت قبل مدة مع طفلكم بيان معلومات بخصوص البحث، حيث أن هدفي هو أن أجري مقابلة مع طفلك فيما يتعلق بشعائر الصلاة للتلميذ المسلم أو للتلميذة المسلمة. لقد وصفت فيه مجرى أعمال البحث والأمور المتعلقة بحماية المعلومات والثقة بالبحث وطوعية المشاركة. أطلب الآن منك بعد قراءة بيان المعلومات، كولي أو كولية أمر لطفلك أن تمنح موافقتك على مشاركة طفلك في هذا البحث بالتوقيع على الموافقة المكتوبة هذه. في النهاية أطلب منك أن ترسل استمارة الموافقة هذه لي موقعاً عليها مع طفلك عند مع الشكر والتحيات لتعاونكم: (أولاً -هالونين) Ulla Vähärautio Halonen)، مجيئه إلى المقابلة، الدراسة للحصول على درجة الدكتوراه فأهأراوتيو جامعة شرق فنلندا: نعم، أوافق على مشاركة طفلي في البحث

التاريخ:

الطفل:

اسم

توقيع الوالد أو الوالدة:

LIITE 8. TIEDOTE JA SUOSTUMUSASIAKIRJA VANHEMILLE DARIKSI

قرش (Itä-Suomen) حامداندن پاپیان بامه به درجه اروتکود حوبیش رد پوهنتون فنلاند) هك رد دروم ادا باماز نادرگاش ناملسم رد اوفات بتکم است میباشم. رد این دروم می خواهم با فرزندان امش مصاحبه و تلاوس هتشد باشم. لآثم میپرسم هك ادا باماز برای آنها ز اچی اهمیت و ارزش بر حوردار است و دفتی هه هحطور دروم بتوجه رد بتکم فرار میگیرد. مصاحبه بتفریباً لوط میگذرد این مصاحبه ادص بتبت و ذحیره هدش و زانآ رد این بتح فیتات است فاده میشود و باگ فته بتباید تشاذگ هك تکرش ندرک رد این بتح فیتات بطور داوطلبانه میباشد و ملعتم ره موفت هك می خواهد میتواند مصاحبه ار بتمام دنک.

نومضم این مصاحبه ففظ برای بتح فیتات دروم است فاده فرار میگیرد و رد جریان بتح فیتات رد جای حفظ بگهداری میشود و همچنان مکتب و لحم رد این بتح فیتات به رکا برده بت میشود. مسا فرزندان بعد زان حتم بتح فیتات نومضم مصاحبه بدون رکذ مسا فرستاده میشود به آرشیف تا علاطا مولع اجتماعی.

در جریان مصاحبه و بعد زان یعنی فرزندان بتان رد نومضم و دراوم مصاحبه نآ شناسایی بت خواهند دش.

بعد زان این هك تامولعم ار هعلاطم کردید و بتصمیم گر فتید هك فرزندان بتان میتوانند رد این مصاحبه مهس بگیری دلط فاین اجازه بامه ار هك با این تامولعم فرستاده هدش امضا نموده و با فرزندان بتان هك رد مصاحبه مییابند بفرستید. اجازه بامه اه رد آرشیف و جای حفظ بگهداری میشود و بعد زان حتم بتح فیتات بتمام دوسیه باه مربوط فذح میشود.

امش والدین رگا لاوس هتشد باشید رد دروم این بتح ففیات میتوابید با نم به تماس شوبید.

بالاحترام:

Ulla Vähärautio Halonen (لاوا و هروب تیو هلوبین)

دانشجو یا لضم درجه (KM, Amo, tohtorikoulutettava)

(ارتکد)

پوهنتون It-Suomen yliopisto
قرش فنلاب (د ایمیل آدرس و
هرامش تماس:

sp: ullava@student.uef.fi puh. 050

5689547(۰۵۰۵۶۸۹۵۴۷)

دانشکده فلسفه پروفسور پیتری وسینین (Pertti Vaisanen) نادرگرا یا امنهار

(ایمیل ۰۲۹۴۴۵۲۳۰۰ (0294452300) پوهنتون قرش فنلاب دهرامش تماس)

آدرس sp.pertti,vaisanen

LIITE 9. TIEDOTE JA SUOSTUMUSASIAKIRJA VANHEMILLE SOMALIKSI

WARGELIN WAALIDIINTA

Salaan!

Waxaan ahay aqoonyahan Ulla Vähärautio-Halonen waxaan qorayaa buugii qalinjabinta ee jaamacadda Bariga Finland kaasoo kusaabsan ardayda muslimiinta ah tukashada salaada xilliga iskuulku socdo. Wareysi arrinkaa la xiriira ayaan la yeelanayaa canugaaga anigoo weydiinaya su'aalo la xiriira cilmibaaristeeda. Tusaale waxaan weydiinayaa muhiimada ay u leedahay tukashada salaada isaga iyo sida iskuulka u tixgeln lahaa arinkaas. Wareysiga waxa uu qaadnayaa qayaastii 45daqiiqo, waana laduubayaa lana keydinayaa kaqeybqaadashada wareysiga waa mid aan qasab aheyn guud ahaan dhexna wuu ku joojin karaa wareysiga. Laakiin cilimibaarista waxaan u isticmaali karnaa in wareysi ee laga qaaday.

Wareysigaa waxaa loo isticmaalayaa oo keli ah cilmibaaristaa, waxaana lagu keydinayaa inta uu socdo cilmibaaristaa sanduuqa keydka oo qufulan, warbixinta cilmibaarista lama sheegayo magaca cunugaaga, iskuulka uu dhigto iyo magaalada uu degen yahay. Marka cilmibaaristu dhamaato waxaa lagu wareejinayaa ayadoo aan magaca canuga ka muuqan xarunta cilmiga bushada ee dalka Finland qeybtiisa keyka cilmiga.

Taas micnaheedu waa ma laga garanayaa canugaaga wareysigiisa midkuu yahay inta cilmibaarisru socoto iyo marka lasoo dhameeyo kadib waayo magac kumaqorna.

Markaad akhriso wargelintaan oo aad go'aansato in canugaaga ka qeybgalo wareysiga waxaan kaa codsaneynaa inaad soo saxeeexo warqada ogolaanshaha una soo dhiibto canugaga una yimaado wareysi laga qaado isaga oo osita warqada ogolaanshaha waalidka. Warqada ogolaanshaha waalidka waxaa lagu heynayaa khaanad xiran, marka weraysigu dhamaadana waa la baabi'inaaya.

Haddii aad waalid ahaan dooneysid waxay doonta ha ahaatee su'aalo dheeraad ah ee la xiriira wareysiga ama cilmibaarista waxaad igala soo xiriiri kartaan cinwaanka hoos ku qoran

Wadashaqetyn wacan: Ulla Vähärautio-Halonen

KM, AmO, tohtorikoulutettava

Itä-Suomen yliopisto

sp: ullava@student.uef.fi puh. 050 5689547

Ohjaaja: Pertti Väisänen, professori, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto, puh. 0294452300.

Sp. pertti,vaisanen@uef.fi

WARQADDA OGOLAANSHAHA WAALIDIINTA

U AKHRI WARGELINTA WAALIDIINTA INTAADAN KA SAXEEXIN

Salaan!

