

Seitsemäsluokkalaisten tunnekokemukset yhteisen katsomusaineen oppitunneilla

Haastattelututkimus turkulaisissa yläkouluissa

Mirja Pitkänen

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos

Uskontotiede

Marraskuu 2023

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos/ Humanistinen tiedekunta

PITKÄNEN, MIRJA: Seitsemäsluokkalaisten tunnekokemukset yhteisen katsomusaineen oppitunneilla – Haastattelututkimus turkulaisissa yläkouluiissa

Pro gradu -tutkielma, 88 sivua, 3 liitesivua.

Uskontotiede

Marraskuu 2023

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee seitsemäsluokkalaisten oppilaiden tunnekokemuksia sekä kokemuksia tunteiden ilmaisusta yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä tunteita oppilaat kokevat yhteisen katsomusaineen tunneilla, mistä nämä tunteet syntyvät ja millaisena oppilaat kokevat tunteiden ilmaisun oppitunneilla. Tutkimusaineisto koostuu 16 yksilö- ja parihaastattelusta, jotka on toteutettu kahdessa turkulaisessa yläkoulussa. Haastattelut toteutettiin 2023 alkuvuodesta.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on poikkitieteellinen, sillä se rakentuu uskontotieteen, psykologian ja kasvatustieteen teoriataustoista. Näistä eniten painottuvat emootiopsykologia sekä kasvatustiede, yhteinen katsomusopetus toimii tutkimusaiheen kontekstina. Tutkimuksen osan teoreettisesta viitekehystä muodostaa emootiopsykologi Daniel Golemanin muodostama tunnejaotteluteoria, joka koostuu kahdeksasta tunneperheestä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu myös tunnetaitoteorioista sekä luokan tunneilmapiirin käsitteestä. Tässä tutkimuksessa omien tunteiden tunnistaminen, niiden aiheuttajan ymmärtäminen sekä omien tunteiden ilmaisu nähdään osana tunnetaitoja. Tutkimuksessa hyödynnän kolmea tunnettua tunnetaitoteoriaa, jotka ovat emootiopsykologien muodostamia. Yksi näistä teorioista on Golemanin kehittämä, toinen on Reuven Bar-Onin ja kolmas Peter Saloveyn sekä John Mayerin.

Olen toteuttanut analyysin laadullisen sisällönanalyysin menetelmää hyödyntäen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi eteni teoriaohjaavasti, mutta toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistolähtöisesti. Haastatteluissa virikkeenä oli Golemanin tunnejaottelun pohjalta muodostettu tunnekartta, josta oppilaat mainitsivat kokemiaan tunteita. Oppilaat mainitsivat tunteita kaikista tunneperheistä, mutta eniten mainintoja saivat nautinnon, rakkauden ja vihan tunneperheet. Haastatteluvastauksissa tunteiden taustasyitä oli neljä: opettaja, luokkakaverit, oma suoriutumisen ja oppituntien sisällöt. Tunteiden ilmaisun kokemuksista muodostui myös neljä teemaa: tunteiden peittäminen, tunteiden ilmaisun muodot, tunneilmapiiri sekä tunteiden tarttuvuus.

Katsomusaineen opettajaan, läheisiin ystäviin ja oppiaineen sisältöihin liitettiin paljon positiivisia tunteita. Kuitenkin yli puolet oppilaista koki luokan tunneilmapiirin negatiivisena, harva halusi ilmaista tunteitaan oppitunneilla ja monien mukaan oppitunneilla oli rasistista ja vähättelevää kommentointia. Yhteisen katsomusaineen opetuksessa ja kehitystyössä tulee kiinnittää huomiota rasismien käsittelyyn, enemmistö-vähemmistö-asetelman huomioimiseen ja turvallisen tunneilmapiirin kehittämiseen.

Asiasanat: yhteinen katsomusopetus, tunnetaidot, tunteet, tunteiden ilmaisu, tunneilmapiiri, seitsemäsluokkalaiset, laadullinen sisällönanalyysi, uskontotiede

Sisällysluettelo

1.	Johdanto.....	1
1.1.	Tutkimuksen tausta.....	1
1.2.	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	3
1.3.	Aiempi tutkimus	4
1.3.1.	Yhteistä katsomusainetta koskeva tutkimus	4
1.3.2.	Tunteiden ja tunnetaitojen tutkimus	6
1.4.	Tutkimuksen paikantuminen	7
2.	Tunteet ja tunteiden ilmaisu	9
2.1.	Tunteet ja niiden luokittelua	9
2.2.	Tunteiden ilmaisu ja tunnetaidot	11
2.3.	Tunne-elämän kehittyminen	14
2.4.	Luokan tunneilmapiiri	16
3.	Katsomusaineiden opetus	18
3.1.	Nykyinen malli Suomessa	18
3.2.	Nykyisen mallin haasteet.....	19
3.3.	Yhteinen katsomusaine.....	21
4.	Tutkimuksen toteuttaminen	24
4.1.	Aineistona haastattelut.....	24
4.2.	Haastattelusta menetelmänä	26
4.3.	Visuaalinen tuki haastattelussa	28
4.4.	Eettiset kysymykset ja tutkijapositio	29
4.5.	Aineiston analyysi	31
5.	Oppilaiden tunteet ja niiden synty	33
5.1.	Tuloksista yleisesti	33
5.2.	Opettajaan liitetyt tunteet.....	35

5.3.	Oppitunnin sisältöön liitetyt tunteet	38
5.4.	Omaan suoriutumiseen liitetyt tunteet	43
5.5.	Luokkakavereihin liitetyt tunteet	47
6.	Tunteiden ilmaisun kokemukset	53
6.1.	Tunteiden peittäminen	53
6.2.	Tunteiden ilmaisun muodot	62
6.3.	Tunneilmapiiri	66
6.4.	Tarttuvat tunteet	71
7.	Lopuksi	75
7.1.	Yhteenveto	75
7.2.	Pohdinta	77
	Lähteet	81
	Aineisto	81
	Kirjallisuus	81
	Liitteet	87
	Liite 1. Haastattelurunko	87
	Liite 2. Tunnekartta	88
	Liite 3. Haastattelun tukikuvat	89

1. Johdanto

1.1. Tutkimuksen tausta

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut viime vuosikymmeninä katsomuksellisesti ja kulttuurisesti yhä moninaisemmaksi maahanmuuton myötä.¹ Yhteiskunnan monikulttuuristumisen lisäksi sekularisaation ja yksilöllistymisen ilmiöt ovat voimistuneet. Samaan aikaan evankelisluterilaisen kirkon asema on heikentynyt ja uskonnottomien määrä kasvanut. Suomen uskonnollisen ja katsomuksellisen kentän kirjavoituminen vaikuttaa merkittävästi kouluihin ja erityisesti katsomusaineiden opetukseen. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset vaikuttavat siihen, millaisena nähdään katsomusopetuksen asema, merkitys ja tehtävä nykyisen kaltaisessa yhteiskunnassa.²

Suomessa tämänhetkisen uskonnonopetuksen mallissa oppilaat on jaettu opetusryhmiin uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyden mukaan eli oppilas osallistuu oman uskontonsa opetukseen. Uskontokuntiin kuulumattomille järjestetään vaihtoehtoisena oppiaineena elämäntutkimustietoa.³ Nykyinen malli on muodostettu 1920-luvulla, eikä sitä ole juurikaan uudistettu tämän jälkeen. Noin 100 vuotta sitten yhteiskunnan väestörakenne ja uskonnollinen maisema ovat olleet hyvin erilaisia kuin nykyisin, minkä vuoksi tämänhetkinen malli voidaan nähdä hyvin ongelmallisena.⁴

Yhteiskunnan muutos ja nykymallin ongelmallisuus on huomattu myös päättäjien ja hallituksen tasolla. Vuonna 2022 kasvatustieteiden yliopistonlehtori Eero Salmenkivi sekä kasvatustieteiden tohtori Vesa Åhs toteuttivat opetus- ja kulttuuriministeriön pyynnöstä selvityksen Suomen katsomusopetuksen nykytilanteesta sekä uudistamistarpeista. Selvityksessä kartoitettiin katsomusopetuksen tilanne tällä hetkellä ja sitä verrattiin esimerkiksi muihin Pohjoismaihin. Selvityksessä huomattiin, että nykymallissa on hyviä puolia, mutta myös erityisesti yhdenvertaisuuteen liittyviä ongelmia (ks. luku 3.2.).⁵ Monikulttuurinen yhteiskunta ja oman uskonnon opetus onkin opetuksenjärjestäjille haastava yhdistelmä: nykyinen malli on vaikea toteuttaa niin

¹ Sakaranaho 2007, 3; Himanen 2015, 142.

² Kallioniemi 2013, 73; Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 450.

³ Perusopetuslaki 628/1998 § 13.

⁴ Kallioniemi 2013, 73.

⁵ Salmenkivi & Åhs 2022.

taloudellisesti kuin käytännöllisesti erityisesti suurissa kaupungeissa. Tästä syystä jotkut koulut ovat alkaneet toteuttaa yhteistä katsomusopetusta oppilaille.⁶

Kansalaisaloite siirtymisestä yhteiseen katsomusaineeseen muiden Pohjoismaiden tapaan laadittiin vuonna 2015, mutta aloite ei saanut tarpeeksi kannatusta edetäkseen eduskunnan käsittelyyn.⁷ Vuoden 2015 jälkeen uutta kansalaisaloitetta ei ole tehty, mutta keskustelu katsomusopetuksesta on uudelleen voimistunut 2020-luvun alussa. Esimerkiksi *Helsingin Sanomien* 17.1.2023 julkaistussa pääkirjoituksessa tunnustetaan nykyisen mallin ongelmat sekä pohditaan mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja.⁸ Yhteiseen katsomusaineeseen siirtymistä ovat kannattaneet esimerkiksi osa katsomusaineiden tutkijoista, osa puolueista sekä suuret kaupungit.⁹ Suomalaisen katsomus- ja monikulttuurisuuskasvatuksen tutkijan, Arto Kallioniemen, mukaan nykyistä uskonnonopetusmallia on uudistettava, jos uskonnonopetuksessa halutaan ottaa huomioon yhteiskunnassa tapahtuneet kulttuuriset muutokset ja niiden tuomat haasteet.¹⁰ Katsomusopetuksen haasteet, tehtävä ja tulevaisuus ovat siis puhuttavia aiheita niin koulujen arjessa kuin myös yleisessä keskustelussa mediassa sekä alan tutkijoiden parissa.

Katsomusopetusta koskevaan keskusteluun liittyvät lisäksi kysymykset siitä, millaista kompetenssia nykyajan oppilaat tarvitsevat elämiseen ja toimimiseen moninaisessa yhteiskunnassa, ja vastaako nykyinen katsomusopetus näihin tarpeisiin. Moniarvoisessa ja -kulttuurisessa yhteiskunnassa ihmisiltä vaaditaan kykyä kohdata katsomuksellinen moninaisuus rakentavalla tavalla. Uskontolukutaito, eri uskontojen ja katsomusten ymmärtäminen sekä kyky dialogiin ovat tärkeitä taitoja.¹¹ Yhteistä katsomusainetta perustellaan vahvasti juuri dialogitaitojen kehittymisen näkökulmasta.¹² Dialogisuudella tarkoitetaan kasvatuksen yhteydessä ymmärrystä lisäävää vastavuoroista vuorovaikutusta, jossa kohdataan toinen tasavertaisesti ja kunnioittavasti. Dialogisuuden taustalla ovat tunnetaidot, ja oppilaan eri tilanteissa kokemat tunteet vaikuttavat esimerkiksi omiin ajatuksiin ja asenteisiin.¹³ Monikulttuurisessa yhteiskunnassa toisia

⁶ Ubani & Tirri 2016, 120; Sakaranaho 2013, 242–243.

⁷ Kansalaisaloite 2015.

⁸ *Helsingin Sanomat* 17.1.2023.

⁹ Himanen 2015, 141; Salmenkivi & Åhs 2022, 189.

¹⁰ Kallioniemi 2013, 74.

¹¹ Mt., 73.

¹² Hakala 2013, 71; Himanen 2015, 147; Salmenkivi & Åhs 2022, 189.

¹³ OPH 2022, 8, 13, 21.

kunnioittava ja rauhanomainen eläminen edellyttää oman tunne-elämän ymmärtämistä ja hallintaa.

1.2. Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmani aiheena on oppilaiden kokemat tunteet ja tunteiden ilmaisu yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää haastatteleamalla 7.-luokkalaisia oppilaita, mitä tunteita oppilaat kokevat katsomusaineen tunneilla ja miten oppilaat selittävät näiden tunteiden syntyä. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaisena oppilaat kokevat tunteiden ilmaisun yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Tässä tutkimuksessa omien tunteiden tunnistaminen ja tunnekokemusten reflektointi nähdään osana tunnetaitoja (ks. luku 2.2).

Tutkielmani tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Mitä tunteita oppilaat kokevat yhteisen katsomusaineen oppitunneilla?
2. Miten oppilaat selittävät tunteiden syntymistä?
3. Millaisena oppilaat kokevat tunteiden ilmaisun katsomusaineen oppitunneilla?

Tähän tutkimukseen osallistuessaan oppilaat pääsivät harjoittelemaan omista tunteista puhumista, ja pohtimaan niiden merkitystä sekä ilmenemistä osana yhteisen katsomusaineen oppitunteja. Oppilaiden on tärkeää olla tietoisia yhteisen katsomusaineen oppituntien herättämistä tunteista, jotta he pystyisivät ymmärtämään itseään ja omaa toimintaansa paremmin osana monikulttuurista ja -uskontoista oppijajoukkoa. Koen tunteiden tutkimisen olennaisena yhteisen katsomusaineen kontekstissa oppiaineen ominaispiirteiden näkökulmasta: katsomusaineiden sisällöt sekä tavoitteet liittyvät vahvasti niin yksilön henkilökohtaisen maailmankatsomuksen kehittymiseen kuin myös erilaisten ajattelun ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Yhteisen katsomusaineen oppitunneilla oppilaat rakentavat taitojaan kohdata ja toimia dialogisesti osana nyky-Suomen yhteiskuntaa, minkä vuoksi oppilaiden tunnetaitojen harjoittelu linkittyy katsomusaineiden opetuksen kontekstiin.

Tunteet, tunnetaidot ja dialogi esiintyvät myös Opetushallituksen laatimissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa niin yleisissä tavoitteissa kuin myös uskonnon oppiainekohtaisissa tavoitteissa. Perusopetuksen arvopohjassa korostuu muun

muassa kulttuurisen moninaisuuden näkeminen rikkautena, mikä tarkoittaa oppilaiden kohdalla eri kulttuurien kunnioittamista sekä arvokeskustelun harjoittelua.¹⁴ Opetussuunnitelmaa tarkastelemalla voidaan todeta, että tunne- ja dialogitaidot näkyvät vahvasti juuri katsomusaineiden tavoitteissa eri luokka-asteilla alakoulusta yläkouluun¹⁵, mikä osaltaan tukee monitieteisen tutkimusaiheeni ajankohtaisuutta sekä relevanttiutta.

1.3. Aiempi tutkimus

1.3.1. Yhteistä katsomusainetta koskeva tutkimus

Suomessa yhteistä katsomusainetta on tutkittu erityisesti uskontotieteen, teologian ja kasvatustieteen tieteenaloilla. Vesa Åhsin kasvatustieteen väitöskirjassa *Worldviews and integrative education, a case study of partially integrative religious and secular ethics education in a Finnish lower secondary school context* (2020) tarkastellaan osittain integroituun uskonnon- ja elämäntieteen opetukseen liittyviä merkityksiä ja näkemyksiä oppilaiden, huoltajien ja kouluhenkilökunnan näkökulmista. Monimenetelmällisessä tutkimuksessa huomattiin, että suurin osa oppilaista, huoltajista ja opettajista suhtautui myönteisesti osittain yhdistettyyn opetukseen oppimisen ja dialogisuuden näkökulmista. Tutkimuksen pohjalta Åhs nostaa esille, että yhdistetyn opetuksen lähtökohtana tulisi olla katsomusten yhdenvertaisuus sekä katsomuksellisen yksilöllisyyden sekä monimuotoisuuden huomioiminen.

Anu-Marja Kupiaisen uskontotieteen pro gradu -tutkielma *Varsinais-suomalaisten uskonnon ja elämäntieteen opettajien näkemyksiä kaikille yhteisestä katsomusaineesta* (2020) sen sijaan tarkastelee yhteistä katsomusainetta opettajien näkökulmasta. Enemmistö Kupiaisen kyselytutkimukseen vastanneista opettajista suhtautui myönteisesti yhteiseen katsomusopetukseen. Reetta Kosusen teologian pro gradu -tutkielmassa *Oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa* (2015) on tutkittu oppilaiden autenttisuuden kokemuksia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa autenttisuudella tarkoitetaan esimerkiksi omana itsenään olemista sekä omien ajatusten esittämistä. Tutkimuksessa huomattiin eroja oppilaiden kokemuksissa, mutta yleisesti oppilaat kokivat olonsa autenttiseksi koko yhteisen opetusjakson ajan.

¹⁴ POPS 2014, 15–16.

¹⁵ POPS 2014, 135, 246, 404–405, 411.

Yhteistä katsomusainetta koskeva uskontotieteen pro gradu -tutkielma on Veera Aallon tutkielma ”*Uusia, erilaisia näkökantoja elämään ja maailmaan.*” – *Kokemuksia osittain integroidusta katsomusopetuksesta helsinkiläisessä yläkoulussa* (2020), jossa tarkastellaan oppilaiden ja opettajien kokemuksia osittain yhdistetystä katsomusopetuksesta helsinkiläisessä yläkoulussa. Tutkimuksen mukaan enemmistö oppilaista koki yhteisen oppiaineen mielekkääksi ja sen koettiin mahdollistavan katsomusdialogin. Opettajien vastauksissa korostuivat myös yhteisen opetuksen haasteet. Marjaana Kavoniuksen kasvatustieteen väitöskirja *Young people’s perceptions of the significance of worldview education in the changing Finnish society* (2021) tarkastelee yläkouluikäisten oppilaiden katsomusopetukselle antamia merkityksiä. Tutkimuksessa huomattiin, että oppilaat suhtautuvat pääosin myönteisesti katsomusopetukseen, mutta katsomusopetuksen kehittäminen nähdään suotuisana monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeiden näkökulmasta.

Kansainvälisessä yhteisen katsomusaineen tutkimuksessa uskonnondidaktikko Oddrun Bråten on julkaissut merkittävän tutkimuksen nimeltä *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway* (2009). Kyseisessä tutkimuksessa tehtiin kattavaa ja järjestelmällistä vertailua Englannin ja Norjan yhdistetyistä katsomusopetuksista maiden julkisissa koululaitoksissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhteistä katsomusopetusta niin käytännön tasolla opettajien ja oppilaiden näkökulmista, mutta myös laajemmin yhteiskunnallisten, institutionaalisten ja ylikansallisten prosessien näkökulmista. Tutkimuksessa huomattiin katsomusopetukseen vaikuttavan esimerkiksi, onko maassa kansallista opetussuunnitelmaa, millainen koulujärjestelmä on ja miten perinteisiin uskontoihin suhtaudutaan. Tutkimuksessa huomattiin myös, että vaikka yhteisen aineen tavoitteena on edistää osallisuutta, se voi myös sisältää toiseuttamisen piirteitä.

Uskontotieteilijä Wanda Alberts on julkaissut kattavan teoksen *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach* (2007), jossa käsitellään Euroopan maiden eri tapoja järjestää ja toteuttaa yhteistä katsomusainetta. Albertsin tutkimuksessa keskitytään erityisesti Englannin ja Ruotsin katsomusopetukseen, mutta hän käsittelee myös Norjan, Hollannin ja Saksan katsomusopetusta. Alberts on myös julkaisussaan määritellyt yhdistetyn opetuksen (engl. *integrative religious education*) käsitteen, joka on keskeinen käsite myös tässä tutkielmassa. Karin Kittlemann Flensnerin väitöskirja *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (2015) tarkastelee Ruotsin

katsomusopetusta. Tutkimuksessa selvitettiin, miten katsomusopetus sosiaalisesti rakentuu lukio-opetuksessa nyky-Ruotsin kaltaisessa moninaisessa yhteiskunnassa. Tutkimuksessa huomattiin, että sekulaari diskurssi oli vahvin luokkahuonekäytännöissä ja uskonnoista puhuttiin ikään kuin vanhentuneena aiheena.