Wax yar kahor waxaa usoo dhiibay canugaaga inuu guriga geeyo wargelin kusaabsan cimlibaaristayda, taas oo aan ugu talagalay inaan ku wareysto canugaaga oo ah arday muslim ah arrin la xiriirta tukashada salaada. Waxaan kuu sharaxayaa sida ay cilmibaarista u dhaceeyso, ilaahinta warbixinta, cimlibaaris lagu kalsoonaan karo iyo kaqeybqaadashada oo ah mid aan qasab aheen. Waxaan idiinka codsanayaa markaad waxbixinta akhrisid kadib waalid ahaan inaad u ogalaatid canugaaga in uu ka qeybqaato wareysiga cimlibaarista adigoo soo saxeexayo warqadaan. Ugu dambeyn waxaan kaa codsanayaa inaad u soo dhiibtid waqrada canugaaga iyadoo saxexan marka uu ii imaanayo si an u wareysto.

Mahadsanidiin wadashaqeynta wacan: Ulla Vähärautio-Halonen Jaamacada Bariga Finland.

Haa, waxaan u ogolaaday canugeyga inuu ka qeybgalo cilmibaarista:

Magaca canuga: _____

taariikhda: _____

Saxeexa waalidka: _____

Waxaan ogolaahay in warbixinta loo gudbiyo waaxda keydinta cilmiga bulshada ee Tampere

Haa []

Maya []

LIITE 10. TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Montako vuotta olet?
2. Millä luokalla nyt olet?
3. Keitä sinun perheeseesi kuuluu?
4. Kerro itsestäsi hieman
5. Oletko tunnustanut uskosi julkisesti? Miten se tapahtui?
6. Oletko sinä muslimi? Millainen muslimi yleensä on? Mitkä seikat kuuluvat siihen, että on muslimi? Millainen muslimi sinä olet?
7. Mitä muslimin viisi kertaa vuorokaudessa toistuva rituaalirukous muslimille merkitsee? Kuuluuko se suorittaa mielestäsi säännöllisesti jokaisen muslimin? Miksi/ miksi ei?
8. Kuinka tärkeää säännöllinen rukoileminen sinulle on? Miksi on/miksi ei ole?
9. Saatko itse päättää siitä rukoiletko vai et? Kuka siitä tavallisimmin ja yleensä päättää?
10. Minkä ikäisenä olet aloittanut säännöllisen rukoilemisesi? Päätitkö siitä itse? Ohjasiko sinua siihen joku aikuinen? Kuuluuko se yleensä jonkun tehtäviin? Kenen?
11. Kuinka usein suoritat rukouksesi? Ohjaako sinua joku niihin? Kuka?
12. Miten rukoileminen käytännössä tapahtuu? Millaisia toimia siihen sinulla liittyy?
13. Rukoiletko muulloin kuin säännöllisinä rukousaikoina? Milloin? Missä tilanteissa?
14. Miten määrittelet rukousajankohdan ja –suunnan? Kuinka tärkeää suunnan määrittäminen muslimille yleensä on?
15. Jos sinä rukoilet säännöllisesti, ajoittuuko osa rukouksistasi päiväsaikoihin? Miten mielestäsi muslimin tulisi toimia päivärukousten aikana ja suhteen?
16. Miten sinä itse toimit, jos olet silloin koulussa? Miten koulussa tulisi mielestäsi toimia?
17. Kenen kanssa olet sopinut rukouksen suorittamisen yksityiskohdista koulussasi, esimerkiksi rituaalipesusta tai rukoukselle varatusta tilasta ja ajasta jne.? Miten sinuun on suhtauduttu näissä tilanteissa? Miten siellä tulisi mielestäsi toimia yleensä?
18. Missä tilassa/paikassa suoritat rukoilemisen koulussa, entäpä rituaalipesun? Mitä rukoukselle varatuista tiloista yleensä ajattelet?
19. Onko koulussasi/ luokassasi muita oppilaita, jotka rukoilevat? Rukoiletteko yhdessä?
20. Miten opettajat tai koulun muu henkilökunta suhtautuvat sinun rukoilemiseesi? Miten he suhtautuvat yleensä muslimin rukoilemiseen? Miten heidän tulisi suhtautua siihen?
21. Mitä mieltä olet väitteestä ” rukoileminen ei kuulu ollenkaan kouluun”?
22. Millaisia toiveita, ja kenelle haluaisit esittää koulussasi rukoilemisesi suhteen? Entä yleensä rukoilemisesta?
23. Haluaisitko sanoa tähän haastattelun loppuun vielä jotakin?

LIITE 11. TEEMAHAASTATTELURUNKO ENGLANNIKSI

1. How old are you?
2. What grade are you in?
3. Who belongs to your family?
4. Tell me something about yourself
5. Have you confessed your religion publicly? How did it happen?
6. Are you a muslim? How is a muslim usually like? What matters include in being a muslim?
What kind of muslim are you?
7. What does the five times a day praying ritual of a muslim mean to you? Is it something every muslim should regularly do? Why, why not?
8. How important it is to pray regularly for you? Why, why not?
9. Is it your own decision if you pray or not? Who is mainly doing the decision about the praying?
10. At what age you started to pray regularly? Did you decide it by yourself? Were you guided by an adult? Is it usually someones task to do? Who's task it is?
11. How often do you perform your praying? Does someone guide you to do it? Who?
12. How is the praying performed in practise? What actions are related to praying for you?
13. Do you pray outside the regular praying times? When? In what circumstances?
14. How do you define the praying time and direction? How important it is for muslim to define the direction when praying?
15. If you do pray regularly does some of your prayings need to happen during the school day? How do you think muslim should act with the praying which is meant to happen during the school day?

16. How do you manage if you are at school at the time of praying? How do you think one

should act during school day?

17. Who have you agreed with about performing the praying and the details in it at school?

For example the ritual washing or the place booked for praying? How have you experienced

these situations? How do you think these situations should be managed?

18. What space do you perform your praying in? How about the ritual washing? How do you

feel about these matters?

19. Is there someone else who does praying at your school or in your grade? Do you pray

together?

20. How do the teachers or other school staff react on your praying? How about muslim

prayer in common? How do you think they should react?

21. How do you feel about the argument "praying does not belong in school"?

22. Have you any wishes concerning praying in your school? Who would you like to make

these wishes to? How about praying in common?