1.3.2. Tunteiden ja tunnetaitojen tutkimus

Tunteita ja tunnetaitoja osana koulumaailmaa on Suomessa tutkittu paljon kasvatustieteiden tiedekunnassa sekä jonkin verran psykologian alalla. Monissa kasvatustieteen tutkimuksissa on tarkasteltu opettajien tunnekokemuksia. Annika Kilpeläinen-Haurun kasvatustieteen pro gradu -tutkielman aiheena on *Tunteet koulussa – oppimisen este vai kohde: Luokanopettajien näkemyksiä tunteista ja tunnekasvatuksesta koulussa* (2001). Tutkimus toteutettiin haastattelemalla luokanopettajia oppilaiden tunne-elämän ja tunnetaitojen kehittämisestä sekä huomioimisesta peruskoulussa. Tutkimuksessa huomattiin, että opettajien mukaan tunteet ja koulu liittyvät vahvasti toisiinsa ja oppilaat ilmaisevat tunteitaan avoimesti koulussa. Heidi Järvisen kasvatustieteen pro gradu -tutkielma *Tunteiden hallintaa ja moniosaamista: Opettajien näkemyksiä työhönsä liittyvistä tunteista ja muutoksesta* (2020) tarkastelee, mikä on opettajien mielestä tunteiden merkitys työssä, millaisia tunteita työ saa aikaan sekä miten työ muuttunut työuran aikana. Tutkimuksissa on huomattu, että tunteet ovat vahvasti läsnä opettajien arjessa.

Oppilaiden näkökulma tunteiden tutkimuksessa on jäänyt vähemmälle, mutta yksittäisiä tutkimuksia aiheesta on tehty. Jenni Karhusen ja Tiina Vanhasen kasvatustieteen tutkielmassa *Oppilaan tunteet opettajaa kohtaan* (2004) tarkastelun kohteena ovat olleet alakouluikäisten oppilaiden tunteet opettajaa kohtaan koulupäivien eri tilanteissa. Tutkimuksessa huomattiin, että luokassa tapahtuvat tilanteet ja opettajien toiminta herättävät oppilaisissa keskenään erilaisia tunteita. Ida Kantanen tutki tuoreessa kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan *7.–9.-luokkalaisten nuorten ajatuksia ja kokemuksia tunnekasvatuksesta* (2021). Haastattelututkimuksessa selvisi, että nuorten mielestä tunteet ja tunnekasvatus ovat merkittäviä hyvinvoinnin ja ihmissuhteiden näkökulmasta. Nuorten mielestä tunnekasvatusta tulisi lisätä, tunteista voisi keskustella enemmän ja kouluun olisi tärkeää kehittää tunteet salliva ilmapiiri. Myös Pauliina Lampelan psykologian alalta julkaistussa pro gradu -tutkielmassa *14–16-vuotiaiden nuorten käsitykset tunteista* (2012) keskitytään nuorten kokemuksiin. Lampelan

tutkimuksessa huomattiin, että nuoret esimerkiksi kokivat kavereiden muokkaavan tunteellisuutta ja tunteet koettiin itsensä ilmaisun keinona.

Tunteita tai tunnetaitoja ja katsomusopetusta yhdistävää tutkimusta on huomattavan vähän. Olivia Andrein teologiaa ja kasvatustieteitä yhdistävässä tutkimuksessa *Enhancing religious education through emotional and spiritual intelligence* (2023) on tarkasteltu Romanian ortodoksisen uskonnonopetuksen tehostamista tunnetaitojen ja henkisen älykkyyden avulla. Tutkimuksessa todetaan, että aineenopettajan omat tunnetaidot, esimerkkinä toimiminen ja kärsivällinen sekä suvaitsevainen luonne ovat edellytys oppilaiden henkiselle ja emotionaaliselle kehitykselle. Tutkimuksessa nostetaan esille myös kouluissa käytettyjen opetusmenetelmien ja opetussuunnitelmien merkitys tunnetaitojen kehittämisessä.

Aiemmassa tutkimuksessa tunteet ja tunnetaidot yhdistetään selkeästi koulumaailmaan ja kasvatukseen, mutta oppiainekohtaisesti niitä ei ole juurikaan tutkittu katsomusopetuksen kontekstissa. Voidaan myös todeta, että yleisesti ottaen monien Suomessa tehtyjen tutkimuksen tarkastelun kohteena ovat olleet opettajien kokemat tunteet. Tutkimukseni nostaa keskiöön oppilaiden tunnekokemukset yhteisessä katsomusopetuksessa, joka on selkeästi tutkimatonta aluetta tutkimuskentällä.

1.4. Tutkimuksen paikantuminen

Oma tutkimukseni on monitieteinen: tutkimukseni paikantuu uskontotieteen, kasvatustieteen ja psykologian väliselle kentälle kohdistuessaan katsomusopetuksen tarkasteluun psykologian alan teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Tutkimukseni paikantuu tarkemmin uskonnon didaktiikan ja uskontososiologian kentille. Uskonnon didaktiikalla tarkoitetaan kasvatus- ja koulujärjestelmissä tapahtuvan katsomusopetuksen tutkimusta sekä opetusta. Tutkimukseni on uskontotieteellinen vahvasta kasvatustieteen ja emotiopsykologian tutkimusotteesta huolimatta, sillä uskonnon didaktiikan tutkimus voidaan sijoittaa myös teologis-uskontotieteellisen tutkimuskenttään. Uskonnon didaktiikan tutkimusalana on uskontokasvatuksen sosiologia, joka linkittyy yhteiskunnan muutosten tarkasteluun sekä yhteiskunnallisesti relevantin katsomusopetuksen kehittämiseen.¹⁶

¹⁶ Kallioniemi & Ubani 2012, 198–199, 210.

Opiskelen itse evankelisluterilaisen uskonnon, elämänkatsomustiedon sekä psykologian aineenopettajaksi. Omat opintoni uskontotieteen, psykologian ja kasvatustieteen oppiaineissa ovat luoneet pohjan monitieteisen tutkimusaiheeni synnylle, mutta samalla sijoittavat minut tutkijana myös eri tutkimuskenttien väliin. Koen oman tutkijapositioni sekä eri tieteenalojen yhdistämisen mahdollistavan tutkimuksen tekemisen valitsemastani aiheesta: tunteiden tutkimus yhteisen katsomusopetuksen kontekstissa edellyttää monitieteistä tutkimusotetta.

2. Tunteet ja tunteiden ilmaisu

2.1. Tunteet ja niiden luokittelua

Tunteet ovat lyhytaikaisia ja nopeasti viriäviä subjektiivisia kokemuksia, jotka vaikuttavat ihmisen toimintaan ja ajatteluun hetkellisesti. Tunteet ovat läsnä ihmisten elämässä jatkuvasti, ja ne syntyvät erilaisten sosiaalisten tilanteiden ja tapahtumien pohjalta. Tunteet vaikuttavat ihmisten elämään ohjaamalla toimintaa sekä sitä, mitä havaitaan ja miten tulkitaan omaa ympäristöä.¹⁷ Tunteilla onkin hyvin keskeinen rooli ihmisten elämässä: se, mitä teemme ja miten toimimme pohjaa pitkälti tunnekokemuksiin.¹⁸ Näitä psykologisia ja biologisia tiloja on ihmisillä lukematon määrä: osaa pidetään perustunteina ja osaa tunteiden sekoituksina tai alatunteina. Tunteita jaotellaan monin eri tavoin, kuten esimerkiksi päätunteisiin ja erilaisiin tunneryhmiin. Tutkijoiden keskuudessa ei ole yksimielisyyttä siitä, mitkä tunteet ovat perustunteita ja kuinka monta perustunnetta ihmisillä on. Joidenkin mukaan perustunteet koostuvat tunneryhmistä.¹⁹

Tunteen ilmaisu erilaisina ilmeinä kasvoilla voi toimia pohjana tunteiden jaottelulle.²⁰ Alun perin jo vuonna 1872 Charles Darwin esitti, että tunteet näkyvät ihmisten kasvoilla universaaleina ilmeinä. Kuitenkin vasta sata vuotta myöhemmin, vuonna 1970 Paul Ekman teki tutkimusta universaalista tavasta ilmaista tunteita kasvoilla. Hänen tutkimuksensa osoitti, että tietyt kuusi tunnetta näkyvät samanlaisina kasvojen ilmeinä universaalisti myös sellaisissa kulttuureissa, jotka eivät ole kansainvälisen median tai elokuvateollisuuden piirissä. Nämä kuusi ylikulttuurista tunnetta ovat onni, suru, viha, pelko, yllätys ja inho.²¹ Myöhemmin näitä kuutta tunnetta on alettu kutsuaan perustunteiksi²² ja listaan on lisätty seitsemäntenä universaalina tunteena halveksunta.²³

Ekmanin tutkimusten jälkeen myös muut emotiotutkijat ovat alkaneet muodostaa omia tunnejaotteluitaan. Yhdysvaltalainen psykologi, Daniel Goleman, on muodostanut tunnejaotteluteorian, jossa tunteet on jaettu kahdeksaan tunneperheeseen. Tässä tutkimuksessa Golemanin tunneperheteoria toimii teoreettisena pohjana

¹⁷ Nummenmaa 2010, 11, 32.

¹⁸ Lazarus 1991, 3.

¹⁹ Goleman 1997, 341.

²⁰ Lazarus 1991, 69.

²¹ Ekman 1970, 151, 155–156.

²² Ks. Ekman 1992.

²³ Ekman & Cordaro 2011, 365.

aineistonkeruussa sekä analyysissa käytettävälle tunnejaottelulle (ks. luku 4.3). Goleman kuitenkin itse huomauttaa, ettei hänen tekemänsä jaottelu ole ongelmaton tai yleispätevä. Listasta puuttuu monia tunteita, kuten mustasukkaisuus, varmuus ja ikävystyminen. Tällaiset tunteet ovat usein sekoitus useita listassa esiintyviä tunteita. Golemanin laatima lista koostuu kahdeksasta perustunteesta, joita sukulaistunteet selittävät ja määrittävät tarkemmin.²⁴

Perustunne:	Sukulaistunteet:
Viha	Raivo, suuttumus, inho, vastenmielisyys, kiukku, ärtymys, harmistuneisuus, tuohtumus
Suru	Murhe, alakulo, apeus, haikeus, ilottomuus, huoli, melankolia, itseinho, yksinäisyys, epätoivo
Pelko	Kauhu, kammo, ahdistus, hermostuneisuus, huolestuneisuus, epäluuloisuus, hirvitys
Nautinto	Onni, ilo, helpotus, tyytyväisyys, autuus, ihastus, huvittuneisuus, ylpeys, mielihyvä, innostus, haltioituminen, tyydytys, euforia, ekstaasi
Rakkaus	Hyväksyminen, ystävällisyys, läheisyys, luottamus, kiltteys, omistautuminen, arvostaminen, ihailu, jumalointi, uppoutuminen, antautuminen
Yllätys	Hämmästys, järkytys, ihmettely, kummastelu
Inho	Halveksunta, vähättely, vastenmielisyys, torjunta
Häpeä	Syylisyys, nolous, harmitus, katumus, nöyryytys, synnintunto

Taulukko 1. Yllä esiteltynä kahdeksan perustunnetta ja niiden sukulaistunteet Golemanin alkuperäisen listan mukaan.²⁵

Yleisesti tunteita voidaan tutkia ainakin neljästä eri näkökulmasta. Tunteet vaikuttavat ihmisen toimintaan ja ne näkyvät esimerkiksi kasvoilla erilaisina ilmeinä, kuten Ekmanin tutkimuksissa on havaittu. Tunteita voidaan tarkastella myös fysiologisina reaktioina tutkimalla aivoja, hermoston toimintaa sekä hormoneja. Kolmas tapa on tutkia tunteita sen perusteella, mitä ihmiset itse sanovat tuntevansa. Tässä tutkimustavassa aineisto pohjaa täysin ihmisten kykyyn ymmärtää ja tunnistaa omia tunnekokemuksiaan. Neljäs näkökulma tunteisiin on laajemman kontekstin eli ympäröivien sosiaalisten, kulttuuristen

²⁴ Goleman 1997, 342.

²⁵ Goleman 1997, 341–342.

ja fyysisten tapahtumien vaikutus tunnekokemuksiin.²⁶ Tässä tutkimuksessa tunteita tutkitaan kolmannesta näkökulmasta eli ihmisten omien vastausten pohjalta. Tutkimuksen luonne on subjektiivinen, sillä kyse on nuorten omista kokemuksista ja siitä, miten he sanoittavat tunnekokemuksiaan haastattelutilanteissa. Neljäs tunteiden tutkimuksen näkökulma liittyy tutkielmani toiseen tutkimuskysymykseen: oppitunneilla koettujen tunteiden taustalla vaikuttavat erilaiset kontekstuaaliset tekijät.

2.2. Tunteiden ilmaisu ja tunnetaidot

Tunteet eivät ole pelkästään ihmisen sisäisiä kokemuksia, vaan ne useimmiten näkyvät myös muille ihmisille tunteiden ilmaisuna. Tunteiden ilmaisulla tarkoitetaan ulospäin havaittavaa käyttäytymisen muutosta. Usein tunteiden ilmaisut ovat automaattisia: ihmiset kokevat jatkuvasti tunteita ja viestivät niitä muille huomaamattaan. Tunteiden ilmaisulla voidaan nähdä olevan fysiologinen puoli, mutta keskeisempänä kuitenkin nähdään tunneilmaisujen merkitys sosiaaliselle viestinnälle. Tunteiden ilmaisu edistää merkittävästi ihmisten välistä vuorovaikutusta.²⁷

Tunteita ilmaistaan useimmiten äänen avulla toisille ihmisille. Sanallinen ilmaisu on kuitenkin haasteellista, sillä se edellyttää, että yksilö tunnistaa tietoisesti oman tunnekokemuksensa sekä sen aiheuttaneen tapahtuman. Tunteiden ilmaisu sanallisesti voi parhaimmillaan olla monipuolista ja rikasta, mutta tunnekokemuksien kuvaamisen hankaluus ja monimutkaisuus voi aiheuttaa myös väärinkäsityksiä sanallisessa kommunikaatiossa. Toinen tyypillinen tapa ilmaista tunteita on erilaiset kasvojen ilmeet. Koska useat ihmisissä syntyvät tunnereaktiot ovat automaattisia, ei myöskään niiden ilmaisu kasvojen ilmeinä ole tahdonalaista. Ihmiset kuitenkin pystyvät peittämään tai säätelemään tunteiden näkymistä kasvoilla jossain määrin.²⁸

Tunteiden ilmaisu luokitellaan usein osaksi tunnetaitoteorioita. Tunnetaitoteorioita on useampia, mutta niistä yksiä tunnetuimpia ovat psykologian alan tutkijoiden Golemanin, Bar-Onin sekä Saloveyn ja Mayerin tunnetaitoteoriat.²⁹ Englanninkielisessä tutkimuksessa käytetään käsitettä *emotional intelligence*, joka kääntyy suomen kielelle tunneälynä. Suomalaisessa kirjallisuudessa käytetään rinnakkain tunneälyn ja tunnetaitojen käsitteitä samaa tarkoittavina asioina. Käytän tässä tutkielmassa

²⁶ Lazarus 1991, 43–44.

²⁷ Nummenmaa 2010, 76–79.

²⁸ Nummenmaa 2010, 82–83, 97.

²⁹ Ks. Robinson ym. 2013, 365.

tunnetaitojen käsitettä, sillä siinä korostuu oppimisen ja kehittymisen mahdollisuus, ja tunnetaidot rinnastetaan muihin harjoiteltaviin taitoihin.³⁰

Tunnetaitoja on tutkittu 1960-luvulta lähtien, mutta Daniel Golemanin julkaisu vuonna 1995 toi aiheen suurempaan tietoisuuteen.³¹ Golemanin malliin kuuluu viisi osaa, joista kolme ensimmäistä ovat henkilökohtaisiin tunnetaitoihin liittyviä ja kaksi viimeistä sosiaalisia taitoja. Ensimmäinen osa-alue on *omien tunteiden tiedostaminen*, mikä tarkoittaa tietoisuutta omista tunteista eli niiden huomaamista tunnereaktion aikana reaaliaikaisesti. Kyky tarkkailla ja nimetä omia tunteita on olennainen osa tunnetaitoja. Jos ihminen hallitsee omien tunteiden tiedostamisen, osaa hän todennäköisesti myös helpommin ymmärtää tunteiden syntymisen syitä. Toinen tunnetaitoteorian osa on *omien tunteiden hallitseminen*. Omien tunteiden hallinta käsittää tunteiden käsittelyn ja ilmaisun tilanteeseen sopivalla tavalla. Kolmas kohta on *motivaation löytäminen* eli tunteen pohjalta pyrkimys saavuttaa jokin tietty päämäärä. Neljäs osa-alue on muiden tunteiden hallitseminen eli *empatiakyky*. Empatiaa voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä sosiaalisena taitona. Empatia tarkoittaa kykyä asettua muiden ihmisten asemaan, ymmärtää heitä ja kykyä olla herkkä toisten tunteille. Viimeinen ja viides osa-alue on *ihmissuhteiden hoito*, mikä tarkoittaa muiden ihmisten ja ihmissuhteisiin liittyvien tunteiden hallintaa ja huomioimista.³²

Toinen tunnettu tunnetaitoteoria on Reuven Bar-Onin alun perin vuonna 1997 muodostama, ja se koostuu viidestä osasta. Ensimmäinen kohta on *itsen havainnointi*, johon kuuluu kyky tunnistaa, ymmärtää ja ilmaista omia tunteita. Toisen kohdan mukaan ihmisellä on *kyky ymmärtää toisten tunteita* ja käyttää tunneperäistä tietoa hyödyksi ihmissuhteissa. Kolmas kohta on *tunteiden hallinta*, joka tarkoittaa kykyä kontrolloida ja hallita tunteita niin, että ne hyödyttävät omaa toimintaa eivätkä haittaa sitä. Neljäs taito on *kyky selviytyä muutoksista* ja sopeutua. Tähän kohtaan liittyy myös taito ratkaista henkilökohtaisia ja toisiinsa liittyviä ongelmia ja ristiriitoja. Viimeisenä taitona on *ylläpitää positiivinen ja optimistinen vaikutelma* sekä pysyä motivoituneena. Bar-Onin mallin mukaan emotionaalisesti ja sosiaalisesti taitava ihminen ymmärtää itseään ja muita, osaa

³⁰ Ks. Lahtinen & Rantanen 2019, 25.

³¹ Lahtinen & Rantanen 2019, 24.