23. Is there anything else you would like to say in the end of this interview?

LIITE 12. TEEMAHAASTATTELURUNKO ARABIAKSI

أسئلة المقابلة في أي صف تدرس ألن؟ 2. ممن تتكون عائلتك؟ 3. تحدث قليلاً (باختصار) عن نفسك؟ 4. هل أنت معتنق لديانتك: بشكل علني؟ كيف حدث ذلك؟ 5. هل أنت مسلم؟ كيف يكون المسلم في العادة؟ عندما يكون الإنسان مسلماً، فما هي الأمور التي تتعلق به حينئذٍ (أي ما هي الأمور. 6. التي يقوم بها حينئذٍ)؟ هل من الممكن أن تصف نفسك كمسلم؟ ما هي أهمية شعائر الصلاة التي يؤديها المسلم خمس مرات في اليوم بشكل متكرر، بالنسبة للمسلم؟ هل تعتبر من وجهة نظرك 7. أنه على كل مسلم أن يصلي بانتظام (أي يصلي الصلوات في مواعيدها)؟ لماذا/لماذا لا؟ ما مدى أهمية الصلاة المنتظمة بالنسبة لك (أي تأدية الصلاة في مواعيدها)؟ لماذا نعم /لماذا لا؟ هل بإمكانك أن تقرر بنفسك فيما إذا كنت سوف تصلي أم لا؟ من الذي يصدر القرار بشأن ذلك، في الوضع العادي وغالباً؟ 9. كم كان 8. عمرك عندما بدأت صالتك بشكل منتظم؟ هل تصدر القرار بشأن ذلك بنفسك؟ هل يقوم شخص كبير معين بتوجيهك 10. بشأن ذلك؟ هل القيام بذلك يُعتبر من وظائف أو من مهام شخص ما؟ من هو؟ كم مرة تصلي في اليوم؟ هل يقوم شخص معين بتوجيهك للقيام بذلك؟ من هو؟ 11. كيف تكون الصلاة من الناحية العملية (أي كيف تصلي)؟ ما هي الفعاليات المتعلقة بذلك والتي تقوم بها (أي ماذا يتوجب أن تفعل عندما تريد أن تصلي)؟ هل تصلي في أوقات أخرى غير تلك الأوقات المنتظمة للصلاة (أي هل تصلي صلوات النوافل)؟ متى؟ في أي 12. حالت؟ 13. كيف تحدد موعد الصلاة واتجاه القبلة؟ ما مدى أهمية تحديد اتجاه القبلة في العادة بالنسبة للمسلمين؟ 14. إذا كنت تصلي بانتظام (أي تؤدي الصلاة في مواعيدها)، فهل يكون جزء من صلواتك خلال أوقات النهار؟ كيف يتوجب على 15. المسلم من وجهة نظرك أن يتفاعل (أي ماذا يتوجب عليه أن يفعل) أثناء أوقات صلوات النهار وفيما يتعلق بها؟ ما الذي تفعله أنت عندما تكون في المدرسة حينئذٍ؟ كيف يتوجب أن تتفاعل المدرسة من وجهة نظرك (أي ما يتوجب أن تفعله 16. المدرسة)؟ مع من اتفقت بشأن الأمور التفصيلية المتعلقة بتأدية الصلاة في مدرستك، على سبيل المثال بخصوص الوضوء أو المكان 17. المخصص للصلاة أو مواعيد الصلاة وما شابه ذلك؟ كيف تم التعامل معك في تلك الحالات؟ كيف يتوجب التعامل هناك في العادة من وجهة نظرك (أي ما يتوجب القيام به)؟ في أي مكان/موقع تصلي في المدرسة، وفي أي مكان أو موقع تتوضأ؟ ماذا تفكر في العادة بخصوص الأماكن المحجوزة 18. للصلاة؟ 19. هل يوجد في مدرستك/صفاك تلميذ آخرين يصلون؟ هل تصلون جماعة ما هي ردة فعل المعلمين أو العاملين الآخرين في المدرسة بشأن صالتك؟ ما هي ردة فعلهم في العادة بخصوص صلاة المسلم؟ 20. كيف يتوجب أن تكون ردة فعلهم على ذلك؟ ما هي وجهة نظرك بالنسبة للإلعاء المقولة "بأن" الصلاة ل تُعتبر من الأمور المتعلقة بالمدرسة على الإطلاق"؟ 21. ما هي الرغبات وعلى من ترغب أن تعرضها بخصوص "صالتك في المدرسة؟ وماذا بشأن الصلاة بشكل عام؟ 22. هل تريد أن تقول أي شيء إضافي في نهاية هذه المقابلة؟ 2.

LIITE 13. TEEMAHAASTATTELURUNKO DARIKSI

۱. چند هالس استب.د؟ ۲.رد فنص پخندم رد لِح رضاح استب.د؟ ۳.رد فامب.ل نك اه هستب.د؟ ۴.رد ب.اره حوب.ش نمك تامولعم دهب.د ۵.آب.ا اب.مان حود ار ب.طور نمومع ب.اب.ب.د هدرك اب.د؟ چگوب.ه؟ ۶.آب.ا امش ناملمسم استب.د؟ چگوب.ه ب.ك ناملمسم ألومعم م.ب.اشد؟ ب.ك ناملمسم پ.حی خصوصب.ات هتشاد ب.اشد؟ چگوب.ه ناملمسم امش استب.د؟ پ.ح ی اهمب.ت دراد ب.نچ وفت ادا ب.ماز رد ب.ك شب.اب.ه زور ب.رای ب.ك مسلمان؟ آب.ا ب.ه ب. 7. طریشما اب. جام نداد اب.ن ركا مرب.وط ب.ه ره فرد نموم و ناملمسم م.ب.شود؟ چ.را / چ.را ب.ه؟ پ.ح فدر ب.رای امش ادا ب.ماز ب.طور مرب.تب مهم است؟ چ.را مهم است/ چ.را مهم ب.ب.اشد؟ ۸.۹ آب.ا امش حود ب.ان رد ادا ب.ماز ب.ا حواب.دن ب.ماز ب.صمب.م م.ب.گ.ر ب.د ب.ا ح.ر؟ آب.ا نك رد اب.ن ب.اره لومعم ب.صمب.م م.ب.گ.ر؟ ۱۰.رد مادك نس ولس امش عورش ب.ه ب.ماز حواب.دن ب.ه بروط مرب.تب كردب.د؟ آب.ا امش حود ب.ان ب.صمب.م گر فتب.د؟ آب.ا رد اب.ن جهت مادك ش حص ب.الغ امش ار راهنمای کرده؟ آب.ا اب.ن مرب.وط و طب.فه ش حص است؟ كی؟ ۱۱. چند ب.ار ادا ب.ماز م.ب.ك.ن.د؟ آب.ا سلك امش ار راهنمای م.ب.كند؟ كی؟ ۱۲. ادا ب.ماز حواب.دن پ.حطور اب. جام م.ب.شود؟ چ.ی لمع ار هك لماش ب.ماز حواب.دن م.ب.شود اب. جام م.ب.دهب.د؟ ۱۳.آب.ا ب.ه ع.ر زا اوف.ات معب.ن دب.گر وفت مه ب.از م.ب. حواب.ی؟ چ.ی وفت؟ فدر مادك شراب.ط؟ ۱۴. چگوب.ه نامز و جهت ب.ماز ار ب.ع.ب.ن م.ب.ك.ن.د؟ ب.ع.ب.ن ندرك جهت ب.ماز ب.رای ناملمسم اه پ.ح فدر مهم است؟ ۱۵.رگا ب.طور من.طم امش ب.ماز م.ب. حواب.ب.د.آب.ا ب. حش زا ب.ماز امش زا فرط زور است؟ چگوب.ه ب.ك ناملمسم رد وفت ب.ماز روزاب.ه لمع؟ دنك؟ ۱۶. چگوب.ه امش ادا ب.ماز م.ب.ك.ن.د وفتی هك رد بتكم ب.اشب.د؟ ب.ه ب.طر امش آب.ا م.ب.تواب.ب.د رد بتكم اب. جام دهب.د؟ ۱۷.آب.ا نك موا.ف ف.ت هدرك اب.د رد دروم.حزب.ات اب. جام نداد ب.ماز لثم وضو ب.ا گر فتن.حای و وفت و ع.ره؟ چگوب.ه ر.فتار هدش ب.ا امش رد چ.ن.ب.ن وضب.عت؟ چگوب.ه ب.اب.د ب.ه ب.طر امش ب.اب.د لمع؟ درك؟ ۱۸.ردك حای زا بتكم امش وضو و ب.ماز ار اب. جام م.ب.دهب.د؟ در دروم نكام و حای ادا ب.ماز هك رد بتكم گر فتن.حی ف.كر منب.د؟ ۱۹.آب.ا رد بتكم و فنص دب.گر متعلب.م.ن است هك ب.ماز ب. حوانند؟ آب.ا ب.ا مه ب.ك.ح.اب.ماز م.ب. حواب.ب.د؟ ۲۰. چگوب.ه معلمب.ن و دب.گر ركا نادنم رد م.ف.اب.ل ب.ماز حواب.دن امش و دب.گر نا واكنش ب.شان م.ب.دهند؟ چگوب.ه واكنش آب.ها ب.شان ب.دهند؟ ۲۱.رد دروم مه چ.ن.ب.ن مشا.حره چ.ب.طر دارب.د "ادا ب.ماز ب.ه ه.ب.چ و ح.ب.ع.لق ب.ه بتكم ب.م.ب.گ.ر.د"؟ ۲۲. چ.ب.وع حواسته اه و زا نك رد دروم حواب.دن ب.ماز دارب.د؟ ۲۳.آب.ا م.ب. حواهی چ.ب.زی دب.گریدر ا.ح.ر اضا.فه ك.ن.د؟