³² Goleman 1997, 65; Goleman 2001, 362.

ilmaista tunteitaan, kykenee muodostamaan ihmissuhteita ja selviämään päivittäisistä vaatimuksista.³³

Kolmas tunnetaitoteoria on vuonna 1997 Peter Saloveyn ja John Mayerin muodostama neljäosainen malli. Ensimmäinen osa on *tunteiden havainnointi*, joka toimii pohjana muille tunnetaidoille. Tunteiden havainnointi voi tapahtua sanallisia sekä sanattomia viestejä tarkkailemalla, esimerkiksi kiinnittämällä huomiota toisen kasvojen ilmeisiin ja käyttäytymiseen. Toinen osa on *tunteiden hyödyntäminen ajattelussa* eli miten tunteet vaikuttavat ihmisen ajatteluun. Usein esimerkiksi emotionaalisesti merkityksellinen asia kiinnittää ihmisen huomion ympäristössä ja vaikuttaa ajatteluun sekä tarkkaavaisuuteen. Kolmantena on *omien ja muiden tunteiden ymmärtäminen*, sillä tunteet ja tunneilmaisut välittävät paljon tietoa. Omia tunteita ymmärtämällä ihminen pystyy pohtimaan, mikä merkitys tunteella on ja miten siihen kannattaa suhtautua. Neljäs kohta on *tunteiden hallinta*, joka tarkoittaa omien tunteiden säätelyä ja kontrollointia. Omien ja toisten tunteiden hallinta on tärkeä taito, jonka avulla ihminen voi edistää henkilökohtaisten sekä sosiaalisten tavoitteiden saavuttamista.³⁴

Tunnetaitoteoriat toimivat tässä tutkimuksessa tunteiden tutkimuksen apuna: tunteita on helpompaa ja selkeämpää lähestyä teorioiden eri osa-alueiden kautta. Tunteiden tutkiminen ilman tunneteorioita olisi vähintäänkin haasteellista, sillä tunteet ovat nopeita, monimutkaisia ja subjektiivisia ilmiöitä. Tunnetaitoteoriat siis ohjaavat tutkimuksessani tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun osaksi tunnetaitoja, mutta eivät kuitenkaan rajoita tunteiden tutkimusta tarkasti tasojen mukaisesti. Useamman tunnetaitoteorian hyödyntäminen mahdollistaa kattavan tunnetaitojen tarkastelun, sillä yllä esiteltyjen teorioiden eroavaisuudet osoittavat sen, miten eri tavalla tunnetaitoja voidaan lähestyä ja luokitella. Onkin mahdotonta osoittaa, että jokin näistä teorioista olisi toistaan parempi tai todenmukaisempi. Tunnetaitoteoriat eivät ole täydellisiä kuvauksia ihmisten emotionaalisista kyvyistä sosiaalisissa tilanteissa, vaan pikemminkin yksi keino tarkastella ja luokitella tunnekokemukseksi määriteltyä tapahtumaa.

Nämä kolme, Golemanin, Bar-Onin sekä Saloveyn ja Mayerin, tunnetaitoteoriaa ovat keskenään hieman erilaisia, mutta kaikissa niissä korostuu omien tunteiden tunnistaminen pohjana muille korkeamman tason tunnetaidoille. Myös tunteiden ilmaisu on osa näitä

³³ Bar-On 2006, 23; Cohen & Sandy 2007, 76.

³⁴ Mayer 2004, 4–5; Mayer ym. 2016, 294.

tunnetaitoteorioita. Tunteiden ilmaisun merkitys liitetään itsensä ilmaisuun sekä ihmissuhteiden kehittämiseen ja ylläpitoon. Omien tunteiden tunnistaminen ja niiden välittäminen toisille ihmisille ovat yksilön kannalta tärkeitä taitoja, joiden kehitys alkaa jo lapsuudessa ja nuoruudessa.

2.3. Tunne-elämän kehittyminen

Yleisesti ottaen niin lapset kuin aikuiset eroavat merkittävästi siinä, miten paljon he tietävät omista tunnekokemuksistaan, ymmärtävät itseään ja osaavat hyödyntää tunteitaan toiminnassa.³⁵ Kuitenkin tunneilmaisun hallintaa voidaan opettaa sekä oppia³⁶ eli tunteiden ilmaisu on taito, jonka kehittämiseen nuoret voivat saada tukea. Nuorten kohdalla on huomattu, että kyky tunnistaa omia tunteitaan on yhteydessä nuorten saaman sosiaalisen tuen laatuun ja määrään.³⁷ Nuorten ympäristötekijöillä, kuten koululla ja kodilla, on merkittävä vaikutus nuorten tunne-elämän kehittymiseen.

Lasten ja nuorten sosioemotionaalista kehitystä erittelevässä tutkimuksessa kehityksen vaiheet on jaettu eri ikävaiheisiin ja taidot eri ulottuvuuksiin. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisin on emotionaalisen kompetenssin (engl. *emotional competence*) kehitys lapsuudesta nuoruuteen. Jo pieni sylivauva osaa ilmaista perustunteita, kuten onnea, surua ja vihaa. Tunteiden säätely kuitenkin tapahtuu pääosin aikuisten avustamana. Taaperoikäinen oppii tunteiden sosiaalisen ulottuvuuden ja ymmärtää tunteiden jaottelun positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. Alle kouluikäinen lapsi osaa ilmaista yhä monimutkaisempia tunteita, kuten syllisyyttä ja häpeää, ja tässä vaiheessa myös tunteiden säätely muuttuu entistä itsenäisemmäksi. Alakouluikäinen lapsi ymmärtää tunteiden ilmaisuun liittyviä kulttuurisia sääntöjä ja alkaa käyttämään ajoittain kognitiivisia strategioita tunteiden säätelyssä. Varhaisnuori eli 12–14-vuotias osaa yhä enemmän hienovaraisia tunneilmauksia ja -kokemuksia, ymmärtää tunnekokemusten ainutlaatuisuuden ja osaa säädellä tunteitaan moninaisemmilla tavoilla. Samaan ikävaiheeseen kuuluu vertaisten merkityksen kasvu elämässä ja korkeamman itsehavainnoinnin sekä -tietoisuuden kasvu.³⁸ Tutkimuksen mukaan siis useimmilla varhaisnuorilla on jo kehittynyt sekä kehittymässä monenlaisia tunnetaitoja. Tähän

³⁵ Lazarus 1991, 341.

³⁶ Nummenmaa 2010, 160.

³⁷ Ciarrochi ym. 2008, 578.

³⁸ Denham ym. 2009, 39, 42–43.

tutkimukseen osallistuneet nuoret kuuluvat viimeisimpänä esiteltyyn varhaisnuorten ikäryhmään.

Ihmisen emotionaalisuus siis kehittyy kypsymisen ja iän myötä. Emootiopsykologi Lazarus on jakanut nuorten kypsymisen kolmeen eri vaiheeseen. Nämä vaiheet liittyvät siihen, mitä lapsi tai nuori oppii tietämään tunteiden henkilökohtaisista ja sosiaalisista ulottuvuuksista. Ensimmäisen tason saavuttanut osaa lukea ja tunnistaa toisesta ihmisestä merkkejä siitä, mikä tunnetila hänellä on päällä ja mitä tilanteessa tapahtuu. Tärkeää on tietää, mitkä asiat aiheuttavat toisessa positiivisia tai negatiivisia tunteita. Esimerkiksi jos nuori haluaa olla pidetty ja hyväksytty, hänen tulkitsee vuorovaikutustilanteiden pohjalta, miten hänen kannattaa toimia.³⁹ Tämä taito on merkityksellinen nuorelle koulumaailmassa sosiaalisen suosion ja hyväksytyksi tulemisen näkökulmasta. Toinen emotionaalisen kypsyyden taso koostuu tunteen ilmaisun säännöistä ja toimintamuodoista (engl. *display rules / feeling rules*). Eli nuori tietää, mitä tunnetta saa tai ei saa ilmaista kyseisessä tilanteessa, kenelle tunteita saa ilmaista ja mitkä ovat tilanteen sosiaaliset rajoitteet. Kolmannen tason mukaan nuori tietää, miten tunteita hallitaan itsekseen sekä toisten kanssa vuorovaikutustilanteessa. Nuori voi esimerkiksi tietää, mitä tehdä omalle vihan tai häpeän tunteelle silloin, kuin tunne vaikuttaa haitallisesti omaan ajatteluun tai käytökseen.⁴⁰

Lazaruksen mallin toinen ja kolmannen tason tunteiden säätelytaidot ovat merkityksellisiä koulumaailmassa, jossa oppilaiden käytökselle ja tunteiden ilmaisulle on asetettu normeja. Tunnetaitojen harjoittelu nuoruudessa on tärkeää tulevaisuuden työelämän näkökulmasta, ja tunnetaidot toimivat pohjana ihmisen henkilökohtaiselle henkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille sekä menestykselle.⁴¹ Nykypäivänä suomalaisissa kouluissa keskitytään yhä enemmän oppilaiden tunnetaitojen kehityksen ohjaamiseen. Opettajille on muodostettu erilaisia menetelmiä, joiden avulla he voivat harjoitella tunteiden käsittelyä ja näin kehittää tunnetaitoja.⁴² Opettaja onkin merkityksellisessä asemassa nuorten tunnetaitojen harjoittelun ohjaamisessa sekä luokan tunneilmapiirin muodostamisessa.

³⁹ Lazarus 1991, 341.

⁴⁰ Mts.

⁴¹ Nummenmaa 2010, 188; Lahtinen & Rantanen 2019, 14.

⁴² Lahtinen & Rantanen 2019, 8.

2.4. Luokan tunneilmapiiri

Usein tunteet syntyvät ja muotoutuvat ihmisten välisen kanssakäymisen myötä eli toiset ihmiset vaikuttavat siihen, mitä tunteita yksilö kokee.⁴³ Lapsen ja nuoren kasvu omaksi persoonakseen vaatii turvallisen vuorovaikutussuhteen aikuisen kanssa. Turvallinen suhde mahdollistaa oppijan kohtaamisen tunnetasolla, jolloin oppija voi jakaa omia tunteitaan ja tarpeitaan turvallisesti sekä kokea tulevansa kuulluksi. Oppijalla on siis lupa olla niin osaamaton kuin innostunut ja kiinnostunut luokkahuoneessa. Jokaisen yksilön subjektiiviset kokemukset omista tunteistaan ovat ihmiselle itselleen tosia sekä ainutlaatuisia. Näiden tunnekokemusten sivuuttaminen tai vähättely on viesti lapselle hänen hylkäämisestään. Oppija tarvitsee omien tunteidensa kohtaamiseen läsnä olevan aikuisen, joka kykenee ottamaan vastuun omista tunteistaan.⁴⁴

Tunnetaitojen opiskelua voidaankin pitää yhtenä opettajan tärkeimmistä tehtävistä, sillä opettajan tunteilla on vaikutusta myös oppilaiden tunteisiin. Opettajan tärkeää oppia selviytymään omien tunteidensa kanssa ja toimimaan mallina tunteiden kanssa työskentelyssä. Opettajan esimerkillä ja toiminnalla on suuri merkitys oppilaiden tunnetaitojen kehitykseen: jos opettaja tietoisesti tunnistaa ja huomioi tunteita luokkahuoneessa, voivat oppilaat oppia kohtaamaan omia tunteitaan.⁴⁵ Tunnetason kohtaamisessa oppija voi pysähtyä yhdessä opettajan johdolla tutkailemaan omaa itseään, tunnistamaan omia tunteitaan ja nimeämään niitä.⁴⁶ Opettaja-oppilassuhteen on todettu vaikuttavan oppilaiden kehitykseen, sosioemotionaaliseen oppimiseen ja jopa akateemisiin saavutuksiin.⁴⁷

Luokan tunneilmapiiri (engl. *classroom emotional climate*) kuvastaa oppilaiden keskinäisen sekä opettajan kanssa käydyn sosiaalisen ja emotionaalisen vuorovaikutuksen laatua. Luokissa, joissa on hyvä tunneilmapiiri, opettaja on yleensä sensitiivinen oppilaiden tarpeita kohtaan, ottaa huomioon oppilaiden näkökulmat, eikä käytä sarkasmia tai ankaria kurinpitokäytäntöjä.⁴⁸ Koululuokan tunneilmapiirin vaikutus oppimistuloksiin on melkein yhtä suuri kuin oppilaan omien kykyjen tai lahjakkuuden vaikutus oppimiseen. Oppimista edistää luokkahuoneen positiivinen, välittävä ja

⁴³ Lazarus 1991, 81.

⁴⁴ Junela- Koponen & Koponen 2007, 105–106.

⁴⁵ Lahtinen & Rantanen 2019, 15, 24.

⁴⁶ Junela- Koponen & Koponen 2007, 106.

⁴⁷ Lund & Chemi 2015, 93.

⁴⁸ Reyes ym. 2012, 700–701.

kannustava tunneilmapiiri. Myönteinen ja hyväksyvä tunneilmapiiri koulussa voi auttaa myös syrjäytymisvaarassa⁴⁹ olevia nuoria sitoutumaan paremmin oppimiseen ja koulukulttuuriin. Koulussa koetut negatiiviset tunteet sen sijaan voivat ilmetä heikompina oppimistuloksina, vieraantumisenä ja eristäytymisenä.⁵⁰ Negatiivisen tunneilmapiirin luokassa ilmenee enemmän välinpitämättömyyttä, epäkunnioitusta, toisten pilkkaamista ja nöyryyttämistä sekä jopa fyysistä kiusaamista.⁵¹

Opettajalla on keskeinen rooli siinä, millaisiksi luokkahuoneen tunneilmapiiri ja vuorovaikutus muodostuvat. Tärkeää olisi, että myös oppilaat voisivat kokea mahdollisuuden vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Tällöin vastuu ryhmän hyvinvoinnista siirtyy opettajalta osin myös oppilaille, mikä mahdollistaa oppilaiden kokemuksen oman roolinsa ja vastuunsa merkityksestä luokan yhteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen rakentamisessa.⁵² Luokan tunneilmapiirillä on siis moninaisia vaikutuksia oppilaiden koulukokemukseen sekä -menestykseen. Tunneilmapiiriä koskevassa tutkimuksessa annetaan paljon vastuuta opettajalle, mutta yläkouluissa opiskelijoilla saattaa olla kymmeniä opettajia kouluviikon aikana. Näen siis tunneilmapiirin muodostumisen suomalaisissa yläkouluissa monimutkaisena prosessina, jossa vaikuttavat niin oppilaat kuin useat eri opettajat.

⁴⁹ Syrjäytymisellä tässä yhteydessä tarkoitetaan koulutuksellista syrjäytymistä, joka tulee erottaa yhteiskunnallisesta syrjäytymisestä. (ks. Janhukainen 2005, 40.)

⁵⁰ Kautto-Knape 2012, 98–100, 104.

⁵¹ Reyes ym. 2012, 701.

⁵² Rasku-Puttonen 2006, 113, 122.

3. Katsomusaineiden opetus

3.1. Nykyinen malli Suomessa

Suomalainen uskonnonopetuksen malli on harvinaisuus muihin Euroopan malleihin verrattuna: Suomessa oppilaat jaetaan ryhmiin uskonnollisten yhdyskuntien jäsenyyden mukaan.⁵³ Suomessa uskonto ja elämäkatsomustieto ovat pakollisia oppiaineita niin peruskoulussa kuin lukiossa. Opetushallitus on laatinut 13 eri uskonnolle⁵⁴ ja elämäkatsomustiedolle opetussuunnitelman perusteet. Eniten oppilaita osallistuu evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen ja muiden uskonto-oppiaineiden osallistujamäärät ovat pääosin huomattavasti pienempiä. Oppilasmäärissä on tapahtunut tasaista muutosta: luterilaisen uskonnon suosio laskee ja islamin sekä elämäkatsomustiedon määrät puolestaan nousevat.⁵⁵

Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukselle on asetettu raamit perusopetuslaissa. Lain mukaan ”*perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista uskonnon opetusta*”⁵⁶. Toisin sanoen järjestetään sen uskonnon opetusta, mihin suurin osa oppilaista kuuluu eli Suomessa se useimmiten tarkoittaa evankelisluterilaista opetusta.⁵⁷ Evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvan oppilaan tulee osallistua oman uskontonsa opetukseen. Enemmistön opetus on avointa kaikille, myös muihin uskontoihin kuuluville sekä uskonottomille, jos huoltajat niin pyytävät. Sen sijaan muuhun kuin enemmistön uskonnon opetukseen osallistuville tulee järjestää oman uskontonsa opetusta, jos vähintään kolmen oppilaan huoltajat sitä pyytävät. Elämäkatsomustietoa järjestetään niille oppilaille, jotka eivät kuulu mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan. Elämäkatsomustietoon voivat huoltajan pyynnöstä osallistua myös sellaiset oppilaat, joiden oman uskonnon opetusta ei järjestetä.⁵⁸ Katsomusopetusta koskeva laki on muodostettu niin, että se takaa

⁵³ Kallioniemi & Ubani 2016, 181.

⁵⁴ Nämä uskonnot ovat: adventistinen uskonto, bahá’i-uskonto, buddhalainen uskonto, evankelisluterilainen uskonto, islam-uskonto, Herran Kansa ry:n uskonto, juutalainen uskonto, katolinen uskonto, Krishna-liikkeen uskonto, Kristiyhteisön uskonto, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen uskonto, ortodoksinen uskonto ja vapaakirkollinen uskonto.

⁵⁵ Salmenkivi & Åhs 2022, 146; Tomperi 2013, 65–66.

⁵⁶ Perusopetuslaki 628/1998 § 13.

⁵⁷ Sakaranaho 2007, 5.

⁵⁸ Perusopetuslaki 628/1998 § 13.

pienryhmäuskonnoille⁵⁹ oikeuden oman uskontonsa opetukseen⁶⁰ julkisissa kouluissa, mikä ei ole kovin yleistä muissa Euroopan maissa.⁶¹

3.2. Nykyisen mallin haasteet

Nykyisen opetusmallin haasteet ovat syntyneet muuttuneen väestörakenteen myötä, mutta siihen ovat myös vaikuttanut uudenlainen näkökulma katsomusopetuksen tehtäviin sekä eri toimijoiden⁶² haluttomuus kehittää nykyistä opetusmallia.⁶³ Nykyisessä mallissa on ongelmia niin käytännön näkökulmasta kuin myös yhdenvertaisuuden ja opetussuunnitelman tavoitteiden täyttymisen näkökulmista. Katsomusten ja uskontojen kirjo on Suomessa hyvin moninainen, mikä näkyy myös kouluissa opettavien uskontoryhmien määrissä. Tällä hetkellä katsomusaineiden tunteja saatetaan sijoittaa lukujärjestyksessä sellaisiin ajankohtiin, jolloin ei ole enää pedagogisesti asianmukaista opettaa lukuainetta. Monille pienille ryhmille ei ole myöskään esimerkiksi päteviä opettajia tarpeeksi.⁶⁴ Lisäksi monikulttuurisuuden myötä tarvitaan tulevaisuudessa yhä enemmän eri uskontoja opettavia opettajia, mutta kuitenkin opettajankoulutusta ei pystytä järjestämään edes tällä hetkellä läheskään kaikille pienryhmäuskonnoille.⁶⁵

Tällä hetkellä pienryhmäuskontojen ryhmät voivat olla yhdysluokkia eli luokissa on eri ikäisiä ja eri taitotason oppilaita. Uskonnonopettajan tehtävänä on opettaa jokaiselle oikeaa opetussuunnitelmaa vuosiluokan mukaisesti. Oppilaiden kielitaito voi vaihdella eikä kaikille pienryhmäuskonnoille tai vuosiluokille ole välttämättä oppikirjoja saatavilla. Näistä syistä opettajat joutuvat eriyttämään paljon ja tuottamaan itse materiaaleja eli työ voi olla hyvin kuormittavaa.⁶⁶ Yhdenvertaisuuden näkökulmasta puutteet useiden pienryhmäuskontojen opettajien pätevyudessa ja koulutuksessa ovat ongelmallisia. Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta pienryhmäuskonnot jäävät luterilaisuuden alle

⁵⁹ Pienryhmäuskonnoilla tarkoitetaan muita kuin luterilaista ja ortodoksista uskontoa, mutta käytännön ongelmien takia myös ortodoksinen uskonto voidaan nähdä pienryhmäuskontoihin kuuluvaksi. (ks. Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 452.)

⁶⁰ Sakaranaho 2007, 4.

⁶¹ Kallioniemi & Ubani 2016, 181.

⁶² Näillä toimijoilla tarkoitetaan eri uskontokuntia, katsomuksellisia ja pedagogisia järjestöjä, yliopistossa toimivia asiantuntijoita eri oppiaineissa sekä opetushallinnon virkamiehiä.

⁶³ Kallioniemi 2013, 74.

⁶⁴ Hakala 2013, 71; Kallioniemi 2013, 74.

⁶⁵ Sakaranaho 2007, 10–11.

⁶⁶ Sakaranaho 2007, 12.

myös muissa kysymyksissä: tällä hetkellä ylioppilaskirjoitukset voi suorittaa ainoastaan luterilaisesta ja ortodoksisesta uskonnosta sekä elämäkatsomustiedosta.⁶⁷

Tämän hetkinen malli ei ota huomioon eri uskontojen sisäistä moninaisuutta eikä nuorten uskonnollisuuden muovautuvaa luonnetta. Kristinuskon keskinäinen moninaisuus tunnustetaan ja huomioidaan laajemmin verrattuna muihin uskontoihin: kristinuskon monille eri suuntauksille on laadittu omat opetussuunnitelmansa ja kristinuskoa opetetaan eri tunnustusten mukaan. Esimerkiksi myös islam on moninainen uskonto ja Suomessa on noin 50 rekisteröitynyttä yhdyskuntaa⁶⁸, mutta islamia opetetaan vain yhdessä oppiaineessa kaikille muslimeille.⁶⁹ Lisäksi tällä hetkellä oppilaat jaetaan ryhmiin huomioimatta sitä, ettei oppilas välttämättä koe kuuluvansa siihen uskonnolliseen ryhmään, johon on rekisteröitynyt. On tutkittu, että eri uskonto- ja katsomuskategorioiden sisällä on vaihtelua eli nuorten uskonnollisuuden kirjo on laajempi ja syvempi kuin oletetaan. On havaittu, että nuoren maailmankatsomus voi koostua yhdistelemällä eri uskonnollisia elementtejä eri uskonnoista ja uusista uskonnollisista liikkeistä. Nuorten uskonnollisuus on jatkuvasti muuttuvaa ja ajatus siitä, että jokainen voi rakentaa oman maailmankatsomuksensa on vahvempi kuin aiemmin.⁷⁰ Tämänhetkinen malli hämärtää kaikissa uskonnoissa ja katsomuksissa ilmenevän sisäisen monimuotoisuuden.⁷¹

Katsomusopetuksen tavoitteiden näkökulmasta julkisen koulun tehtävä on kehittää lasten ja nuorten uskontolukutaitoa sekä antaa valmiuksia elää ja toimia moninaistuvassa yhteiskunnassa dialogisesti. Nykyisessä opetuksessa oppilaat kuitenkin oppivat muista uskonnoista ja katsomuksista eriytetyissä ryhmissä, eikä keskustelua synny muiden kuin samaan yhdyskuntaan kuuluvien kanssa.⁷² Kuitenkin peruskoulun opetussuunnitelman arvoperustassa korostetaan ”*Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle*”.⁷³ Onkin perusteltu, ettei nykyinen malli edistä riittävästi sellaisia taitoja ja tietoja, joita monikulttuurinen yhteiskunta edellyttää. Jos katsomusopetuksen tavoitteena on kehittää

⁶⁷ Tomperi 2013, 65.

⁶⁸ Tieto vuodelta 2019. Huomionarvoista on myös se, ettei suurin osa muslimeista kuulu mihinkään rekisteröityyn uskonnolliseen yhdyskuntaan. (Uskonnot.fi)

⁶⁹ Tomperi 2013, 67; ks. Myös Kallioniemi 2013, 74.

⁷⁰ Kuusisto & Kallioniemi 2017, 97–98.

⁷¹ Sakaranaho 2013, 248.

⁷² Kallioniemi 2013, 74.

⁷³ POPS 2014, 16.

dialogitaitoja ja kulttuurien välistä ymmärrystä, voidaankin pohtia, onko oppilaiden eriyttäminen tällöin tarkoituksenmukaista.⁷⁴

3.3. Yhteinen katsomusaine

Nykyisen mallin haasteiden ratkaisuksi on esitetty uudenlaista katsomusopetuksen järjestämistapaa, yhteistä katsomusoppiainetta.⁷⁵ Wanda Alberts on paljon tutkinut ja kirjoittanut yhteisestä katsomusaineesta. Hän viittaa yhdistävällä tai yhtenäistävällä opetuksella (engl. *integrative religious education*) sellaiseen opetusmuotoon, jossa oppilaita ei ole eroteltuna eri ryhmiin uskonnollisen taustansa mukaisesti. Yhteisessä oppiaineessa oppilaat oppivat eri uskonnoista ja katsomuksista nimensä mukaisesti yhdessä. Pohjana tällaisessa aineessa on yhteiskunnan ja koulujen monimuotoisuus, ja opetus on täysin tunnustuksetonta. Yhteisessä katsomusaineessa mikään yksittäinen uskonto ei muodosta viitekehitystä, vaan oppiaineessa käsitellään monia eri uskontoja ja katsomuksia. Toki huomionarvoista on se, ettei mikään kasvatus tai koulutus ole täysin neutraalia. Opetuksen taustalla vaikuttavat yhteiskunnan kulttuuriset, uskonnolliset, poliittiset ilmiöt sekä arvot. Yhteiseen katsomusaineeseen liittyikin olennaisena kysymys siitä, mitkä uskonnot ovat edustettuina oppiaineen sisällöissä.⁷⁶

Yhteistä katsomusainetta ovat kannattaneet Suomessa muun muassa suuret kaupungit, osa uskontotieteen tutkijoista, ja puolueista ainakin Vihreät ja Vasemmistoliitto. Suomalainen katsomusopetusta koskeva keskustelu on muuttunut: vielä 2000-luvun alussa yhteistä katsomusainetta jouduttiin perustelemaan, kun taas nykyisin nykyisen mallin kannattajia vaaditaan puolustelemaan mallin toimivuutta monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Yhteiseen oppiaineeseen suhtaudutaan myös varauksella: joidenkin oppilaiden huoltajat saattaisivat hakea vapautusta uuden aineen opetuksesta.⁷⁷ Yhteistä katsomusainetta vastustetaan ja kyseenalaistetaan esimerkiksi nykyiseen elämäkatsomustietoon osallistuvien näkökulmasta. Uuden yhteisen katsomusaineen arvopohjan uskotaan muodostuvan uskontotiedosta, jolloin elämäkatsomustiedon pohjana toimiva filosofia ei olisi uudessa oppiaineessa merkittävin taustatiede.⁷⁸

⁷⁴ Ks. Himanen 2015, 147.

⁷⁵ Ks. Kallioniemi 2015, 283.

⁷⁶ Alberts 2007, 1, 366–367.

⁷⁷ Himanen 2015, 141, 147, 150.

⁷⁸ Hakala 2013, 72.

Keskustelu suomalaisen katsomusopetuksen tulevaisuudesta keskittyy usein arvokasvatuksen teemaan. Nykyistä mallia puolustetaan sillä perusteella, että jokaisella on oikeus saada oman arvomaailmansa ja katsomuksellisen identiteettinsä mukaista opetusta. Jotkut epäilevät, ettei uusi yhteinen aine tukisi nykyisen mallin tavoin oppilaiden kulttuuri-identiteettiä ja yksilöllistä arvopohjaa.⁷⁹ Toisaalta katsomuksellisen identiteetin vahvistaminen voidaan nähdä myös perheiden ja uskonnollisten yhdyskuntien tehtävänä, eikä se tällöin olisi julkisen koululaitoksen vastuulla.⁸⁰ On nostettu esille, että nykynuorten identiteettiin vaikuttavat katsomusten lisäksi myös muut tekijät, kuten ystävät, harrastukset ja media⁸¹, eikä tällöin oman uskonnon opetus olisi ainut nykynuorten identiteettiä rakentava tekijä. Yleisesti katsomusopetuksen merkitys kuitenkin tunnustetaan suomalaisessa yhteiskunnassa, ja katsomusopetuksen tehtävänä on antaa perustaidot elää monikulttuurisessa ja -uskontoisessa Suomessa.⁸²

Muissa Pohjoismaissa katsomusainetta opetetaan yhteisesti kaikille oppilaille, mutta maiden oppiaineiden mallit eivät ole samanlaisia. Niissä on merkittäviä eroja tavoitteissa ja sisällöissä, uskontojen edustuksessa sekä käsityksissä uskonnosta ja kasvatuksesta.⁸³ Norjaan ja Englantiin kohdistuvassa kansainvälisessä tutkimuksessa on havaittu neljä ongelmaa yhteisessä katsomusaineessa. Käytännöllisellä tasolla yhteisessä katsomusaineessa on haasteellista yhdistää uskonnolliset ja uskonnottomat katsomukset niin, että niin niiden välinen suhde on selkeä eikä uskonnottomia katsomuksia ole vain liitettyä uskontojen opetukseen. Ongelmia on syntynyt myös siitä, miten eri tavalla käsite *katsomus* tai *maailmankatsomus* (engl. *Worldview*) voidaan ymmärtää eri toimijoiden keskuudessa. Oppiaineen nimeämisellä on myös poliittinen ulottuvuus, johon tulisi saada yhdistettyä sekulaari lähestymistapa. Neljäs haaste on se, mitkä katsomukset ja uskonnot valitaan oppiaineen sisältöihin ja oikeuttaako kulttuuriperintö kristinuskolle erityisaseman. Viimeiseen kysymykseen liittyy myös käytännön näkökulmasta katsomusopetukselle annetut rajalliset tuntimäärät.⁸⁴ Yhteisen katsomusaineen suunnittelu ja toteutus eivät ole olleet siis ongelmattomia muissa Pohjoismaissa, mikä

⁷⁹ Hakala 2013, 71.

⁸⁰ Kallioniemi 2013, 74.

⁸¹ Hakala 2013, 71.

⁸² Kallioniemi & Ubani 2016, 188.

⁸³ Alberts 2010, 277.

⁸⁴ Bråten & Everington 2019, 289, 292–298.

tulee ottaa huomioon mietittäessä katsomusaineiden yhdistämistä suomalaisessa yhteiskunnassa.

4. Tutkimuksen toteuttaminen

4.1. Aineistona haastattelut

Syksyllä 2022 kartoitin mahdollisuuksia toteuttaa tutkimusta yhteisestä katsomusaineesta: tein kyselyn Turun alueen rehtoreille ja tiedustelin, miten yläkoulujen katsomusopetus järjestetään. Saatua tietooni, että tietyissä turkulaisissa yläkouluissa järjestetään katsomusopetus yhteisenä opetuksena kaikille seitsemäsluokkalaisille, tein tutkimussuunnitelmani valmiiksi marraskuussa 2022. Syksyllä hain myös Turun kaupungilta tutkimuslupaa, jonka Turun palvelualuejohtaja minulle myönsi. Syksyllä otin yhteyttä tiettyjen koulujen rehtoreihin ja pyysin heiltä tutkimuslupaa tehdä tutkimustani kyseisissä kouluissa. Nämä luvat saatua lähestyin katsomusaineenopettajaa, joka suostui auttamaan minua haastateltavien etsimisessä.

Menin joulukuussa 2022 muutamalle luokalle esittäytymään ja kertomaan tutkimuksestani. Joululoma osui väliin, joten jatkoin luokissa kiertämistä tammikuussa 2023. Kävin joulu- ja tammikuun aikana yhteensä kymmenelle yläkoululuokalle kertomassa tutkimuksestani ja etsimässä halukkaita haastateltavaksi. Oppilaille kerroin tutkimuksestani heidän ikäryhmällensä sopivalla tavalla⁸⁵ eli vältin esimerkiksi tieteenalan kieltä ja käsitteitä. Kerroin tutkimukseni aiheen sekä haastattelun toteutumisen ajan ja paikan. Kerroin myös, että haastattelu nauhoitetaan ja selitin, miksi se on tarpeellista. Korostin oppilaille, että osallistuminen on vapaaehtoista, eikä se ole osa koulutyötä. Lisäksi kerroin, että osallistumisen saa keskeyttää missä tahansa vaiheessa eikä siitä seuraa mitään kielteistä.

Koin tärkeäksi käydä vierailemassa oppitunneilla, jotta oppilaat saivat mahdollisuuden tutustua minuun. Tutkimusaiheeni on sensitiivinen, joten oppilaille oli varmasti tärkeää ensin tavata minut ja sitten tehdä päätös osallistumisestaan. Vietin oppilaiden kanssa usein koko oppitunnin, jolloin he näkivät minua kauemmin kuin vain lyhyen esittäytymisen ajan.⁸⁶ Esittäytyessäni ja kertoessani tutkimuksesta jaoin oppilaille lupalappuja huoltajille vietäväksi, sillä alaikäisten tutkimiseen vaaditaan myös huoltajien lupa.⁸⁷ Tutkimukseen osallistuneet oppilaat palauttivat lupalapun opettajalleen allekirjoitettuna, ja opettaja tiedotti minua, jolloin pystyimme sopimaan haastatteluajoja.

⁸⁵ Ks. Honkatukia 2018, 156.

⁸⁶ Ks. Kallinen & Pirskanen 2022, 196.

⁸⁷ Raittila ym. 2017, 316.

Joulukuun vierailuilla jaoin huoltajille tarkoitetun tutkimustiedotteen paperisena, mutta tammikuussa huoltajat saivat tiedotteen Wilman välityksellä. Tällä tavoin pystyin varmistamaan, että huoltajat varmasti saivat tutkimustiedotteet. Nuoren oman suostumuksen varmistin haastatteluiden alussa sekä sanallisesti että kirjallisesti allekirjoitettavalla suostumuslomakkeella.

Haastattelut toteutettiin vuoden 2023 tammikuun ja helmikuun aikana. Haastattelut toteutettiin koulujen tiloissa: osa haastatteluista toteutui tyhjässä luokkahuoneessa, osa syrjäisessä rappukäytävässä ja osa koulun kirjastossa tai neuvotteluhuoneessa. Jos oli vapaana kaksi tyhjää tilaa, annoin oppilaiden valita heille mieluisamman tilan. Tärkeää on tehdä käytännön toteutuksesta mahdollisimman helppo haastateltavalle⁸⁸ ja siksi haastattelut toteutettiin kouluissa katsomusaineen oppitunnin aikana tai pitkillä välitunneilla. Tällöin tutkimukseen osallistuminen ei vaikuttanut koulutyöhön muiden oppiaineiden osalta tai vienyt nuorilta vapaa-aikaa koulupäivän jälkeen. Kaikki kouluissa käytetyt tilat toimivat hyvin haastatteluissa, sillä ne olivat rauhallisia. Haastatteluista pidin yhteensä 16, joista kuusi oli yksilöhaastatteluja ja kymmenen parihaastatteluja. Yhteensä siis haastatteluihin osallistui 26 oppilasta. Haastattelut olivat kestoiltaan 20–30 minuuttia.

Haastateltava	Haastattelumuoto	Kesto
O1 & O2	pari	27 min
O3 & O4	pari	24 min
O5 & O6	pari	21 min
O7	yksilö	27 min
O8	yksilö	31 min
O9 & O10	pari	27 min
O11	yksilö	23 min
O12	yksilö	25 min
O13 & O14	pari	24 min
O15 & O16	pari	22 min
O17 & O18	pari	20 min
O19	yksilö	22 min
O20	yksilö	20 min
O21 & O22	pari	28 min
O23 & O24	pari	25 min
O25 & O26	pari	26 min

⁸⁸ Eskola ym. 2018, 33.

Taulukko 2. Taulukossa eriteltynä haastatteluiden toteutustavat ja kestoajat.

4.2. Haastattelusta menetelmänä

Haastattelu on yleinen, mahdollisesti jopa yleisin tapa tutkia lapsia ja nuoria.⁸⁹ Lasten ja nuorten haastattelun voi nähdä enemmin keskusteluna kuin haastatteluna. Lapsille ja nuorille on tärkeää antaa mahdollisuus ja tilaa kertoa omista näkemyksistään heille luontevalla tavalla ja kielellä.⁹⁰ Haastattelua nuorten kanssa voi lähestyä vuorovaikutuksellisenä tapahtumana, jossa aineisto on haastateltavien kanssa yhdessä tuotettua. Lasten ja nuorten haastattelua käsittelevässä teoksessa Kati Kallinen ja Henna Pirskanen korostavat lasten ja nuorten asiantuntijuuden tunnistamista ja tunnustamista tutkimushaastatteluiden lähtökohtana. Tässä näkökulmassa lapset ja nuoret nähdään oman elämänsä asiantuntijoina sekä aktiivisina toimijoina, joiden tieto on yhteiskunnallisesti merkittävää. Tutkimuksen teon prosessissa on tärkeää tukea lasten ja nuorten osallisuutta sekä subjektiivuutta⁹¹, minkä itse pyrin huomioimaan antamalla nuorille mahdollisuuden esittää toiveita haastattelujen toteutumistapoihin sekä pyrin kohtaamaan nuoret muutenkin kuin tutkimuksen kohderyhmänä.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluita, jotka sijoittuvat tarkasti strukturoitujen ja strukturoimattomien haastatteluiden väliin. Teemahaastattelussa tutkija päättää haastattelun teemat etukäteen, ja kaikkien haastateltavien kanssa teema-alueet käsitellään, mutta laajuus ja järjestys voivat vaihdella.⁹² Olin jakanut haastattelurungon kahteen eri teemaan: tunnekokemuksiin ja tunteiden ilmaisuun (ks. Liite 1). Haastattelurunkoni ensimmäinen teema käsittelee ensimmäistä ja toista tutkimuskysymystä, ja toinen teema vastasi kolmanteen tutkimuskysymykseen. Haastattelukysymykset suunnittelin niin, että nuoret pystyivät vastaamaan kysymyksiin eli kysymyksiä laadittaessa tuli ottaa huomioon nuoren ikä ja kehitystaso.⁹³

Puolistrukturoitu haastattelurunko on toimiva lasten ja nuorten kanssa. Tällöin kysymysten järjestyksessä ja muotoilussa on joustavuutta, mikä mahdollistaa mukautumisen haastateltavan vastauksiin esimerkiksi kysymällä tarkennuksia. Puolistrukturoidussa haastattelussa nuori voi nostaa esiin sellaisia asioita, joita tutkija ei

⁸⁹ Heath ym. 2009, 79.

⁹⁰ Raittila ym. 2017, 312.

⁹¹ Kallinen & Pirskanen 2022, 14, 19–20.

⁹² Eskola ym. 2018, 29–30.

⁹³ Ks. Adler ym. 2019, 5–6.

ole etukäteen osannut ajatella haastattelurunkoa tehdessään. Tämän ehdottomasti voi nähdä teemahaastattelun etuna.⁹⁴ Koin puolistrukturoidun teemahaastattelun toimivaksi aineistontuottamisen muodoksi yläkouluikäisten kanssa. Joustavuus kysymyksenasettelussa oli tarpeellista, sillä nuorien kielelliset kyvyt vaihtelivat. Lisäksi teemahaastattelu antoi haastateltaville vapauden viedä keskustelua kohti sellaisia aiheita, joista he itse halusivat puhua.

Annoin nuorille mahdollisuuden päättää, haluavatko he tulla haastatelluiksi yksin vai yhdessä kaverin kanssa. Tein valinnan siksi, että nuorilla olisi mahdollisuus kokea osallisuutta haastattelun toteutumisessa. Lisäksi tutkimusaiheen sensitiivisyyden takia ajattelin, että jotkut voivat haluta osallistua yhdessä ystävän kanssa ja tällöin tilanne voisi olla vähemmän jännittävä. Parihaastatteluita pidetään nuorten tutkimuksessa hyvänä metodina, sillä ystävän läsnäolo voi vähentää intensiivisyyden tunnetta, ja nuorilla voi olla turvallisempi ja helpompi olo. Lisäksi parihaastattelussa haastateltavien keskinäinen vuorovaikutus voi tuottaa rikkaampaa dataa.⁹⁵ Mahdollisuus päästä ystävän kanssa haastatteluun voi lisätä halukkuutta osallistua tutkimukseen ainakin kouluympäristössä⁹⁶, minkä huomasin todeksi esitellessäni parihaastattelua vaihtoehtona nuorille. Osa nuorisotutkijoista suosii nimenomaan yksilö- ja ryhmähaastatteluiden⁹⁷ rinnakkaista käyttöä samassa tutkimuksessa, jotta voidaan saada selville niin yksilöllisiä kuin yhteisesti tuotettuja merkityksiä ja kokemuksia.⁹⁸ Toisaalta yksilöhaastattelut mahdollistavat syvällisen ja pohtivan keskustelun, jossa on enemmän yksityisyyttä eivätkä esimerkiksi jo vallitsevat valtasuhteet vaikuta haastatteluvastauksiin.⁹⁹ Koin sekä yksilö- että parihaastattelut toimiviksi tavoiksi, ja selkeästi nuorille oli tärkeää saada vaikuttaa haastattelun toteutumisen tapaan.