LIITE 14. TEEMAHAASTETTELURUNKO SOMALIKSI

Somaliksi: Su'aalaha wareysiga 1. Immisa jir baad tahay? 2. Fasalkee dhigataa? 3. Qoyskiinu inee buu ka kooban yahay? 4. Iska sheekee si kooban 5. Meelaha dadka ka dhexeeya ma ku sameeyay wax diintaada kusaabsan? Sidee u dhacday? 6. Muslim miyaad tahay? Muslimku sidee caadi ahaan? Maxaa lagu gartaa in uu muslim yahay? Muslimku waa noocee? 7. Maxay u tahay muhiin in marwalba la tukado? Waa maxay sababta/ haddan tukanina? 8. Wax muhiimad ah ma kuuleedahay inaan marwalba tukatid adiga? waa maxay sababta/haddan tukanina? 9. Inaad tukato iyo inaad tukanin ma adaa go'aansada? Yaase iskaleh go'aanka salaada tukashadeeda? Ma qof baa u xilsaaran inuu tukada yiraa dadka? Waa kuma? 10. Da'dee ayaad ku bilowday inaad salaada si joogto ah u tukatid? Ma adaa go'aansaday? Mise waalidka ayaa ku faray? 11. Intee jeer ayaad salaada tukataa? Qof miyaa ku fara inaad tukatid? Waa kuma? 12. Sidee loo tukadaa? Maxaa loobaahan yahay si loo tukado? 13. Ma tukataa waqti ka baxsan waqtiga salaada ay soo gasho? Waa goormee? Xagee ku tukataa? 14. Sidee ku ogaataa waqtiga salaada iyo jihada loo tukanayo? Muhiim miyeyy u tahay muslimiinta jihada loo tukanayo? 15. Haddii aad joogto u tukato salaadaha ma waxey u badan yihii maalintii? Aragtidaada sidee ayuu u tukan karaa qofka muslimka ah maalintii salaadiisa? 16. Adiga maxaad sameysaa, markaad iskuulka joogtid? Maxaa ka rajeyneysaa iskuulka si uu u fudeeyo tukashada salaada? 17. Yaad kula heshiisay inaad tukato iskuulka intaad joogtid, tusaale weysada ama meesha aad ku tukan laheeyd iyo waqtiga aad tukan laheeyd. Sidee arrimaha wax lagaala qabtay adiga? Sidee jeclaan lahayd in arrimahaas wax looga qabto? 18. Xageed ku tukataan iskuulka intaad joogtaan? Weysada waa sidee? Sidee kuula muuqataa meesha aad ku tukataan? 19. Ma jiraan arday kale oo tukata salaada iskuulka/fasalkaaga? Ma u tukataan si wadajir ah? 20. Sidee ayeey u arkaan macallimiinta iyo shaqaalaha kale tukashada salaada? Sidee ayeey u arkaan tukashada arday muslimiinta? Maxaad kula talin laheyd inay sameeyaan? 21. Fikrad noocee ayaad ka qabtaa aragtida oraneyso "kuma jirto howsha iskuulka tukashada salaada"? 22. Maxaad ka rajeyneysaa yaadse ka rajeyneysaa inuu waxkaqabto tukada salaada in iskuulka la joogo? Kawaran tukashada guud ahaan? 23. Wax kale oo aad dhihi laheyd miyaa jira intaan la dhameyn wareysiga?