Haastattelussa ajallisilla ja tilallisilla valinnoilla on suuri merkitys. Haastattelussa ilmi tuodut kokemukset ja näkemykset muotoutuvat aina kontekstissaan, ja toisenlaisessa paikassa ja ajassa voisi tulla ilmi erilaisia asioita.¹⁰⁰ Yleisesti ottaen materiaalisella todellisuudella, erilaisilla tiloilla ja ympäristöillä, on monenlaisia merkityksiä nuorille¹⁰¹,

⁹⁴ Heath ym. 2009, 80–81; ks. Kallinen & Pirskanen 2022, 69.

⁹⁵ Brady & Berni 2018, 118.

⁹⁶ Heath ym. 2009, 89.

⁹⁷ Parihaastattelu voidaan nähdä ryhmähaastattelun alalajina. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 61)

⁹⁸ Honkatukia 2018, 163–164.

⁹⁹ Brady & Berni 2018, 145, 147.

¹⁰⁰ Roos 2015, 41; Honkatukia 2018, 158–159.

¹⁰¹ Ks. Alasuutari ym. 2020.

ja nämä merkitykset ovat läsnä myös haastatteluissa. Käytännön valinnoilla onkin vaikutus haastattelun kulkuun, keskusteluun sekä kokemukseen haastattelusta. Esimerkiksi lapsille ja nuorille tutut kasvatukselliset ja koulutukselliset instituutiot ohjaavat keskustelua, ja ympärillä näkyvä fyysinen ympäristö voi vaikuttaa haastattelun sisältöön. Lisäksi kouluissa tehdyissä tutkimuksissa haastatteluihin vaikuttavat koulupäivän aikataulut ja oppituntien rytmitys.¹⁰² Koulu on nuorille paikka, jossa erilaiset tehtävät ja aktiviteetit ovat pakollisia, eikä heillä ole mahdollisuutta kieltäytyä näistä.¹⁰³ Tästä syystä koin tarpeelliseksi korostaa, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja haastattelu ei ole koulutyötä tai vaikuta katsomusaineen arvosanaan.

Haastattelun ajankohtaa mietittäessä tulee varmistaa, ettei nuori menetä mitään mieluista tekemistä tutkimukseen osallistumisen takia. Lisäksi tutkijan on hyvä ottaa huomioon haastateltavan vireystila ja motivaatio haastatteluajankohtana: nälkäisenä tai väsyneenä haastattelu ei ole ehkä mieluista kokemus. Lisäksi jos nuori odottaa jo kovasti kotiin pääsyä, voi se myös vaikuttaa haastattelun kulkuun.¹⁰⁴ Tarjosin nuorille haastattelun aluksi välipalaa, sillä haastatteluita pidettiin niin aikaisin aamulla kuin iltapäivän viimeisen oppitunnin aikana. Haastatteluiden käytännön järjestelyt pyrin pitämään mahdollisimman helppoina nuorille, jotta osallistumiseen olisi matala kynnyks ja osallistuminen tuntuisi mielekkäältä.

4.3. Visuaalinen tuki haastattelussa

Haastatteluja varten olin muodostanut aihepiirin käsittelyn tueksi visuaalisen tunnekartan (ks. Liite 2), sillä tunteista puhuminen on usein ihmisille vaikeaa.¹⁰⁵ Tunnekarttaan olin ottanut tunnesanat Golemanin tunnejaottelusta: kahdeksan päätunnetta sekä niiden sukulaistunteita. Olin rajannut joitakin tunnesanoja tunnekartan ulkopuolelle, sillä muuten tunnesanoja olisi ollut lukumäärällisesti liikaa kartassa. Halusin pitää visuaalisen tuen selkeänä ja ymmärrettävänä, jotta se toimisi tarkoituksenmukaisesti. Valikoin päätunteiden ympärille sellaisia sukulaistunteita, jotka selittivät hyvin päätunnetta sekä jotka voisivat sopia kouluympäristössä koettavaksi tunteiksi. Tunnekartassa oli myös kahdeksan kuvaa, jotka kuvasivat kahdeksaa

¹⁰² Ks. Roos 2015, 41; Honkatukia 2018, 158–159.

¹⁰³ Morrow & Richards 1996, 101.

¹⁰⁴ Raittila ym. 2017, 318–319.

¹⁰⁵ Ks. Eskola ym. 2018, 38.

päätunnetta ihmisen kasvojen ilmeinä. Tunnekuvat etsin ja valitsin Papunet-sivuston kuvatyökalua hyödyksi käyttäen.

Pohdin paljon etukäteen, millaisen visuaalisen tuen otan mukaan haastatteluihin ja millainen auttaisi parhaiten tunteiden käsittelyssä. Ajattelin, että ilman tunnesanavaihtoehtoja tunteiden nimeäminen olisi todennäköisesti vaikeampaa. Tästä syystä päädyin hyödyntämään Golemanin tunneperheitä haastattelussa. Visuaalisen tuen tarkoituksena on auttaa tutkijaa tavoittamaan olennainen tieto, joka vastaa tutkimuskysymyksiä. Visuaalisilla aineistoilla voidaan tavoittaa nuoret helpommin kuin vain sanallisessa haastattelussa: visuaalisuus voi auttaa sanoittamaan sellaisia kokemuksia ja ajatuksia, joiden ilmaiseminen on muuten hankalaa. Lisäksi visuaalinen aineisto voi vahvistaa tutkijan ja nuoren välistä vuorovaikutusta.¹⁰⁶ Omasta kokemuksestani tunnekartta helpotti paikoitellen keskustelua, sillä oppilaat pystyivät kiinnittämään katseensa luonnollisesti tunnekarttaan eikä omista tunteista puhuessa tarvinnut pitää katsekontaktia haastattelijan kanssa jatkuvasti.

4.4. Eettiset kysymykset ja tutkijapositio

Lasten ja nuorten tutkimuksessa tutkimusetiikalla on hyvin keskeinen rooli. Tutkija ei voi rajoittaa eettistä pohdintaa vain siihen, mitä tutkitaan vaan myös tutkimuksen toteuttamisen tavat nousevat eettisen pohdinnan keskiöön. Eettisyys on ohjaava periaate kaiken tieteellisen ajattelun, valintojen ja toiminnan taustalla koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusetiikka voidaan tiivistää tarkoittamaan tiettyjen sääntöjen, periaatteiden ja normien noudattamista.¹⁰⁷ Suomessa tutkimuksenteon yleiset eettiset ohjeet on laatinut Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). TENKin laatimista sisällöistä hyvän tieteellisen käytännön periaatteet ohjaavat myös tämän tutkimuksen tekemistä suunnitteluvaiheesta tutkielman kirjoittamiseen ja julkaisuun asti. Nämä periaatteet ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden noudattaminen näkyy tutkimustyön laadukkuudessa, puolueettomuudessa ja avoimuudessa sekä kunnioituksessa tutkimuskenttää ja tiedeyhteisöä kohtaan.¹⁰⁸

Ennen haastatteluita tein Turun yliopiston ohjeiden mukaisesti aineistonhallintasuunnitelman, jota olen päivittänyt tutkimusprosessin edetessä.

¹⁰⁶ Vilmilä & Kiilakoski 2018, 223–227.

¹⁰⁷ Laukkanen ym. 2018, 75–77.

¹⁰⁸ TENK 2023, 11–12.

Haastattelut nauhoitin Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitoksen arkistosta lainatulla nauhurilla. Aineistonkeruun jälkeen litteroin haastattelut ja tallensin ne Turun yliopiston ylläpitämään tietoturvalliseen Seafile-pilvipalveluun. Olen itse vastuussa aineistosta seuraavat viisi vuotta, jonka jälkeen poistan haastattelulitteroinnit. En arkistoinut haastatteluita, jotta voisin suojella mahdollisimman hyvin alaikäisten haastateltavieni yksityisyyttä sensitiivisen aiheen tutkimuksessa. Haastatteluiden alussa esittelin nuorille tietosuojailmoituksen ikäryhmälle sopivalla ja ymmärrettävällä tavalla. Alaikäisten tutkimiseen liittyvät myös erityiset lupaprosessit, joista kerroin aiemmin luvussa 4.1.

Lasten ja nuorten tutkimuksessa monet eettiset kysymykset muuttuvat monimutkaisemmiksi kuin aikuisia tutkittaessa. Esimerkiksi tutkijan tulee pohtia, onko haastateltavan suostumus aito ja miten se linkittyy haastateltavan kompetenssiin.¹⁰⁹ Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat seitsemäsluokkalaista eli noin 13-vuotiaita. Korostin haastattelun vapaaehtoisuutta jo esittelyvaiheessa sekä vielä haastattelutilanteessa. Varsinaisen suostumuksen kysyin haastateltavilta niin sanallisesti kuin kirjallisesti haastattelun alussa, joten uskon nuorten ymmärtäneen toimijuutensa mahdollisuudet sekä olleen kykeneviä antamaan suostumuksensa tähän tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkijan tulee ottaa huomioon, etteivät nuoret ole yhtenäinen ryhmä. Nuoret eroavat toisistaan luokan, iän, vammaisuuden, etnisyyden, kulttuurin, persoonallisuuden, temperamentin sekä mieltymysten perusteella, ja jokaisen yksilöllisyyttä tulee kunnioittaa.¹¹⁰ Myös vastaavasti tutkijan ikä, sukupuoli, etnisuus ja persoonallisuus vaikuttavat tutkimukseen ja vuorovaikutukseen.¹¹¹ Jokainen haastattelu oli ainutlaatuinen kokemus, johon vaikuttivat edellä mainitut tekijät. Haastatteluiden alussa sain käsityksen esimerkiksi nuoren kielellisistä kyvyistä ja senhetkisestä mielentilasta, jonka jälkeen osasin itse mukautua toiminnallani ja puheellani tilanteeseen.

Pohdin paljon myös omia ominaisuuksiani, joiden tiedostan vaikuttaneen aineiston tuottamisprosessiin. Tiedostin esimerkiksi minun ja haastateltavien välillä läsnäolevan valtasuhteen, joka syntyy ikäeron ja minun tutkijan asemani vuoksi. Valta-asetelman häivyttäminen on mahdotonta, vaikka tutkija voi pyrkiä tuomaan itsensä lähemmäksi

¹⁰⁹ Morrow & Richards 1996, 103.

¹¹⁰ Winter 2011, 100.

¹¹¹ Morrow & Richards 1996, 101.

haastateltavia ja luomaan tasa-arvoisen kohtaamisen.¹¹² Haastattelutilanteissa myös nuoret käyttivät omaa valtaansa: he saattoivat olla vastaamatta johonkin kysymykseen, ohjata keskustelua muihin aiheisiin tai vastata humoristisesti. Näiden esimerkkien perusteella en usko nuorten kokeneen valtasuhdetta rajoittavaksi tai liiallisesti haittaavaksi tekijäksi.

Tunnekokemuksia käsittelevässä haastattelussa tutkijan omilla tunnetaidoilla on vaikutusta siihen, millaiseksi vuorovaikutus ja suhde haastateltavan kanssa muodostuvat. Lasten ja nuorten täytyy tuntea olonsa turvalliseksi, jotta he uskaltavat ilmaista tunteitaan ilman torjutuksi tai tuomituksi tuleminen pelkoa.¹¹³ Luottamuksen rakentaminen on hyvin tärkeä osa vuorovaikutusta, ja esimerkiksi aiempi tutustuminen haastateltavaan voi auttaa luottamuksen synnyssä.¹¹⁴ Tiedostin etukäteen, että tutkimusaiheeni on sensitiivinen ja tunteista puhuminen voi olla haasteellista joillekin nuorille. Tämän vuoksi itse kiinnitin huomiota omaan läsnäolotaitooni, ja haastattelun alussa käytimme aikaa tutustumiseen ja juttelimme kevyemmistä aiheista. Oman kokemukseni mukaan nuoret rentoutuivat haastattelun alussa nopeasti, ja uskalsivat kertoa minulle myös ikäviä tunteita herättäneistä kokemuksista.

4.5. Aineiston analyysi

Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusta, minkä vuoksi aineiston analyysi toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmää hyödyntäen. Aineisto jakautui kahteen osaan tutkimuskysymysten pohjalta muodostettujen haastatteluteemojen mukaan, ja nämä osat analysoin erikseen. Ensimmäisen osan analysointi tapahtui teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria on apuna analyysissä, niin ikään ohjaa analyysia. Tässä analyysitavassa yhdistetään aineistolähtöisyyttä sekä teoriaa niin, että teoria luo raameja analyysille, muttei kuitenkaan rajoita sitä.¹¹⁵ Golemanin tunneteoria ohjasi analyysiani niin, että jaottelin suoraan oppilaiden mainitsevat tunteet tunneperheisiin teorian mukaisesti. Tunteiden syitä tarkastelin sen sijaan aineistolähtöisemmin: teemoittelun avulla havaitsin oppilaiden vastauksissa toistuvia tunteiden aiheuttajia. Oppilaiden haastatteluvastauksia analysoimalla tunteiden aiheuttajiksi muodostui neljä syytä: opettaja, oppitunnin sisällöt, oma suoriutuminen ja luokkakaverit (ks. luku 5).

¹¹² Luomanen & Nikander 2017, 293.

¹¹³ Winter 2011, 85.

¹¹⁴ Honkatukia 2018, 161.

¹¹⁵ Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.

Jokaisessa alaluvussa tunteita käsitellään tunneperheittäin eli analyysi osin rakentuu Golemanin teorian mukaan.

Tunteiden ilmaisun kohdalla etenin puhtaasti aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Aineistolähtöisessä analyysissä aineiston pohjalta muodostetaan teoreettinen kokonaisuus, mutta aikaisemmalla teorialla ei ole analyysia ohjaavaa vaikutusta. Analyysin lähtökohtana ovat siis aineistossa ilmenneet aineistoyksiköt eli tunteiden ilmaisua koskevat vastaukset, joita teemoittelin aineistossa toistuviin erilaisiin ryhmiin.¹¹⁶ Analyysin tuloksena oli, että oppilaiden kokemukset tunteiden ilmaisusta liittyivät selkeästi eri teemoihin. Nämä neljä teemaa ovat omien tunteiden peittäminen, tunteiden ilmaisun muodot, tunneilmapiiri sekä tunteiden tarttuminen (ks. luku 6).

¹¹⁶ Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.

5. Oppilaiden tunteet ja niiden synty

5.1. Tuloksista yleisesti

Aineiston analyysitulosten käsittely on jaettu kahteen eri lukuun: tässä ensimmäisessä luvussa käsittelen tutkimuskysymykset yksi ja kaksi yhdessä, ja toisessa käsittelyluvussa tutkimuskysymyksen kolme. Oppilaiden tunteita ja niiden syntyä koskeva ensimmäinen luku jakaantuu edelleen neljään alalukuun: opettajaan liitettuihin tunteisiin, oppitunnin sisältöön liittyviin tunteisiin, omaan suoriutumiseen ja luokkakavereihin liittyviin tunteisiin. Nämä neljä alalukua on muodostettu aineiston perusteella: oppilaiden vastausten perusteella tunnekokemukset syntyivät näiden neljän tekijän pohjalta. Tässä luvussa tulosten esittely rakentuu siis toisen tutkimuskysymyksen vastausten mukaan. Jokaisessa alaluvussa käsitellään, minkä tunneperheen tunteita aiheeseen liittyen oppilaat ovat maininneet ja käsitellään tunteiden syitä tarkemmin.

Yleisesti ottaen haastateltavat puhuivat taitavasti ja monisanaisesti tunteistaan, ja osasivat pohtia oman tunnekokemusten taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tunnetaidot ovat kuitenkin jokaisella nuorella yksilölliset¹¹⁷, joten haastateltavien kyvyissä nimetä ja pohtia omia tunteitaan oli eroavaisuuksia. Muutamissa tapauksissa oppilas osasi nimetä tunteen ja muisti tilanteen, jossa oli tunnetta kokenut, muttei osannut kertoa tunteen syytä. Tällaiset tilanteet olivat yksittäisiä. Oppilaat mainitsivat yksittäisiä tunteita tunnekartan eli Golemanin tunnejaottelun ulkopuolelta. Tällaisia tunteita olivat pettymys sekä tylsistyminen, mutta kummatkin näistä tunteista mainittiin vain yhdessä tai kahdessa haastattelussa.

Haastatteluissa oppilaat mainitsivat yhteensä 101 tunnesanaa (ks. taulukko 3), mutta tunneperheiden mainitseminen jakautui hyvin epätasaisesti. Nautinnon tunneperhe sai selkeästi eniten mainintoja: siitä nostettiin esille tunnesanoja 35 kertaa haastatteluissa. Nautinnon tunneperheestä mainittiin päätunteen lisäksi ilo, tyytyväisyys, huvittuneisuus ja innostus. Näistä tunteista ilon tunne mainittiin selkeästi useimmiten.¹¹⁸ Sen sijaan onnen ja ylpeyden tunteita ei mainittu yhdessäkään haastattelussa. Seuraavaksi eniten, 19 kertaa, oppilaat nimesivät rakkauden tunneperheen tunteita. Rakkauden tunneperheestä

¹¹⁷ Lazarus 1991, 341.

¹¹⁸ Haastattelukysymysten asetelu (ks. liite 1) on todennäköisesti osaltaan vaikuttanut ilon yleisyyteen. Toisaalta on huomattu, että superlatiivien käyttö voi helpottaa lapsia ja nuoria puhumaan tunnekokemuksista (Ks. Alasuutari 2005, 160–162).

itse päätunnetta, rakkautta, ei mainittu kertaakaan eikä myöskään luottamusta. Sukulaistunteista mainintoja saivat hyväksyminen, ystävällisyys, arvostaminen, ihailu ja uppoutuminen.

Yllätyksen tunneperheen tunteet tulivat mainituksi 14 kertaa, ja vihan tunneperheen 13 kertaa. Yllätyksen tunneperheestä mainittiin kaikki tunteet: päätunne yllätyksen lisäksi hämmästyminen, järkytys, ihmettely ja kummastelu. Vihan tunneperheestä sen sijaan päätunnetta, vihaa, ei mainittu, mutta kaikki sukulaistunteet mainittiin. Sukulaistunteita olivat suuttumus, ärtymys, harmistuneisuus, raivo ja kiukku. Näistä tunteista ärtymys mainittiin selkeästi useimmiten.

Pelon, häpeän, inhon ja surun tunneperheet mainittiin kukin alle 10 kertaa. Pelon tunneperhe mainittiin yhdeksän kertaa: päätunneen lisäksi ahdistuksen, huolestuneisuuden ja hermostuneisuuden tunteet nimettiin. Kauhun tunnetta ei nimennyt kukaan pelon tunneperheestä. Häpeän tunneperhe sai mainintoja kuudesti haastatteluissa. Itse häpeän tunnetta tai nöyryytyksen tunnetta ei mainittu, mutta syyllisyys, nolous, harmitus ja katumus mainittiin. Inhon tunneperheen tunteista mainittiin itse päätunneen lisäksi myös vähättely ja vastenmielisyys, mutta halveksunnan tunne jäi nimeämättä. Inhon tunneperhe mainittiin vain kolmesti haastatteluissa. Viimeinen tunneperhe, surun tunneperhe, nimettiin vain kahdessa haastattelussa: mainituksi tulivat sukulaistunteet haikeus ja huoli. Sen sijaan päätunnetta surua tai alakuloa, itseinhoa, yksinäisyyttä eikä epätoivoa mainittu haastatteluissa.

Tunteiden käsittelyssä tunteita ei erotella tarkkarajaisesti yksittäisiin tunteisiin, vaan aineistossa ilmenneitä tunnekokemuksia lähestytään ilmiömäisesti lähtökohdasta. Yksittäisiä tunteita tarkastelemalla ei olisi voinut tehdä suuria johtopäätöksiä, sillä oppilaat nimesivät tunteita tunneperheestä hyvin hajautetusti. Lisäksi oppilaat saattoivat samassa virkkeessä nimetä useamman tunteen samasta tunneperheestä, joten tunteiden tarkka jaottelu ei olisi tällöin mielekästä. Kuitenkin alla olevaa taulukkoa (ks. taulukko 3.) katsomalla voi huomata, että oppilaat nimesivät selkeästi enemmän positiivisia kuin negatiivisia tunteita. Tämän voi nähdä myönteisenä asiana: positiiviset tunteet ovat yhteydessä moniin elämän kannalta keskeisiin asioihin, kuten tärkeiden ystävyys-suhteiden muodostamiseen, menestykseen työelämässä ja terveyteen.¹¹⁹

¹¹⁹ Nummenmaa 2010, 190.

Perustunne:	Sukulaistunteet:
Viha (0)	Raivo (1), suuttumus (1), kiukku (2), ärtymys (7), harmistuneisuus (2) – (yht. 13)
Suru (0)	Alakulo (0), haikeus (1), huoli (1), itseinho (0), yksinäisyys (0), epätoivo (0) – (yht. 2)
Pelko (1)	Kauhu (0), ahdistus (3), hermostuneisuus (4), huolestuneisuus (1) yht 9 – (yht. 9)
Nautinto (2)	Onni (0), ilo (14), tyytyväisyys (8), huvittuneisuus (6), ylpeys (0), innostus (5) – (yht. 35)
Rakkaus (0)	Hyväksyminen (1), ystävällisyys (3), luottamus (0), arvostaminen (7), ihailu (2), uppoutuminen (6) – (yht. 19)
Yllätys (4)	Hämmästyminen (2), järkytys (2), ihmettely (4), kummastelu (2) – (yht. 14)
Inho (1)	Halveksunta (0), vähättely (1), vastenmielisyys (1) – (yht. 3)
Häpeä (0)	Syällisyys (1), nolous (2), harmitus (2), katumus (1), nöyryytys (0) – (yht. 6)

Taulukko 3. Tunnekartan tunteet tunneperheittäin ja lukumäärät, kuinka monessa haastattelussa tunne tuli mainituksi.

5.2. Opettajaan liitetyt tunteet

Ensimmäisenä taustatekijänä tai syynä oppilaiden tunteille on ollut yhteisen katsomusaineen opettaja. Haastatteluiden pohjalta kävi ilmi, että opettajan oma persoona, luonne ja toiminta herättivät oppilaissa erilaisia tunnekokemuksia. Oppilaille oli ollut sama opettaja koko vuoden, ja haastatteluissa oppilaat puhuivat opettajastaan tuttavalliseen sävyyn. Oppilaat nimesivät haastatteluissa opettajaan liittyen tunteita kahdesta eri tunneperheestä: rakkauden ja vihan tunneperheistä.

Ensimmäinen opettajaan liitetty tunneperhe oli *rakkauden tunneperhe*. Rakkauden tunneperheestä opettajaan liitettiin ystävällisyyden, arvostamisen ja uppoutumisen tunteet. Rakkauden tunneperheen tunteet olivat osaltaan sellaisia, että opettajan toiminta herätti oppilaissa näitä tunteita. Toisaalta oppilaat kuvailivat rakkauden tunneperheen sanoilla, miten opettaja kohtasi heitä eli millaisia tunteita heidän mukaansa opettaja tunsu oppilaitaan kohtaan. Haastatteluissa kävi ilmi, että useimmiten näiden positiivisten tunteiden kokeminen oli vastavuoroista: opettaja oli ystävällinen tai arvostava oppilaille

ja oppilaat tunsivat samankaltaisia tuntemuksia myös opettajaa kohtaan. Oppilaiden vastauksissa ystävällisyyden tunne liitettiin yksimielisesti opettajan luonteeseen ja hänen tapansa kohdata oppilaat:

Oppilas 11: *Hmm ystävällisyys.*

Haastattelija: *Joo osaaksä selittää mistä se johtuu?*

Oppilas 11: *Esimerkiks siitä et [opettaja] on tosi ystävällinen et se ei esimerkiks suutu hirveen helposti. Se on tosi, jos joku tekee jotain nii se sanoo kaiken tosi ystävällisesti.* (Haastattelu 7)

Oppilas 24: *No ehkä toi ystävällisyyksin, opettajassa näkyy se.*

Haastattelija: *Joo et se kumpuaa just siitä opettajasta?*

Oppilas 24: *Juu.* (Haastattelu 15)

Toinen rakkauden tunneperheestä mainittu tunne oli arvostamisen tunne. Tämä tunnekokemus syntyi myös opettajan tavasta kohdata oppilaat katsomusaineen oppitunneilla. Oppilaat liittivät tunteen juuri opettajan toimintatapaan ja asenteeseen: heidän mukaansa opettaja suhtautuu oppilaisiin arvostavasti. Pohja oppimiselle muodostuu oppilaan kokemuksista, tunteista sekä sosiaalisesta kanssakäymisestä muiden kanssa. Oppimista edistää, jos oppilaalla on tunne siitä, että häntä aidosti arvostetaan ja kuunnellaan kouluyhteisössä.¹²⁰ Haastateltavien mukaan katsomusaineenopettaja pyrkii kohtelevaan tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti kaikkia oppilaita:

Oppilas 14: *No silleen toi arvostaminen koska [opettaja] ei vähättele kenenkää just jos sanoo jonku mielipiteen tai vastaa johonki, nii se ei vähättele kenenkää vastausta vaan arvostaa kaikkien vastauksia.* (Haastattelu 9)

Opettaja-oppilassuhde on hyvin merkityksellinen oppilaiden oppimisen näkökulmasta: positiiviset tunteet vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa ovat hyödyllisiä niin oppilaiden oppimisen ilon näkökulmasta, mutta auttavat myös opettajaa sietämään työn aiheuttamaa kuormitusta. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen on havaittu vaikuttavan oppilaiden kehitykseen, sosioemotionaaliseen oppimiseen sekä akateemisiin saavutuksiin.¹²¹ Oppilaiden vastausten perusteella he kokevat suhteensa opettajan positiiviseksi ja tuttavalliseksi, mikä nähdään hyvänä lähtökohtana tunneperäisen tiedon käsittelyssä ja harjoittelussa.

Kolmas ja viimeinen rakkauden tunneperheestä mainittu tunne oli uppoutuminen. Uppoutuminen liittyi monen haastateltavan vastauksessa opettajan kuuntelemiseen

¹²⁰ Lahtinen & Rantanen 2019, 14–16, 22.

¹²¹ Lund & Chemi 2015, 81, 92–93; Reyes ym. 2012: 83.

yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Uppoutumisen voi ymmärtää myös keskittymisenä mielenkiintoiseen aiheeseen, kuten seuraavassa alaluvussa (luku 5.3) käy ilmi. Kuitenkin osassa vastauksissa korostettiin uppoutumista juuri opettajan kuunteluun, ja tästä syystä liitin nämä vastaukset tähän alalukuun. Haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaat mielellään kuuntelivat opettajaa:

Oppilas 8: Vaik uppoutuminen, jos opettaja selittää jotain mielenkiintosta nii siihen uppoutuu sitten keskittymään ja sisäistämään. (Haastattelu 5)

Oppilas 11: Ehkä uppoutuminen. Johonki jos [opettaja] kertoo siellä jostain asiasta, nii mä uppoudun siihen kuuntelemiseen. (Haastattelu 7)

Vihan tunneperheestä oppilaat mainitsivat ainoastaan harmistuneisuuden tunteen opettajasta keskusteltaessa. Oppilaat kertoivat, että opettaja päättää istumajärjestykset yhteisen katsomusaineen oppitunneille. Oppilaat kertoivat kokeneensa harmistuneisuuden tunnetta, jos istumajärjestys ei ollut itselle mieluinen. Haastateltavien mukaan tärkeää on istua jonkun ystävän lähellä luokassa, sillä muuten voi olla yksinäinen olo. Suhde luokkakavereihin vaikuttaa oppimisen iloon¹²², minkä vuoksi läheisten kavereiden läheisyys on ymmärrettävä toive oppitunneilla. Haastatteluissa kävi ilmi, miten merkittävä vaikutus omalle mielialalle on istumapaikalla ja se voi myös vaikuttaa siihen, millaisella asenteella tulee katsomusaineen oppitunneille. Yhdessä haastattelussa oppilaat kertoivat olevansa harmistuneita, jos oppitunneilla joutui istumaan kaukana kavereista:

Oppilas 6: Ehkä vähän harmistuneisuus, ku me joskus vaihettiin noita istumajärjestyksiä, nii mä jouduin sinne eteen pois kavereista.

Haastatteliija: Okei nii se ei ollu sit kiva ku paikka vaihtu. Onks sillä muuten paljon väliä et missä istuu et mikä se fiilis siellä luokassa on?

Oppilas 6: No kyl se silleen vaikuttaa mielialaan et kyl keskittyminen on samanlainen mut mieliala, et kyl sä voit olla ilonen jos te juttelette hetken aikaa siinä välissä, ku opettaja tekee jotain et kyl se siihen vaikuttaa jonkin verran mut ei suuremmin siihen opiskeluun.

Oppilas 5: Nii tai just jos on jotain taukoja et muut on jutellu kaverinkaa ja sä oot ihan jossain toisella puolella yksin. (Haastattelu 3)

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että opettajaan liitetyt tunteet ovat pääosin positiivisia. Uskonto¹²³ on yksi opettajaherkistä oppiaineista, mikä tarkoittaa, että muun muassa opettajan persoona, kokemukset ja asenteet vaikuttavat oppiaineen toteutumiseen ja sitä

¹²² Lund & Chemi 2015, 92.

¹²³ Oppilaat osallistuvat yhteisen katsomusaineen opetukseen, mutta koska sen opettajaherkyydestä ei ole tehty vielä tutkimusta Suomessa, täytyy tukeutua uskonto-oppiainetta koskevaan tutkimukseen.

kautta oppilaiden kokemuksiin oppiaineesta.¹²⁴ Haastatteluiden pohjalta tuli tunne, että haastateltavat suhtautuivat hyvin myönteisesti opettajaansa eikä oppilaiden muistoissa kohtaamistapa tai persoona herättänyt negatiivisia tunteita. Ainut negatiiviseksi luokiteltu tunne, harmistuneisuus, liittyi opettajan luokan työskentelyrauhaa ylläpitävään toimintaan. Opettajaan liitettiin ylipäättään huomattavasti vähemmän tunteita verrattuna seuraavaan kolmeen teemaan.

5.3. Oppitunnin sisältöön liitetyt tunteet

Monet katsomusaineen oppitunneilla koetut tunteet syntyivät oppilaiden oman kokemuksen mukaan oppitunnin sisältöjen pohjalta. Toisin sanoen siis oppituntien aiheet herättivät oppilaissa tunnekokemuksia, jotka olivat jääneet haastateltaville mieleen. Oppilaat olivat seitsemännellä luokalla käsitelleet suuria maailmanuskontoja, uskonottomuutta sekä varhaiskantaisia uskontoja. Katsomusaineen oppituntien sisällöt olivat herättäneet oppilaissa tunteita kuudesta eri tunneperheestä: rakkauden, nautinnon, yllätyksen, inhon, vihan, surun tunneperheistä.

Rakkauden tunneperheestä oppilaat kuvailivat tunteitaan tunnekartan sanoilla arvostaminen, ihailu ja uppoutuminen. Arvostamisen tunne oppilaiden vastauksissa liitettiin siihen, että katsomusaineen oppitunneilla käsitellään itselle mielenkiintoisia tai tärkeitä aiheita. Lähes kaikkien oppilaiden vastauksissa toistuivat, että he kokivat monet katsomusaineen sisällöt kiinnostavina. Oppilaat saattoivat kokea käsitellyt aiheet merkityksellisenä henkilökohtaisella tasolla sekä he pitivät myös uuden tiedon saamista arvokkaana asiana:

Oppilas 1: Jollain tunneilla on käsitelty jotain aihetta, joka liittyy silleen tavallaan suhun itsees ja nii sit sä saatat arvostaa sitä, et siitä puhutaan tai jos se aihe on semmonen et sä oot tosi kiinnostunu aiheesta. (Haastattelu 1)

Oppilas 6: Ja sit varmaan myös arvostaminen, ku saa enemmän tietää ja osaa arvostaa niitä muita kulttuureita. (Haastattelu 3)

Toinen rakkauden tunneperheestä mainittu tunne oli ihailu. Ihailun tunne taas kohdistettiin muihin uskontoihin kuin omaan. Oppilaat kertoivat olevansa erityisen kiinnostuneita itselle vieraammista uskonnoista ja niistä oppiminen herätti positiivisia tunteita. Erilaiset uudet uskonnot koettiin ihailun kohteena:

¹²⁴ Ubani 2013, 161.

Oppilas 19: *No siis kyl me ku ollaan katottu jostain eri kulttuurien häistä nii jotkut katto silleen vau ihaillen ja niihin aika helposti uppoutuu.*

Haastattelija: *Okei onks noi silleen et sustaki on tuntunu samalta?*

Oppilas 19: *Joo.*

Haastattelija: *Joo. Mistä te ootte jotain häävideoo?*

Oppilas 19: *Me katottiin hinduhäistä. Ne on tosi hienoja.* (Haastattelu 12)

Kolmas oppituntien sisältöihin liitetty tunne rakkauden tunneperheestä oli uppoutuminen. Uppoutumisen tunne yhdistettiin mielenkiintoiseen aiheeseen keskittymiseen. Tunteet ovat lähtökohta kaikelle oppimiselle: ihminen käsittelee syvemmin sellaisia asioita, jotka tuntuvat itselle mielekkäiltä ja joihin liittyy jokin merkitys. Oppimisen pohja muodostuu oppilaan kokemuksista, tunteista, kiinnostuksesta eri aiheisiin sekä sosiaalisesta kanssakäymisestä muiden kanssa.¹²⁵ Oppilaat kertoivat pääsevänsä ainakin ajoittain uppoutuneeseen tilaan, joka syntyy siitä, kun saa opiskella itselle tärkeätä tai mielenkiintoisesta aiheesta:

Oppilas 2: *Välillä mä oon silleen niiku toi uppoutuminen, tossa rakkauskohassa. Kyl mä välil kunnolla keskityn siihen (aiheeseen) et sit menee ihan ohi mitä siin ympärillä tapahtuu.* (Haastattelu 1)

Oppilas 3: *No ehkä uppoutuminen on semmonen aika... Ja no innostus.*

Haastattelija: *No tartutaan eka tohon uppoutumiseen. Millasissa tilanteissa se tulee?*

Oppilas 3: *No oikeastaan joka tilanteissa: no yleensä silloin ku käsitellään jotain kappaletta, nii mä pyrin uppoutumaan siihen tosi paljon ja hankkimaan siitä lisätietoo.* (Haastattelu 2)

Oppilas 5: *Mulla on myös joku uppoutuminen, et jos kukaan ei häiritse siinä tunnilla nii sit voi uppoutua aika hyvin aiheeseen tai esim kokeen tekemisvaiheessa yleisesti uppoutuu.* (Haastattelu 3)

Nautinnon tunneperheestä oppilaat nimesivät katsomusaineen oppituntien sisältöihin liittyen ilon, huvittuneisuuden, tyytyväisyyden ja innostuksen tunteet. Ilon tunteet liittyivät kahteen eri sisältöön oppitunneilla: videoaineistoihin sekä itselle tärkeiden aiheiden käsittelyyn. Oppilaat kokivat lyhyet videot sekä satunnaiset elokuvat piristävänä osana oppituntia. Myös oman uskonnon käsittely tuntui merkitykselliseltä ja aiheutti positiivisia tuntemuksia:

Oppilas 14: *No toi ilo ainaki silloin ku, (kaverilta kysyen) eiks me käyty kristinuskooki, nii ku se on oma uskonto nii helppoo käydä läpi ja oppii niit juttui ja sit ku siitä oli koe nii sen jotenki sisäisti paremmin ja siihen oli helpompi harjotella ku johonki ihan vieraisiin uskontoihin.* (Haastattelu 9)

¹²⁵ Lahtinen & Rantanen 2019, 19–20.

Oppilas 20: *No ehkä jos, mä yritän miettii mitä me ollaan tehty... esim jos on joku uskonto, josta mä oon kiinnostunu tai aihe mistä mä oon kiinnostunu tai sit jos katotaan leffaa.* (Haastattelu 13)

Toinen rakkauden tunneperheestä mainittu tunne oli huvittuneisuus. Huvittuneisuuden tunne liitettiin usein rennon iloiseen ja naurua herättäneeseen tilanteeseen oppitunneilla. Huvittuneisuuden tunteet liittyivät osaltaan samaan aiheeseen kuin ilonkin tunteet eli videoihin itselle vieraammista uskonnoista ja kulttuureista:

Oppilas 5: *No varmaan ainaki huvittuneisuus.*

Haastattelija: *Joo osaaksä sanoo millasissa tilanteissa?*

Oppilas 5: *No ainaki jos me ollaan katottu videoita vaikka, joissa tapahtuu jotain hauskaa.*

Oppilas 6: *Joo ainaki se yks video jossa ne oli tulen äärellä ja niillä oli sellaset karhumaskit.* (Haastattelu 3)

Oppilas 13: *Ja sit saattaa olla sillä tavalla huvittavaa, ku joissain uskonnoissa on eri tavat nii se saattaa olla jollekki meidän luokalla silleen huvittavaa et alkaa nauraa siitä. Ei silleen alentavasti, mut ku on nii eri tavat.* (Haastattelu 9)

Kolmas rakkauden tunneperheen tunne oli tyytyväisyys, jonka oppilaat liittivät katsomusaineen sisältöihin. Tyytyväisyyden tunne liitettiin yleisesti oppituntiin, mutta tämän tunteen kohdalla oppilaat eivät osanneet kunnolla selittää, mistä tunne on syntynyt. Tunnekokemusten sanallinen pohtiminen ja kuvaaminen voikin olla hankalaa sekä monimutkaista.¹²⁶ Omien tunnekokemusten tiedostaminen, tarkkailu ja ymmärtäminen ovat osa tunnetaitoteorioita¹²⁷ ja ovat siten vasta kehittyviä taitoja seitsemäsluokkalaisilla. On siis luonnollista, että joillekin oppilaille omien tunteiden ymmärtäminen ja selittäminen oli hankalampaa kuin toisille. Oppilaat kuitenkin kertoivat olevansa yleisellä tasolla tyytyväisiä katsomusaineiden oppitunteihin ja tunnin kulkuun. Heidän mukaansa esimerkiksi tuntien etenemistahti on sopiva ja oppitunteihin liittyy positiivisia assosiaatiota:

Oppilas 11: *Tyytyväisyys.*

Haastattelija: *Mihin se liittyy?*

Oppilas 11: *Emmätiä, se on niiku ylipäättää et mä oon tyytyväinen siihen tuntiin, emmätiä.* (Haastattelu 7)

Oppilas 16: *No ehkä toi tyytyväisyys.*

Haastattelija: *Joo. Osaaksä sanoo mistä se kumpuaa?*

¹²⁶ Nummenmaa 2010, 82–83.

¹²⁷ Goleman 1997, 65; Bar-On 2006, 23; Mayer 2004, 4–5.