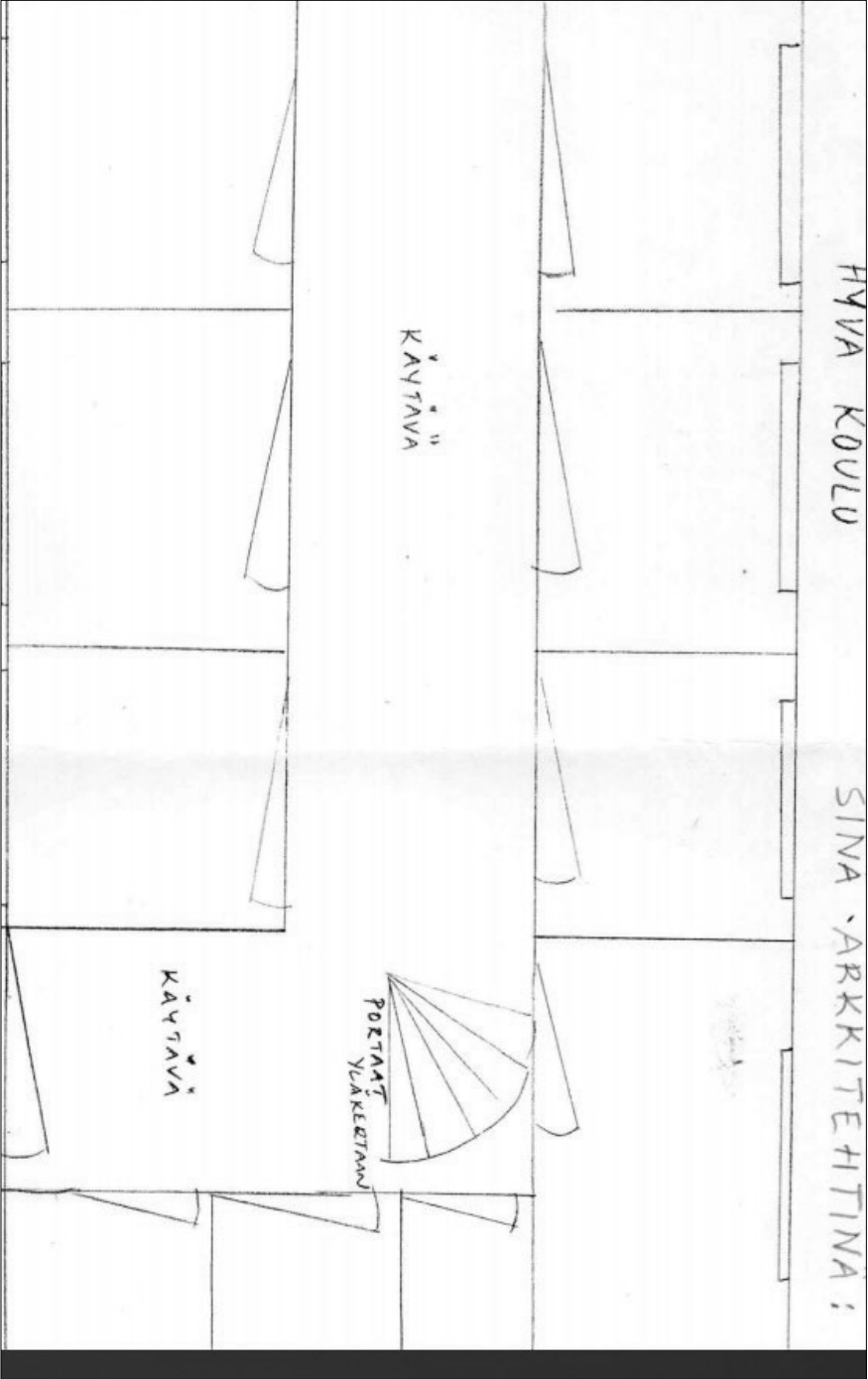
LIITE 15. LITTERAATIOSYMBOLIT

<i>HA 1, HA 2,..</i>	Tutkimukseen osallistujat
<i>UVH</i>	Ulla Vähärautio-Halonen
[xxxx]	puhesitaatin kokonaishahmottamista helpottava lisämerkintä
ISOT KIRJAIMET	korotettu äänenpaino
...	poistettu teksti
()	puheen oheen liittynyt lisätoiminta, epäselvän puheen kohdan tai arabiankielisen sanan ilmaisu

LIITE 16. LUETTELO TUTKIMUKSEN ARABIANKIELISISTÄ SANOISTA

ARABIANKIELINEN SANA	SUOMENNOS
<i>adhaan</i>	rukouksutus
<i>asr</i>	iltapäivän rukous
<i>fatiha</i>	Koraanin ensimmäinen luku eli suura
<i>hadith</i>	perimätieto
<i>illiyyun</i>	hyvien tekojen kirja
<i>imam</i>	rukouksen johtaja
<i>isa</i>	iltarukous
<i>jihad</i>	kamppailu ja kilvoittelu uskonnon puolesta, ”pyhä sota”
<i>khushu</i>	rukouksen suorittaminen nöyrästi ja keskittyneesti
<i>Koraani</i>	Islaminuskon pyhä kirja
<i>maghrib</i>	auringonlaskun rukous
<i>muraqaba</i>	meditaatio erityisesti suufilaisten rukouksessa
<i>gibla</i>	rukoussuunta, pieni kompassi rukoussuunnan määrittämiseen
<i>salat</i>	muslimin säännöllinen rukousrituaali
<i>shahada</i>	muslimin uskontunnustus
<i>sharia</i>	Koraaniin perustuva islamin laki
<i>subh tai fajr</i>	aamurukous
<i>sunna</i>	Profeetta Muhammadin esimerkki ja elämäntapa
<i>suura</i>	Koraanin luku
<i>umma</i>	muslimien maailmanlaajuinen uskonyhteys
<i>wudu</i>	pieni rukouspesu
<i>zuhr</i>	keskipäivän rukous

LIITE 17. PIIRUSTUSTEHTÄVÄ, KOULUN POHJAPIIRUSTUS



Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle*. 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas*. 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In search of a postcategorical utopia. James Baldwin and the politics of 'Race' and sexuality*. 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist literary hypertexts*. 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsitteistä*. 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla*. 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language transfer in the written English of Finnish students*. 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group psychoeducation for forensic long-term patients with schizophrenia*. 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana*. 2011.
12. Teemu Valtonen. *An insight into collaborative learning with ICT: Teachers' and students' perspectives*. 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja*. 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing better? Children's and their parents' and teachers' perceptions of the malleability of the child's academic competences*. 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään*. 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. 2011.
17. Matti Väänttinen. *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. 2011.

19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-ikässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot*. Seurantatutkimus. 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. 2011.
21. Kristiina Abdallah. *Translators in production networks. Reflections on agency, quality and ethics*. 2012.
22. Riina Kokkonen. *Mittarissa lapsen keho ja vanhemmuus – tervettä lasta sekä ”hyvää” ja ”huonoa” vanhemmuutta koskevia tulkintoja nyky-Suomessa*. 2012.
23. Ari Sivenius. *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa*. 2012.
24. Kamal Sbiri. *Voices from the margin. Rethinking history, identity, and belonging in the contemporary North African anglophone novel*. 2012.
25. Ville Sassi. *Uudenlaisen pahan unohdettu historia. Arvohistoriallinen tutkimus 1980-luvun suomalaisen romaanin pahan tematiikasta ja ”pahan koulukunta” -vuosikymmenmääritteen muodostumisesta kirjallisuusjärjestelmässä*. 2012.
26. Merja Hyytiäinen. *Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. 2012.
27. Hanna Mikkola. *”Tänään työ on kauneus on ruumis on laihuus.” Feministinen luenta syömishäiriöiden ja naissukupuolen kytköksistä suomalaisissa syömishäiriöromaaneissa*. 2012.
28. Aino Äikäs. *Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä*. 2012.
29. Maija Korhonen. *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa*. 2012.
30. Päivikki Ronkainen. *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämisspyrkimys opettajayhteisössä*. 2012.
31. Kalevi Paldanius. *Eläinlääkäriin ammatti-identiteetti, asiakasvuorovaikutuksen jännitteiden hallinta ja kliinisen päättelyn yhteenkietoutuminen sekapraktiikassa*. 2012.
32. Kari Korolainen. *Koristelun kuvailu. Kategorisoinnin analyysi*. 2012.
33. Maija Metsämäki. *Influencing through language. Studies in L2 Debate*. 2012.
34. Pål Lauritzen. *Conceptual and procedural knowledge of mathematical functions*. 2012.
35. Eeva Raunistola-Juutinen. *Äiti ja nunna – Kirkkojen maailmanneuvoston naisten vuosikymmenen ortodoksiset naiskuvat*. 2012.
36. Marja-Liisa Kakkonen. *Learning entrepreneurial competences in an international undergraduate degree programme. A follow-up study*. 2012.
37. Outi Sipilä. *Esiliina aikansa kehyksissä – moniaikaista tekstiilikulttuuria ja representaatioita kodista, perheestä, puhtaudesta ja käsityöstä 1900-luvun alkupuolen Suomessa*. 2012.
38. Seija Jeskanen. *Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä*. 2012.
39. Reijo Virolainen. *Evankeliumin asialla – Kurt Frörin käsitys evankelisesta kasvatuksesta ja opetuksesta Saksassa 1930-luvulta 1970-luvulle*. 2013.