Oppilas 16: *No silleen et tääl ei tehä liikaa tai ei tuu liikaa tietoo kerralla.*
(Haastattelu 10)

Viimeisenä tunteena rakkauden tunneperheestä oppilaat olivat nimenneet innostuksen tunteen. Innostuksen tunteet oppilaat liittivät yksimielisesti uusien mielenkiintoisten aiheiden käsittelyyn. Oppilaat kertoivat välillä odottavansa tulevia kiinnostavia aiheita, jotka näkyivät oppikirjassa edempänä:

Oppilas 8: *Innostus, jos mä nään et ”aa kahden kappaleen päästä tulee joku mielenkiintonen aihe”. Mää oon innostunut siitä et se tulee.* (Haastattelu 5)

Yllätyksen tunneperheen tunneperheestä haastateltavat kuvasivat tunnekokemuksiaan päätunteen yllätys lisäksi sanoilla hämmästys, järkytys (ks. alempana), ihmettely ja kummastelu. Kaikilla muilla, paitsi järkytyksen, tunnesanoilla kuvattiin itselle uusien aiheiden synnyttämää tunnekokemusta. Haastateltavat kertoivat, että he kokivat usein yllätyksen tunneperheen tunteita, kun oppitunneilla käsiteltiin itselle vieraampia uskontoja ja uusia aiheita:

Oppilas 19: *No välillä ku kuulee jotain asioita, jotka ei kuulosta mulle miltää maailman normaaleimmalta asialta nii alkaa mieltii, et millasta on elää eri puolilla maailmaa ja millasta eri uskonnoista on.*

Haastattelija: *Nii sit kokee sitä kummastelua. (oppilas osoittaa sitä sormella)*

Oppilas 19: *Nii.* (Haastattelu 12)

Oppilas 9: *No yllätys, saattaa tulla yllätyksenä jotkut asiat jotka liittyy just johonkin uskuntoon.*

Haastattelija: *Muistuuks mieleen et mitä te ootte käsitelly ku on tullu sellanen yllättyny olo.*

Oppilas 9: *No vaiks jotain videoita, mitä ollaan katottu ku jotkut tekee jotain rituaaleja tai tansseja.*

Oppilas 10: *Ku käsitellään jotain niitä pienempiä maailmanuskontoja.* (Haastattelu 6)

Oppilas 14: *No välillä ainaki ihmettely ku ala-asteella ei oo opetettu niin tarkkaan jotain asioita uskonnoista, nii silleen yllättyy jostain jutuista, mitä jossain uskonnossa harjotetaan.* (Haastattelu 9)

Inhon tunneperheestä oppilaat mainitsevat vähättelyn ja vastenmielisyyden tunteet. Näitä tunteita nimettiin vain muutamissa haastatteluissa. Yhdessä haastattelussa vähättelyn ja vastenmielisyyden tunteet kohdistettiin itse katsomusaineeseen ja yleisesti sisältöihin oman henkilökohtaisen mielipiteen näkökulmasta. Oppilas ei kokenut, että oppiaine on itselle kovin merkityksellinen ja siksi kokee inhon tunneperheen tunteita oppitunneilla:

Oppilas 9: *Tää varmaan kuulostaa ihan... (hiljenee)*

Haastattelija: *Sano vaan.*

Oppilas 9: *No ehkä vähän vähättelyä.*

Haastattelija: *Osaatko sanoa millä tavoin?*

Oppilas 9: *No en mä oikeen tiiä. Ei silleen huonolla tavalla, mut se oli ainut mikä tuli mieleen. Ehkä jos mä itte nii hirveesti usko vaikka mä kuulun kirkkoon nii ehkä sitä kautta. Se oli ainut mikä mulla tuli mieleen. (hetken hiljaisuus) Nii ehkä se on enemmän vastenmielisyyys. (Haastattelu 6)*

Edellä oleva oppilas kuvastaa kysymystä nuorten uskonnonvapauden toteutumisesta tämän nykyisen opetusmallin puitteissa. Nykyinen uskonnonvapauslaki painottaa enemmän positiivista uskonnonvapautta¹²⁸, sillä se korostaa oikeutta oman uskonnon opetukseen, mutta ei anna enemmistölle oikeutta osallistua muuhun kuin oman uskonnon opetukseen. Luterilaisten on toisin sanoen pakko osallistua oman uskontonsa opetukseen ja omaa uskonnonvapauttaan voi lisätä ainoastaan eroamalla kirkosta.¹²⁹ Toisin sanoen, tällä hetkellä oppilaan omalla sisäisellä vakaumuksella ei ole väliä siinä, minkä ryhmän opetukseen oppilas osallistuu.¹³⁰ Tällä hetkellä kyseinen nuori osallistuu yhteiseen katsomusopetukseen, mutta oman jäsenyyden mukainen opetus jatkuu eriytetyissä ryhmissä seitsemännen luokan jälkeen.¹³¹

Toisen oppilaan vastauksessa vastenmielisyyttä sekä *vihan tunneperheen* tunteista kiukku, harmistuneisuus ja suuttumus liittyvät ikävien ja epämiellyttävien aiheiden käsittelyyn katsomusaineen tunteilla. Hänen vastauksessaan yhdistyvät inhon ja vihan tunneperheiden tunteet, kun oppitunnin aiheena on ollut holokausti ja natsismi. Tämä oppitunti oli jäänyt erityisellä tavalla mieleen:

Oppilas 8: *No vastenmielisyyttä, jos jutellaan jostain vastenmielisestä asiasta, vaikka natseista. No sit voi sanoa jopa inho. Ja ei ehkä raivoo, mut kiukkuu ja harmistuneisuutta uhreja kohtaan ja suuttumusta. (Haastattelu 5)*

Myös muilla oppilailla epämiellyttävät tai ikävät sisällöt oppitunneilla olivat jääneet muistiin. Näissä haastatteluissa aiheet eivät olleet herättäneet vihan tai inhon kaltaisia tunteita, vaan oppilaat kuvasivat tunnekokemuksiaan surun, pelon ja yllätyksen tunneperheen tunteilla. Alla olevassa esimerkissä haastateltavat liittivät *surun tunneperheestä* huolen tunteen oppitunteihin, joissa on käsitelty tasa-arvon ja syrjinnän

¹²⁸ Huhta 2022, 185.

¹²⁹ Sakaranaho 2007, 5.

¹³⁰ Himanen 2015, 146.

¹³¹ Norjassa yhteisen katsomusaineen pakollisuuden on koettu loukkaavan oppilaiden ihmisoikeuksia ja uskonnonvapautta, mikä on johtanut valitustapausten käsittelyyn kansainvälisessä ihmisoikeustuomioistuimessa. (Alberts 2010, 283.)

teemoja. Myöhemmin haastattelussa oppilas kuvaa tunnekokemustaan *pelon tunneperheen* huolestuneisuus-tunteen sekä *yllätyksen tunneperheen* järkytyksen avulla:

Oppilas 6: *Ehkä toi huoli, jos jossain uskonnossa on ollu joku asia, et ei esim mee tasa-arvo sen mukaan et millaseks on syntyny et ei pidetä tasa-arvosina tai syrjitään.*

Oppilas 6: *Nii ja sit siitä samasta (aiheesta) joku järkytys tai huolestuneisuus jos on niitä, et joku toinen ihminen omistaa toisen nii siinäki silleen (tulee se tunne).*

Haastattelija: *Onks nää liittynyt ku te ootte syksyllä käsitelly jotain tiettyä aihetta esimerkiksi?*

Oppilas 6: *Joo ainaki jotain naisten asemista, mut ei silleen paljoo näistä.*

Oppilas 5: *Yleensä ne on niiku pikkukohtii joistaki uskonnoista.* (Haastattelu 3)

Oppitunnin sisällöt herättivät oppilaissa monenlaisia positiivisia sekä negatiivisia tunteita, ja yleensä ihmiset muistavatkin juuri tunteita aiheuttavat tapahtumat poikkeuksellisen hyvin.¹³² Negatiivisia tunteita aiheuttivat lähinnä ikävät ja epämiellyttävät aiheet, kun taas positiivisia tunteita aiheuttivat itselle tärkeiden tai mielenkiintoisten aiheiden käsittely. Yllätyksen tunneperheen tunteet, joita voidaan pitää niin neutraaleina tai sekä positiivisina että negatiivisina tunteita riippuen tilanteesta, koettiin myös jonkin verran. Yhteisen katsomusaineen oppituntien aiheet ja sisällöt selkeästi ovat jääneet oppilailla mieleen, ja he muistivat joitakin oppimistilanteita ja niiden herättämiä tunteita hyvinkin yksityiskohtaisesti.

5.4. Omaan suoriutumiseen liitetyt tunteet

Kolmas aineistosta esiin noussut ryhmä oli katsomusaineen oppitunnin aikaiseen omaan suoriutumiseen ja omaan tekemiseen liitetyt tunteet. Omalla suoriutumisella ja omalla toiminnalla viitataan esimerkiksi omaan osaamiseen, vastausten tietämiseen ja onnistumiseen erilaisissa katsomusaineen vaatimissa tehtävissä sekä kokeissa. Oma suoriutuminen herätti oppilaissa tunnekokemuksia viidestä tunneperheestä: yllätyksen, häpeän, pelon, vihan ja nautinnon tunneperheistä.

Oppilaiden negatiiviset tunnekokemukset liittyivät lähinnä niihin tilanteisiin, jossa vahingossa vastaa väärin koko luokan kuullen. Oppilaat kertoivat tilanteista, joissa olivat itse viitanneet, mutta oma vastaus olikin ollut väärin. Moni oppilas muisti tällaisen tilanteen hyvin yksityiskohtaisesti ja niihin yhdistyi negatiivisia tuntemuksia. Oppilaat

¹³² Nummenmaa 2010, 119.

kuvasivat näiden tilanteiden aiheuttamia tunnekokemuksia *häpeän tunneperheestä* nolouden tunteella:

Oppilas 7: *Jos esim vastaa johonkin kysymykseen ja se onki väärin. Joku voi olla silleen et miks sä noin sanoit ja älä ny tolleen tee tai silleen et mikset sä tienny sitä. Nii sit siinä kohtaa silleen et ei hitsi.*

Haastattelija: *Jos sä mietit näitä tunteita (kartasta) nii onks jotain mitä sä silloin tunnet just noissa hetkissä?*

Oppilas 7: *No samalla ärtymystä ja noloutta vähän sekotettuna.* (Haastattelu 4)

Pelon tunneperheestä mainittiin hermostuneisuuden ja ahdistuksen tunteet. Nämä tunteet liittyivät niihin luokkahuonetilanteisiin, joissa opettaja pyytää vastaamaan kysymykseen koko luokan kuullen. Näissä tilanteissa oppilas ei ole itse viitannut ja pyytännyt vuoroa, joten vastaaminen tuntuu epävarmalta ja epämiellyttävältä. Oppilaat kokivat olevansa hermostuneita sekä ahdistuneita kuullessaan opettajan sanovan oman nimensä:

Oppilas 13: *No ehkä välillä hermostuneisuus ku me käydää läksyi läpi jos se [opettaja] vaikka valitsee et kenen pitää sanoo, et jos mä ite joudun sanoo.* (Haastattelu 9)

Oppilas 10: *Joo tai sit jos kysytään jotain ilman et viittaa, eikä tiä mikä se vastaus on.*

Oppilas 11: *Mmm.*

Haastattelija: *Joo miltä teistä silloin tuntuu? Voitte käyttää tätä tunnekarttaa apuna.*

Oppilas 10: *No ehkä vähän semmonen hermostunut.* (Haastattelu 10)

Väärin vastaamisen lisäksi myös katsomusaineen koearvosanat herättivät oppilaisissa vahvoja positiivisia ja negatiivisia muistijälkiä. Yleisesti ottaen koetilanteet ja koetulokset tulivat mainituksi useammassa haastattelussa. Yhdessä haastattelussa oppilaat kuvasivat huonosti menneen kokeen aiheuttamia tunteita *häpeän tunneperheen* sanoilla syyllisyys, katumus ja harmitus:

Oppilas 21: *Häpeä, syyllisyys, katumus (naurua), nolous myös. Terveisin ensimmäinen koe. (naurua)*

Haastattelija: *Okei eli liittyks noi koetilanteeseen?*

Oppilas 21: *Sen kokeen jälkeen itseasiassa.*

Haastattelija: *Mitä siin kävi siin kokeessa?*

Oppilas 21: *Mä sain nelosen.*

Haastattelija: *Okei.*

Oppilas 22: (naurua) *Hyvin harjoteltu hei.*

Oppilas 21: *Joo mä en harjotellu siihen yhtään.*

Haastattelija: *Nii sit vähän nolotti ja muuta...*

Oppilas 21: *Nojoo ei nolous mut syyllisyys, katumus mut ei muuta ehkä.* (Haastattelu 14)

Toisille oppilaille koetilanne ja koetulos aiheuttivat *pelon tunneperheeseen* kuuluvia tunteita, kuten ahdistusta, huolestuneisuutta ja hermostuneisuutta. Yksi oppilas kuitenkin totesi, että useimmiten saatuaan kokeen takaisin hän koki helpottavan *yllätyksen* tunteen ja tällöin kokemus muuttui positiivisempaan suuntaan:

Haastattelija: *Käännetään sit toistepäin, muistatko jonku vaikean hetken tai et on tullu joku huono fiilis?*

Oppilas 11: *Kokeen jälkeen. Se koe oli aika vaikee nii sit siinä oli just ahdistusta, huolestuneisuutta, hermostuneisuutta ennen sitä. Kaikki koetilanteet on sellasii pelkoo.*

Haastattelija: *Et ne aiheuttaa sulle semmosii ikävii fiiliksiä?*

Oppilas 11: *Joo.*

Haastattelija: *Ooksä silleen myös sen kokeen jälkeen ja sillon ku saa sen kokeen takas?*

Oppilas 11: *No lähes siihen asti et mä saan sen arvosanan. Sen jälkeen se sit liittyy yllätykselliseksi. Yleensä tulee hyvii arvosanoja. Ihan sama et osaaks mä sataprossaaa ne kaikki asiat tai et mä tiän et nyt meni kaikki oikein nii silti on pelkoo. Mää en osaa ajatella niin et nyt tulee kymppi.*

Haastattelija: *Mikä sua pelottaa siinä koetilanteessa?*

Oppilas 11: *Emmätiä se et tulee huonoja arvosanoja, se et mä petyn itteeni.*¹³³ (Haastattelu 7)

Suurin osa oppilaista kuvasi kokeen aiheuttamia negatiivisia tuntemuksia *vihan tunneperheen* tunnesanoilla. Vihan tunneperheestä oppilaat nimesivät ärtymyksen ja harmistuneisuuden tunteet. Nämä molemmat tunteet liitettiin juuri koetilanteisiin ja niihin hetkiin, joissa kokeen tekeminen tuntuu vaikealta. Oppistilanteet ja oppiminen itsessään herättävät tunteita: nuori voi tuntea hämmennystä, kun ei tiedä vielä tarpeeksi uudesta asiasta ymmärtääkseen sen. Liian vahva hämmennyksen tunne voi tuntua negatiiviselta tunteelta, jolloin se voi vaikuttaa oppimismotivaatioon heikentävästi.¹³⁴ Oppilaat selkeästi muistivat tarkkaan tietyt koetehtävät, jotka olivat olleet vaikeita sekä yksittäiset kokeet, jotka olivat menneet huonommin:

Oppilas 2: *Ehkä just sama juttu toi eka, et jos kokeissa on jotain hankalaa, nii sit tuntee pettymystä tai mitäs mä nyt sitten tähän pistän. Mut aika perusjuttuja mitä kaikissa aineissa tulee et jos on joku hankala kohta nii ounou. Kokeeseen liittyvät on sellasii et niitä tulee kaikissa aineissa et kaikkee ei voi vaan osata ja kymppii ei voi vaan saada kaikesta. Ku on vaikee nii onha se hiuka ärsyttävää ja sit on hiukan pettyny jos menee huonommin se koe.* (Haastattelu 1)

¹³³ Pettymyksen tunne ei ollut osa tunnekarttaa, ja se tuli mainituksi ainoastaan kyseisessä haastattelussa.

¹³⁴ Lahtinen & Rantanen 2019, 20.

Oppilas 19: *Kerran kokeessa mä vastasin et se islamissa se pyhä Kaaban kivi ois harmaa, nii se ärsytti, ku se on musta.* (Haastattelu 12)

Oppilas 15: *No varmaan sillon ku tekee koetta eikä tiiä sitä vastausta.*

Haastatteliija: *Entäs se koetilanne et mitä näistä se herättää?*

Oppilas 15: *Tota, (osoittaa tunnekartasta) harmistuneisuus.* (Haastattelu 10)

Oppilaat siis liittivät katsomusaineiden kokeiden aiheuttamiin negatiivisiin tuntemuksiin häpeän, pelon ja vihan tunneperheiden tunteita. Tunnetaitojen harjoittelusta kouluissa olisi hyötyä koetilanteita ajatellen: tunnetaitoinen lapsi pystyy paremmin sietämään pettymyksiä, keskittymään ja hallitsemaan impulssejaan. Tutkimuksissa on myös havaittu, että lasten tunnetaidoilla on yhteys koulumenestykseen sekä myöhempään akateemiseen menestykseen.¹³⁵ Tunteet ovat selkeästi yhteydessä oppimiseen ja motivaatioon, ja sitä kautta koulukokemukseen sekä oppimistuloksiin. Haastateltavien vastauksissa toistui vahvat negatiiviset tunnekokemukset koetilanteiden ja väärin vastaamisen yhteydessä. Näiden tunteiden käsittely aikuisen ohjaamana voisi auttaa nuoria kestämään paremmin epämiellyttäviä tunteita sekä epäonnistumisia.

Jollekin oppilaille koetilanteet puolestaan herättivät positiivisia muistoja. Haastatteluissa korostuivat myös koetilanteen luomat positiiviset onnistumisen tunteet, jotka oppilaat sijoittivat *nautinnon tunneperheen* alle. Nautinnon tunneperheestä oppilaat mainitsivat päätunteen nautinnon sekä ilon ja tyytyväisyyden. Kokeessa osaaminen ja onnistuminen saattoivat aiheuttaa nautinnollisen olon:

Oppilas 8: *Kokeen jälkeen, koe meni hyvin, muut sai kutosii nii mä sain kasin tai ysin. Nii sit oli tosi niiku nautinnollinen olo, jos tästä pitäis valita.* (Haastattelu 5)

Nautinnon tunneperheen tunteita synnyttivät koetilanteiden lisäksi myös muut onnistumiset katsomusaineen oppitunnilla. On tärkeää, että oppilas tuntee positiivisia tunteita koulumaailmassa erilaisissa kohtaamisissa ja kokemuksissa muiden ihmisten kanssa. Positiiviset tunteet, kuten onnistumisen, itsensä ylittämisen ja merkityksellisyyden tunnekokemukset, vaikuttavat kaikista vahvimmin oppimiseen.¹³⁶ Osa haastateltavista sanoi olevansa tyytyväinen omaan tekemiseen oppituntien aikana.

¹³⁵ Goleman 1997, 337; Parker ym. 2009, 240.

¹³⁶ Lahtinen & Rantanen 2019, 14–16, 22.

Myös esimerkiksi Kahoot-peli ja muistot siinä voittamisesta saivat useita mainintoja haastatteluissa:

Oppilas 23: *Kyl mä sanoisin et mulla on ainaki innostus, ilo ja tyytyväisyys ainaki sieltä.*

Haastattelija: *Okei mihin ne liittyy et sä koet semmosii?*

Oppilas 23: *Mun mielestä se on tosi kiva se tunti et mää oon ite tyytyväinen, mitä mä teen siellä tunnilla, et mulla tulee kiva fiilis siitä et mä oon siellä tunnilla.* (Haastattelu 15)

Oppilas 7: *Tai sit välillä voi olla tyytyväisyys, ku saa jonku asian tehtyy hyvin tai joku onnistuu, nii sit on tyytyväinen omaan suoritukseen.* (Haastattelu 4)

Oppilas 19: *Kerran mä voitin yhen Kahootin, mulle tuli tosi hyvä fiilis siitä.* (Haastattelu 12)

Oppilaat liittivät paljon eri tunteita omaan suoriutumiseensa yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Vahvimpina esiin nousivat negatiiviset tunteet: tunteita häpeän, pelon ja vihan tunneperheistä. Oppilaiden muistoissa toistuvat tilanteet, joissa oli vastattu väärin kysymykseen tai koe oli mennyt huonosti. Päinvastoin taas onnistumiset oppitunneilla ja koehetkissä olivat jääneet vahvoina positiivisina muistojälkinä mieleen. Oppilaiden vastauksissa ilmenee kriittisyys itseä ja omaa suoriutumista kohtaan, jota joidenkin kohdalla voisi luonnehtia jopa epäonnistumisen peloksi.

5.5. Luokkakavereihin liitetyt tunteet

Luokkakaverit muodostavat neljännen ryhmän, joka on vaikuttanut tunnekokemusten syntymiseen haastateltavilla. Haastateltavat ovat yhteisen katsomusaineen oppitunneilla samojen luokkakavereiden kanssa, kuin missä tahansa muillakin oppitunneilla. Luokkakaverit ovat tulleet tutuiksi jo tässä kohtaa vuotta, vaikkakin seitsemännen luokan alussa moni kertoi luokalle tulleen täysin tuntemattomia ihmisiä. Luokkakaverit ovat aiheuttaneet haastateltavissa tunteita kuudesta eri tunneperheestä: yllätyksen, inhon, pelon, vihan ja nautinnon tunneperheistä.