40. Katarzyna Szal. *Finnish literature in Poland, Polish literature in Finland – Comparative reception study from a hermeneutic perspective*. 2013.
41. Eeva-Liisa Ahtiainen. *Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä*. Tapaustutkimus. 2013.
42. Jorma Pitkänen. *Fides Directa – Fides Reflexa. Jonas Laguksen käsitys vanhurskauttavasta uskosta*. 2013.
43. Riitta Rajasuu. *Kuopiossa, Oulussa ja Turussa vuosina 1725–1744 ja 1825–1844 syntyneiden kastenimet*. 2013.
44. Irina Karvonen. *Pyhän Aleksanteri Syväriläisen koulukunta – 1500-luvun luostarihistoriaa vai 1800-luvun venäläiskansallista tulkintaa?* 2013.
45. Meri Kytö. *Kotiin kuuluvaa. Yksityisen ja yhteisen kaupunkiaänitilan risteymät*. 2013.
46. Jörg Weber. *Die Idee von der Mystagogie Jesu im geistigen Menschen: Einführung in die »christliche Theosophie« des Corpus Areopagiticum*. 2013.
47. Tuija Lukin. *Motivaatio matematiikan opiskelussa – seurantatutkimus motivaatiotekijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana*. 2013.
48. Virpi Kaukio. *Sateenkaari lätköksä. Kuvitellun ja kerrotun ympäristöestetiikka*. 2013.
49. Susanna Pöntinen. *Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön kulttuurin diskursiivinen muotoutuminen luokanopettajaopiskelijoiden puheessa*. 2013.
50. Maria Takala-Roszczenko. *The 'Latin' within the 'Greek': The feast of the Holy Eucharist in the context of Ruthenian Eastern rite liturgical evolution in the 16th–18th Centuries*. 2013
51. Erkki Nieminen. *Henki vastaan alkoholi: AA-toiminnan synty ja kehitys Lahdessa 1950-1995*. 2014.
52. Jani Kaasinen. *Perinnerakentaminen käsitteenä ja osana teknologiakasvatusta – Opettajaopiskelijoiden käsitykset, käsitysten jäsentyneisyys ja muutos perinnerakentamisen opintojakson aikana*. 2014.
53. Gerson Lameck Mgaya. *Spiritual gifts: A sociorhetorical interpretation of 1 cor 12–14*. 2014.
54. Pauli Kallio. *Esimiehen muuttuvat identiteetit: Narratiivinen tutkimus keskijohdon identiteeteistä ja samastumisesta organisaatiomurroksessa*. 2014.
55. Sirpa Tokola-Kemppi. *Psykoanalyttisen psykoterapian merkityksiä kirjailijahaastattelujen valossa*. 2014.
56. Dhuana Affleck. *How does dialogical self theory appear in the light of cognitive analytic therapy? Two approaches to the self*. 2014.
57. Teemu Ratinen. *Torjuttu Jumalan lahja. Yksilön kamppailu häpeällistä seksuaalisuutta vastaan*. 2014.
58. Päivi Löfman. *Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri vaiheissa*. 2014.
59. Päivi Kujamäki. *Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille*. 2014.
60. Henriikka Vartiainen. *Principles for design-oriented pedagogy for learning from and with museum objects*. 2014.

61. Päivi Kaakkunen. *Lukudiplomin avulla lukemaan houkutteleva yläkoulussa. Lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7–9.* 2014.
62. Jari Kukkonen. *Scaffolding inquiry in science education by means of computer supported collaborative learning: pupils' and teacher students' experiences.* 2015.
63. Petteri Nieminen. *Unified theory of creationism – Argumentation, experiential thinking and emerging doctrine.* 2015.
64. Esa Asikainen. *”Me olemme postipaketteja”: Tutkimus Helsingin vammaiskuljetuksista vuosina 2002–2007.* 2015.
65. Anna Logrén. *Taiteilijapuheen moniäänisyys. Tutkimus mediavälitteisen ja (kuva) taiteilijälähtöisen taiteilijapuheen muotoutumisesta.* 2015.
66. Päivi Virkki. *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä.* 2015.
67. Terhi Nevalainen. *Pinkit piikkikorot. Chick lit -kirjallisuuden postfeministiset sisällöt ja lukijat niiden merkityksellistäjinä.* 2015.
68. Soile Tikkanen. *Development of an empathic stance. Dialogical sequence analysis (DSA) of a single case during clinical child neurological assessment procedures.* 2015.
69. Erja Laakkonen. *Aikuisuuden kulttuuriset kuvat 25–35-vuotiaiden naisten haastattelupuheissa ja naistenlehtiteksteissä.* 2015.
70. Wu Enqin. *What does design expose? A comparative study of Finnish modern furniture and Chinese Ming-style furniture.* 2015.
71. Vuokko Malinen. *Uuspari, uusperheen parisuhde ja koulutuksellisen intervention mahdollisuudet sen tukemiseen.* 2015.
72. Juhana Venäläinen. *Yhteisen talous: tutkimus jälkiteollisen kapitalismin kulttuurisesta sommittumasta.* 2015.
73. Johanna Hokkanen. *Kotien lääkekasvatus.* 2015.
74. Eveline Omagano Anyolo. *Implementing education for sustainable development in Namibian schools.* 2015.
75. Satu Tuomainen. *Recognition and student perceptions of non-formal and informal learning of English for specific purposes in a university context.* 2015.
76. Jari Ruotsalainen. *Iholle kaiverrettu: Tatuoimisen kulttuurinen murros Suomessa.* 2015.
77. Sanna Hillberg. *Relativization in Scottish standard English: a corpus-based study on newspaper language.* 2015.
78. Virpi Turunen. *Pellavalangan neulonta kotineulekoneella.* 2015.
79. Emilia Valkonen. *”Me myymme ja markkinoimme kursseja” Markkinaorientaation piirteet kansalaisopistoissa.* 2015
80. Petri Haapa. *Suomalaisen peruskoulun rehtori koulun tietokonepohjaisen hallinto-ohjelman käyttäjänä.* 2016.
81. Helena Valkeapää. *Maahanmuuttaja-afgaanien kotitalouden toiminta ja akkulturaatio.* 2016.
82. Airi Hakkarainen. *Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen.* 2016.

83. Maria Kok. *Varjon kieliopillistuminen: Itse-sanan paradigman rakenne ja merkityksenkehitys itäisessä itämerensuomessa*. 2016.
84. Päivi Vesala. *Koulupihan merkitys alakoulun oppilaille. Lapsen ja ympäristön vastavuoroisen suhteen analyysi*. 2016.
85. Izabela Czerniak. *Anglo-Scandinavian language contacts and word order change in early English*. 2016.
86. Serja Turunen. *Matkalla musiikkiin. Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.–4.-luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatustilanteissa*. 2016.
87. Minna Parkko. *Stailaaminen: Työtehtävät, osaaminen ja sijoittuminen*, 2016.
88. Kaisa Pihlainen. *Merkityksellisyttä, vastuullisuutta ja uuden luomista – Erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja vanhemman toiminnasta teknologiakerhossa*. 2016.
89. Peppi Sievers. *Uskonnollisten ja hengellisten kysymysten käsittely suomalaisissa psykoterapioissa*. 2016.
90. Matti Mäkelä. *Kun häpeästä tuli kunniaa ja provokaatio. Näkökulmia tabuja rikkovaan taiteeseen*. 2016.
91. Minna Kumpulainen. *Learning translation. An empirical study into the acquisition of interlingual text production skills*. 2016.
92. Mustapha Kharoua. *Traumatic realism in diasporic African writing*. 2016.
93. Merja Suomi. *Metamorphoses of a text within the Stalinist context. Kornei Chukovskii's "A High Art" in the 1930s*. 2016.
94. Vesa Korhonen. *High support need and minimally verbal children with autism: exploration of technology-based research methodology and the case of attending to eyes*. 2016.
95. Kati Turkama. *Difficulty of the translation of primary and complex metaphors: An experimental study*. 2017.
96. Arja-Irene Tiainen. *Sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien ohjausorientaatio ja sen muutokset 1999–2010*. 2017.
97. Tiina Kirvesniemi. *Tieto ja tiedon luominen päiväkodin henkilöstön kokemana*. 2017.
98. Päivi Ruotsalainen. *Interventiotutkimus oppilaiden motoristen taitojen ja lukutaidon kehitymisestä sekä niiden välisistä yhteyksistä ensimmäisen kouluvuoden aikana*. 2016.
99. Tuomas Järvenpää. *Roots reggae from Cape Town to Helsinki – An ethnographic study of local belonging and Cosmopolitan imagination in Rastafarian reggae music*. 2017.
100. Helena Tuomela. *Soittavat nuoret koulussa. Tapaustutkimus musiikkipainotteista koulua käyvien 6.–9.-luokkalaisten musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon ja soittajaidentiteettiin liittyvistä arvostuksista*. 2017.
101. Anne Lindblom. *Stepping out of the shadows of colonialism to the beat of the drum. The meaning of music for five First Nations children with autism in British Columbia, Canada*. 2017.
102. Olga Rouhe. *Kieliopin rakenne-erojen vaikutus suomi-venäjä-simultaanitulkkauksen sujuvuuteen*. 2017.

103. Василий Буйлов. *Идиостиль Андрея Платонова: интертекстуально-концептуальный и лингвопереводоведческий аспекты (анализ на материале повести «Котлован»)*. 2017.
104. Joanne Jalkanen. *Why English? School choice as sociolinguistic practice in Finnish primary education*. 2017.
105. Shuo Wang. *"Your next boss is Chinese": How European employees perceive organizational cultures in Chinese multinational companies*. 2017.
106. Katja Dindar. *Researching social interaction in autism. Shifting the focus from 'within individuals' to 'in interaction'*. 2017
107. Terttu Rajala. *Mishima Yukion kirjallisuuskäsitys ja dialogi Nihon rōmanha-ryhmän kanssa toisen maailmansodan aikaisen ja sen jälkeisen Japanin kulttuuristen muutosten kontekstissa*. 2017.
108. Salli Anttonen. *A Feel for the Real: Discourses of Authenticity in Popular Music Cultures through Three Case Studies*. 2017.
109. Janne Rantala. *Rakenne, julkinen muisti ja vastakulttuuri Maputon räp-musiikissa (Mosambik) ja pohjoismaisessa uusspiritualistisessa yhteisössä*. 2017.
110. Titta Kettukangas. *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. 2017.
111. Riitta Sikiö. *Reading and spelling skill development in elementary school: Effects of minority languages and parental home involvement*. 2017.
112. Jaakko Pappinen. *Functions of Satan in Early Christianity*. 2017
113. Katariina Waltzer. *Rikoksen uusijan elämänkulku: hyvinvoinnin ja syrjäytymisen polut*. 2017.
114. Barnali Sarkar. *Space, place, and the environment in the contemporary Anglophone Indian novel*. 2017.
115. Sanni Sivonen. *Gods for tourists. Stone carving and tourist arts in Mamallapuram, South India*. 2017.
116. Jingoo Kang. *Implementation and implication of inquiry-based science education in the Finnish context. Evidence from international large-scale assessments: PISA and TIMSS*. 2017.
117. Milla Uusitupa. *Rajakarjalaismurteiden avoimet persoonaviittaukset*. 2017.
118. Timo Hirvonen. *Suomenkielinen ennenpyhitettyjen lahjain liturgia – kirkkopoliitikan pyöriteistä liturgiseksi liikehdinnäksi*. 2017.
119. Miia Karttunen. *No pittää kahttoo. Puhujan tulevan toiminnan ilmausten kielioppia ja pragmatiikkaa*. 2018.
120. Eeva-Liisa Juvonen. *Työ tekijäänsä neuvoo: Luomupuutarhayrittäjän asiantuntijuuden ja toimijuuden kehittyminen*. 2018.
121. Lea Häyrinen. *Virkistyminen koulupäivän aikana: Oppilaiden kokemuksia kahdessa maaseutukouluympäristössä*. 2018.
122. Juuso Pursiainen. *"Kumpi oli positiivinen? Hyvä vai huono?" Vahvuuslähtöisen ja oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukevan mallin luominen koulu yhteisöön*. 2018.
123. Hanna-Maija Huhtala. *Adornian critiques of reason: autonomy, morality and education*. 2018.

124. Ekaterina Prosandeeva. *Norm and deviance in contemporary Anglophone fiction and autobiography*. 2018.
125. Harri Valkonen. *The dynamics of self-observation in patients with borderline personality disorder (BPD) diagnosis*. 2018.
126. Sini Kontkanen. *Starting points of pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) – introducing a proto-TPACK model*. 2018.
127. Katja Vilhunen. *Neuleblogin osana käsitöitä: neulebloggaajien kokemuksia blogin ja käsitöiden yhdistämisestä*. 2018.
128. Inka Turunen. *Tietokoneavusteisen Lukemaan oppiminen kirjoittamalla - menetelmän käytön yhteys 1. ja 2. luokan oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoon sekä lukemismotivaatioon*. 2018.
129. Olli Rissanen. *Ammattitaikurin henkilökohtainen ja verkostoitunut asiantuntijuus*. 2018.
130. Ilona Raunola. *Tulkintoja valosta ja henkisyydestä. Etnografinen tutkimus uususkonnollisesta Valorukous-toiminnasta*. 2018.
131. Eeva Raunela. *"Opin oppimaan itseltäni" - Autoetnografinen toimintatutkimus kielitietoisuuden kehittämisestä dialogista opetusmenetelmää hyödyntäen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa*. 2018.
132. Liisa Penttinen. *Vaivashoidosta yhdistysmuotoiseen seurakuntadiakoniaan: diakoniatyö Kuopion kaupunki- ja maaseurakunnassa sekä siitä eronneissa seurakunnissa 1850–1944*. 2018.
133. Niko Flink. *Early maladaptive schemas, chronic depression and suicidal ideation. The role of maladaptive cognitive structures among patients with depression*. 2018.
134. Maija Surakka. *Ajan paikka. Ajanilmausten kehityspolkuja lasten kielessä*. 2019.
135. Pia-Riitta Stenberg. *Osallistavan draamaprosessin yhteisöllinen suunnittelu. Pedagoginen malli ja toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä*. 2019.
136. Zafarullah Sahito. *Job satisfaction and the motivation of teacher educators towards quality education: A qualitative study of the universities of Sindh, Pakistan*. 2019.
137. Alicja Fajfer. *Everyday bordering in stories of mobility. Linguistic encounters in Poland*. 2019.
138. Tatiana Bogrdanova. *Translators of folklore in the British-Russian interaction: cultural mediators' agency at the turn of the twentieth century*. 2019.
139. Nhi Hoang. *Classroom quality and teacher-child interaction in early childhood education: relationships with children's classroom engagement and structural quality in Vietnamese context*. 2019.
140. Juuso Loikkanen. *A bridge between science and theology? William A. Dembski's theory of intelligent design*. 2019.
141. Amit Roy. *Children as Agents of Social Change. An ICT supported pedagogical framework to provide transformative education for sustainability*. 2019.
142. Sanna Väisänen. *Student teachers' study well-being in teacher education: How is it constructed and regulated during studies?* 2019.

143. Ari Koponen. *The interruption of Christ – The language, beauty, and theological aesthetics of David Bentley Hart*. 2019.
144. Juha Majoinen. *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia – Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä*. 2019.
145. Liisa Näpärä. *Mikä ihmeen digiloikka? Opettajuuden rakentuminen digiloikkadiskurssissa*. 2019.
146. Li Wang. *The Learning Experiences of Chinese Postgraduate Students at the University of Eastern Finland*. 2019.
147. Mari Purola. *Sopimus pirun kanssa. Piru ja ihminen toimijoina suomalaisissa uskomustarinoissa 1840–1960*. 2019.
148. Petri Karkkola. *Basic psychological need satisfaction at work: Measurement and associations with social support, role characteristics and vitality*. 2019.
149. Niina Väänänen. *Sustainable craft: dismantled and reassembled*. 2020.
150. Minna Mäkinen. *”Se ei ragee ja popittaa meidän kaa”: matkalla monipuoliseksi musiikkikasvattajaksi*. 2020.
151. Leena Hartus. *Dynamic equivalence and theological terms in bible translations: With special reference to ‘righteousness’, ‘flesh’ and ‘in Christ’*. 2020.
152. Kaisa Puustinen. *”Jumala pyörähti pari tanssiaskelta” – lastenraamatut funktionaalisen ekvivalenssin valossa*. 2020.
153. Anssi Salonen. *Career-related science education. Instructional framework promoting students’ scientific career awareness and the attractiveness of science studies and careers*. 2020.
154. Lauri Tavi. *Prosodic cues of speech under stress: Phonetic exploration of Finnish emergency calls*. 2020.
155. Inkeri Aula. *Angola kutsuu. Afrobrasilialainen maailmointi capoeirassa*. 2020.
156. Laura Kallatsa. *Homoseksuaalisuus ja papit – Suomen evankelis-luterilaisen kirkon pappien käsitykset samaa sukupuolta olevien avioliitosta ja asenteet homoseksuaalisuutta kohtaan*. 2020.
157. Marjo Nenonen. *Tulokset paranevat, miten käy laadun? Tulospohjainen rahoitusmalli koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun kehittäjänä ammattikorkeakouluissa*. 2020.
158. Veikko Purmonen. *Venäläisen teologian kaksi tietä – Sergei Bulgakovin ja Georges Florovskyn välinen ortodoksisen teologian identiteettiä ja ekumeniakäsitystä koskeva debatti*. 2020.
159. Aarne Ylä-Jussila. *Heimo, uskonto ja isänmaa. Kirkollinen kansallistamistoiminta Itä-Karjalassa 1941–1944*. 2020.
160. Eveliina Ojala. *The sense of community, mobile devices and social media in Finnish Lutheran confirmation preparation – The challenges when perceiving confirmation camp as liminal space*. 2020.
161. Anne-Maria Kuosa. *Työelämässä koetut moninaiset ja muuttuvat kielitaitotarpeet ruotsin kielen opintojen lähtökohtana oikeustieteen opinto-ohjelmassa*. 2020.

162. Susanna Laamanen. *Suomirockin matkailutarinoiden rakentuminen 1985–1999*. 2021.
163. Kimmo Härmä. *Lukio-opiskelijoiden argumentaatiotaidot – kontekstina yhteiskunnalliset ympäristöaiheet maantieteen opetuksessa*. 2021.
164. Eija Taskinen-Tuovinen. *Körtti-identiteetti – Portaanpään kristillisen opiston identiteetti ja sen muutokset vuosina 1923–1945*. 2021.
165. Anniina Kämäräinen. *Oppilaskeskeisten matematiikan oppituntien sosiaalisen arkkitehtuurin rakentuminen*. 2021.
166. Ilona Kauppi. *Suomalaisen vaatetussuunnittelijan uraosaaminen ja urapolku*. 2021.
167. Kaisa Viinikka. *21st century skills and RE teacher education – A case study of Finnish religious education student teachers and their professional development*. 2021.
168. Ilija Moshnikov. *NUT-partisiipin variaatio rajakarjalaismurteissa*. 2021.
169. Tuomas Kervinen. *René Girard, runouden skandaali ja tulkinnan kysymys. Kulttuuri- ja uskontoteoriasta mimesiksen lukutapoihin*. 2021.
170. Anu Kinnunen. *Löytöretkellä lapsen osallisuuteen: Substantiivinen teoria kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden mahdollistavasta yhteistoiminnasta*. 2021.
171. Joonas Riikonen. *Relationaalinen minuus ja vastavuoroisuuteen luotu ihminen. Häpeäteologiset konstruktiot modernissa keskustelussa*. 2021.
172. Natalia Koricheva. *Foreign language teaching toolkit to foster young learners to communicate in English: Russian preschool context*. 2021.
173. Toni Saari. *Neuropsychiatric symptoms in Alzheimer's disease: Measurement, follow-up and associations with activities of daily living*. 2021.
174. Elina Hernesniemi. *Opiskelijoiden uupumus, työkuorma ja motivaatio. Kulttuurien välinen tutkimus suomalaisessa ja kiinalaisessa yliopistoympäristössä*. 2021.
175. Ulla Vähärautio-Halonen. *Kasvot kohti Kaabaa: islamin rukousrituaali maahanmuuttotaustaisten toisen sukupolven muslimioppilaiden diskursseina yksityisen ja julkisen rajoilla*. 2021.



ULLA VÄHÄRAUTIO-HALONEN

Tutkimuksessa selvitettiin Suomen maahanmuuttotaustaisten toisen sukupolven muslimioppilaiden rukousmerkityksiä ja -käytäntöjä yleisesti ja koulussa. Tulosten mukaan rukous on heille tärkeää ja tavallista. Lisäksi he voivat rukoilla koulupäiviensä rukoukset vapaa-ajallaan tai koulussaan ja luoda sen myötä identiteettejään joustavasti sekä lisätä osallisuuttaan ja muovata koulu yhteisöä kulttuurisesti moninaisemmaksi. Siksi julkisen koulun tulisi tunnistaa uskonnon merkitykset monipuolisemmin.



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

uef.fi

**PUBLICATIONS OF
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

ISBN 978-952-61-3824-4
ISSN 1798-5625