Nautinnon tunneperheestä oppilaat mainitsivat ilon ja huvittuneisuuden tunteet. Nämä molemmat tunteet liittyivät joko kaverin kanssa kahdestaan jutteluun tai koko luokan yhteiseen vitsailuun tai hauskanpitoon. Oppilaiden kokema oppimisen ilo sekä kokemus turvallisesta ilmapiiristä on liitetty juuri ystävien läsnäoloon oppitunneilla.¹³⁷ Oppilaiden

¹³⁷ Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 223; Lund & Chemi 2015, 92.

positiivisten tunteiden taustalla selkeästi vaikuttivat hyvät välit muihin luokkakavereihin, mikä mahdollistaa positiivissävyytteisen vuorovaikutuksen:

Oppilas 2: *Mulla on myös toi ilo, jos on ollu esim kaverin vieressä puhumassa, nii sit siinä on voinu olla ihan hauskaa.* (Haastattelu 1)

Oppilas 11: *Vaik toi huvittuneisuus, jos on hauskaa. Jos on jotain vitsejä siis oppilailla tai oppilaiden kesken.*

Haastattelija: *Okei et se kumpuaa teistä luokkakavereista et jos teillä on hauskaa niiku keskenään?*

Oppilas 11: *Joo. Ja se et kuitenki saa olla hauskaa et jos joku kertoo jonku vitsin siellä niin Anniina ei heti huuda et oo hiljaa et pitää olla hiljaa, vaan voi itekki nauraa.* (Haastattelu 7)

Oppilas 14: *No sit kans toi huvittuneisuus ku välillä noi tunnit on hauskoja tai silleen nauretaan siä kaikki.*

Haastattelija: *Okei mikä niistä tekee hauskan?*

Oppilas 14: *Emmätiiä. Jos joku sanoo jonkun vitsin siellä nii sit kaikki on silleen et ne nauraa. On ne tunnit myös silleen hauskoja.* (Haastattelu 9)

Vihan tunneperheestä oppilaat mainitsivat raivon, kiukun ja ärtymyksen tunteet. Pääosin vihan tunneperheen tunteet syntyivät luokkakavereiden kanssa käydyn negatiivisen vuorovaikutuksen pohjalta. Suuressa osassa vastauksissa oppilaat kertoivat näiden negatiivisten tunteiden heräävän, kun luokkakaverit puhuivat rasistisesti tai vähättelevästi muista uskonnoista ja kulttuureista. Tunteet syntyvätkin usein silloin, kun tietty tapahtuma koetaan merkityksellisenä itselle ja omalle hyvinvoinnille.¹³⁸ Yksi oppilas kertoi tuntevansa raivoa tai kiukkua tällaisissa hetkissä:

Oppilas 19: *Välillä vähän silleen kiukku tai raivo, kun jotkut vähättelee tai vitsailee muitten uskonnoista sit tulee vähän silleen...*

Haastattelija: *Onks semmosta paljon teidän tunneilla?*

Oppilas 19: *No aina välillä jotkut siel sanoo jotain sellasta.* (Haastattelu 12)

Muiden oppilaiden epäsuvaitsevainen käytös herätti haastateltavissa myös vihan tunneperheestä ärtymyksen tunnetta. Haastateltavat selkeästi tuomitsivat kaikenlaisen rasistisen tai epäkunnioittavan kielenkäytön oppituntien aikana. Oppilaat kertoivat, että rasistiset kommentit olivat saattaneet syntyä tilanteissa, joissa oli käsitelty jotakin vähemmistöuskontoa. Opettaja oli esimerkiksi näyttänyt videota tai oppikirjassa oli ollut kuvia johonkin uskontoon liittyen, ja tietyt oppilaat liittivät omalta luokalta etnisyydeltään samannäköisen henkilön tähän uskontoon kuuluvaksi. Myös kyseisen oppilaan perheenjäseniä saatettiin kommentoida rasistisesti, kuten ensimmäisessä alla

¹³⁸ Nummenmaa 2010, 25.

olevissa haastattelulainauksessa ilmenee. Yhdessäkään haastattelussa oppilaat eivät viitanneet, että muiden kommentointi olisi kohdistunut heihin itseensä. Oppilaat kokivat ärtymyksen tunnetta niiden luokkakavereiden puolesta, joihin kommentointi kohdistui:

Oppilas 1: Henkilökohtaisesti mä tykkään paljon sellasista aineista, joissa tutustutaan erilaisiin kulttuureihin. Et se on mulle silleen tärkeä aihe, mut sit meidän luokkalaiset vähä pilaa sen ku ne heittelee, sanoo jotain rasistisia kommentteja niistä, jotka kuuluu johonki toiseen uskontoon tai jonkun vanhemmista. Nii se sit vähä litistää sitä tunnelmaa siellä. (Haastattelu 1)

Oppilas 19: No meidän luokka on semmosii jotka suuttuu helposti, en ny tiää kiusaajii mut silleen. --- Ja sit (ne sanoo) jotain et on sananvapaus et saa sanoo mitä haluaa ja sit vähä ärsyttää ku kuitenkin pitäis arvostaa kaikkia. (Haastattelu 12)

Oppilas 20: No ainoa (ikävä) juttu on sillon ku meidän luokkalaiset toisista kulttuureista nauraa niille tai jotain sellasta mut ei se erityisesti tunnu silleen mut se on vaa vähä ärsyttävää. --- Ku ei se koska mua ku mä en kuulu mihinkää niistä uskonnoista, mut kyl se on vähä ärsyttävää. (Haastattelu 13)

Haastattemieni oppilaiden kokemukset eivät saa tukea muusta suomalaisesta tutkimustiedosta.¹³⁹ On havaittu, ettei oppilaiden katsomuksellinen tausta vaikuta oppilaiden turvallisuuden kokemuksiin yhteisen katsomusaineen oppitunneilla, eivätkä erilaiset maailmankatsomukset aiheuta jännitteitä tai konflikteja oppilaiden välille. Toisaalta on pohdittu, syntyykö oppilaiden suvaitsevaisuus oppitunneilla eroavaisuuksien kohtaamisen ja tunnistamisen kautta vai onko suvaitsevaisuus oppilaille asetettu vaatimus, jota he eivät uskalla rikkoa.¹⁴⁰ Oman tutkimukseni haastatteluaineistojen perusteella tietyt oppilaat eivät ainakaan piilotele suvaitsemattomuuttaan, mutta toisaalta on vaikea tehdä tarkempia tulkintoja heidän suhtautumisestaan luokan vähemmistöoppilaiseen, koska juuri nämä rasistisiksi nimetyt henkilöt eivät osallistuneet haastatteluihin.

Toisaalta vuonna 2022 tehdyssä katsomusaineiden nykytilan ja uudistumistarpeiden selvityksessä nostetaan esille yhteisen katsomusaineen ongelmana enemmistö-vähemmistö-asetelma, jossa vähemmistöuskontoon kuuluva oppilas voi joutua olemaan enemmistölle esimerkki erilaisuudesta.¹⁴¹ Tällaisia tilanteita on ollut ainakin muutamia oppilaiden mukaan (ks. ylempänä). Selkeästi nämä tilanteet ovat vaikuttaneet myös

¹³⁹ ks. Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016; Åhs 2020; Aalto 2020

¹⁴⁰ Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 222–224.

¹⁴¹ Salmenkivi & Åhs 2022, 198.

muiden, enemmistöön kuuluvien, oppilaiden kokemuksiin yhteisen katsomusaineen oppitunneista.

Haastateltavien kokema *vihan tunneperheen* ärtymys liittyi myös luokkalaisten huonoon tai työrauhaa rikkovaan käytökseen katsomusaineen oppituntien aikana. Toisten tunneilmaisut kiinnittävät usein ihmisten huomion, ja tarkkaavaisuus kohdistuu ympäristössä tunnepitoiseen tietoon ja tapahtumiin ennemmin kuin neutraaleihin.¹⁴² Täten on luonnollista, että muiden oppilaiden tunnekokemusten ilmaisu voi vaikuttaa keskittymiseen ja opiskeluun. Moni oppilas koki katsomusaineen opiskelun mieleisenä ja sisällöt mielenkiintoisina, joten keskittyminen opetukseen koettiin tärkeänä. Tästä syystä joidenkin oppilaiden meluava käytös aiheutti oppilaissa ärtymyksen tunteita:

Oppilas 2: No siis mä oon ainaki välillä vähä ärtyny siellä tunneilla just luokkalaisista just jos ne ei yhtää jos on vaikka vaikee aihe ja mä haluisin oikeesti keskittyä ja kuunnella. Välillä on vaikeaa kuunnella tai kuulla sitä opettajaa, kun noi pojat kiljuu ja huutelee toisilleen niin paljon et se alkaa ottaa niiku päähänki jo. (Haastattelu 1)

Oppilas 26: Nii ja sit mulla on myös aika ärtymystä ku ei ne jotkut vaa osaa pitää suutaan kiinni ku huutaa siellä nii ei ketää kuule opetusta. Nii sit se ärsyttää tosi paljon. (Haastattelu 16)

Toisilla oppilailla taas muiden oppituntia häiritsevä käytös herätti *yllätyksen tunneperheestä* hämmästyksen ja kummastelun tunteita. Nämä oppilaat eivät sanoneet välttämättä kokevansa ärtymystä toisten häiriköidessä oppituntia, vaan ennemminkin ihmettelivät, miksi toiset käyttäytyvät näin:

Oppilas 7: Joskus on tää (osoittaa hämmennys-tunnetta kartasta) ku se (opettaja) yrittää selittää jotain ja se on joku ihan kiinnostava aihe ja muut rupee sähläämään jotain, nii sit on iha hämmentyny, miks te ette kuuntele ja miks te teette jotain ihan omii juttui et täs on niiku opettaja joka puhuu. Nii sit voi välillä olla joku hämmästyks esim. (Haastattelu 4)

Oppilas 12: Meiän luokka on vähä sellanen et sählää koko ajan, nii sitten ku ei sählää nii sitten on kivaa. Ja sitten pystyy just keskittymään ja vähän tää kummastelu on vähä välillä, et miks ne sit semmosta tekee ne, jotka häiritsee. (Haastattelu 8)

Luokkakaverit aiheuttivat oppilaissa vihan ja yllätyksen tunneperheiden lisäksi myös pelon ja inhon tunneperheen tunteita. *Pelon tunneperheestä* oppilaat mainitsivat ahdistuksen tunteen. Tässä kyseisessä luokassa oli haastateltavien mukaan ollut toisten

¹⁴² Nummenmaa 2010, 11, 115.

haukkumista niin koulussa kuin vapaa-ajalla, ja siksi tietyt luokkakaverit aiheuttivat pelon tunneperheeseen kuuluvia tunnekokemuksia. Ihmiset muistavat usein tunteita herättävät tilanteet hyvin ja nämä tunneperäiset muistot ohjaavat toimintaa ennakoiden.¹⁴³ Haastateltavien mukaan he ovat varovaisia luokassa ja heitä alkaa ahdistaa, jos tietyt oppilaat puhuvat heille. Samassa haastattelussa oppilaat kuvasivat näiden luokkakavereiden aiheuttavan heille myös inhon tunnetta huudellessaan ikäviä kommentteja ja haukkuessaan muita:

Oppilas 1: Joissaki tilanteissa voi olla ahdistuneisuutta, jos vaikka huudellaan jotain kommentteja vaikka ihan läpällä ja jos se liittyy suhun henkilökohtaisesti nii se alkaa ahdistaa aika paljon.

Oppilas 2: Joo tai silleen et yleensä ku noi pojat huutaa jotain tai jonku nimee nii se ei oo mikää hyvä asia. Tai tavallaan ne ei mistää silleen kehu tai se voi olla mikä tahansa. Just viime viikolla yks meiän luokkalainen huusi jotain, sit siinä oli mun nimi ja mulla hyppäs oikeesti sydän kurkkuun. Ja sitten se sanoki et ei mitään, se oliki väärä (nimi). (Haastattelu 1)

Oppilas 2: Ne (luokkakaverit) huutelee jotain uskontoa liittyvää tai jotain asiaa, joka on sun kaveriin liittyvää, nii sit se tavallaan ottaa aika inhottavasti silleen, et mää oon nyt tätä mieltä asiasta. Esim. mun mielestä yks kerta ne huusi jotain iltarukouksesta tai jostain joskus nii toi yks mun kaverihan tekee aina iltarukouksen nii sit se tuntuu inhottavalta ku ne mollaa ihan täysin. (Haastattelu 1)

Haastatteluvastauksien perusteella luokkakavereiden aiheuttamissa tunnekokemuksissa korostuvat negatiiviset tunteet. Positiivisia tunteita mainittiin selkeästi vähemmän ja ne liitettiin yksittäisiin tilanteisiin, joissa sai jutella kaverin kanssa oppitunnilla tai koko luokan kesken oli hauskaa. Sen sijaan negatiivisia tunteita herättäviä hetkiä muisteltiin paljon ja oppilaat eri luokilta ja kouluista kertoivat aika samanlaisista tilanteista. Negatiivisia tunteita herättivät luokkalaisten oppituntia häiritsevä käytös, rasistinen tai vähättelevä kommentointi sekä muiden haukkuminen. Tällaiset hetket olivat jääneet oppilailla vahvasti muistoihin, vaikka syrjintä tai ikävä käytös ei kohdistunutkaan yleensä heihin, vaan heidän luokkakavereihin.

Tässä alaluvussa käsitellyt teemat ja haasteet voidaan liittää laajempaan keskusteluun yhteisen katsomusaineen opettamisesta. Yleisesti ottaen tutkimuskirjallisuuden pohjalta voi todeta, että yhteisen oppiaineen nähdään lisäävän oppilaiden dialogitaitoja sekä kulttuurien ja katsomusten välistä ymmärrystä.¹⁴⁴ Myös Suomessa tehdyissä

¹⁴³ Nummenmaa 2010, 119.

¹⁴⁴ esim. Salmenkivi & Åhs 2022, 189; Himanen 2015, 147.

tutkimuksissa oppilaat ja opettajat ovat kertoneet yhteisestä katsomusaineesta pääosin positiiviseen sävyyn.¹⁴⁵ Muissa Pohjoismaissa on käytössä yhteinen katsomusopetus ja tutkimukset ovat osoittaneet, että ainakin Englannissa ja Ruotsissa opetustyyli on yleisesti hyväksytty niin opettajien, vanhempien, oppilaiden, poliitikkojen kuin uskonnollisten yhteisöjen toimesta.¹⁴⁶ Sen sijaan taas Islannissa yhteinen katsomusaine on koettu opettajien keskuudessa vaikeaksi aineeksi opettaa oppiaineen herkän luonteen ja opettajien oman taitamattomuuden kokemuksen takia, mikä on ilmennyt opetuksen laiminlyöntinä.¹⁴⁷ Tutkimuskirjallisuuden perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaiden ja opettajien kokemuksiin vaikuttavat laajemmassa näkökulmassa oppiaineen kehitystyö sekä opettajien saama koulutus ja tuki, mutta myös käytännön tasolla yksittäisillä oppitunneilla opettaja persoona ja toiminta sekä oppilaiden väliset suhteet.

¹⁴⁵ ks. Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 208, 223.

¹⁴⁶ Alberts 2007, 290; Bråten 2009, 328–329.

¹⁴⁷ Gunnarsson 2014, 140.

6. Tunteiden ilmaisun kokemukset

Tässä osiossa käsitellään oppilaiden kokemuksia tunteiden ilmaisusta yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Tunteiden ilmaisu liittyy tutkimuksen kolmanteen ja viimeiseen tutkimuskysymykseen. Haastattelussa keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, minkälaista heidän mielestään on ilmaista näitä aiemmin mainittuja tunteita (ks. luku 5) oppituntien aikana. Haastatteluvastausten pohjalta tunteiden ilmaisun käsittelyssä nousi esille neljä pääteemaa, jotka ovat tunteiden peittäminen, tunteiden ilmaisun eri muodot, luokan tunneilmapiiri sekä tunteiden tarttuvuus. Pääteemojen alle haastatteluista muodostui alaluokkia, jotka näkyvät alla olevassa taulukossa.

Pääteema	Alaluokka
<u>Tunteiden peittäminen</u>	Ei tunteiden ilmaisua Peitetyt tunteet Syyt tunteiden peittämiselle
<u>Tunteiden ilmaisun muodot</u>	Sanallinen viestintä Oman toiminnan muutos Ilmeiden muuttuminen Tunteiden hetkellisyys & hallitsemattomuus
<u>Tunneilmapiiri</u>	Positiivinen Negatiivinen/herkkä
<u>Tunteiden tarttuvuus</u>	Tunteet tarttuvat Eivät tartu Vaikuttavat tekijät

Taulukko 4. Tunteiden ilmaisun pääteemat ja alaluokat.

6.1. Tunteiden peittäminen

Ensimmäinen pääteema oppilaiden tunteiden ilmaisun kokemuksissa on tunteiden peittäminen eli tarkoituksellinen tunteiden ilmaisun välttäminen. Aiemmasta käsittelyluvusta käy ilmi, että oppilaat ovat kokeneet monenlaisia tunteita katsomusaineen oppituntien aikana. Kuitenkin tunteiden ilmaisusta keskusteltaessa 12 haastattelussa oppilaat olivat vahvasti sitä mieltä, etteivät he ilmaise tai näytä näitä omia tunteitaan luokahuoneessa. Tämä on ristiriidassa myöhempien vastausten kanssa, kuten seuraavista alaluvuista käy ilmi. Kuitenkin lähes kaikkien oppilaiden ensimmäinen ajatus

oli, etteivät omat tunteet näy katsomusaineiden oppitunneilla juuri mitenkään. Oppilaat olivat vahvasti sitä mieltä, että he peittävät monenlaiset tunteensa tietoisesti. Oppilaiden vastauksissa ilmeni, että he pyrkivät pitämään kasvat ilmeettöminä eivätkä myöskään ilmaise tunteitaan sanallisesti. Kuitenkin monet ihmisessä tapahtuvat tunnereaktiot ovat automaattisia, minkä vuoksi kasvojen ilmeiden peittäminen ei ole aina helppoa tai mahdollista tahdonalaisesti.¹⁴⁸ Oppilaiden vastaukset osoittavat sen, että he ymmärtävät *kasvojen ilmeiden* olevan yksi yleisimmistä tavoista ilmaista tunteita ja he pyrkivät pitämään ilmeensä muuttumattomina:

Haastattelija: *Nii miten te koette, miten teidän omat tunteet näkyy siellä luokkahuoneessa?*

Oppilas 1: *Mää pyrin aina pitää aika neutraalina ilmeet, ihan niiku tiedostetustikin.* (Haastattelu 1)

Haastattelija: *Miten ne teidän tunteet näkyy siellä luokkahuoneessa muille?*

Oppilas 13: *Musta ei varmaan ainakaan kauheesti näy ku mä oon silleen neutraali ja silleen pidän ne itteni päässä.*

Oppilas 14: *No ei mustakaan silleen kauheesti huomaa silleen mitenkää, et mä näytän koko ajan vaan samalta.* (Haastattelu 9)

Kasvojen ilmeiden muuntumisen lisäksi on olemassa muitakin tapoja ilmaista omia tunteita, kuten esimerkiksi kertomalla omista tunteistaan sanoja käyttäen. Monissa oppilaiden vastauksissa nousi esille, etteivät he ilmaisseet tunteitaan ilmeiden lisäksi myöskään *sanallisesti*:

Haastattelija: *Miten nää sun tunteet joita sä osotit tosta lapulta nii miten ne näkyy siellä luokkahuoneessa vai näkyykö ne? Eli toisin sanoen ilmasetko sä niitä jotenkin?*

Oppilas 7: *En mä oikeen et sit mä vaan pidän itelläni.*

Ja oon joko niiku ilonen ittestään tai sit jos on ärtyny, nii en mä sano siitä mitään, et sit mä vaan rauhotun ja mietin sitä ite. (Haastattelu 4)

Haastatteluiden perusteella siis oppilaat pyrkivät hillitsemään omaa tunteiden ilmaisuaan tietoisesti sekä tarkoituksella. Haastatteluissa keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, *millaisia tunteita* he erityisellä tavalla peittelevät ja miksi eivät halua näitä tunteita ilmaista katsomusaineen oppitunneilla. Oppilaat nimesivät keskenään pääosin samoja tunteita, joita he yrittävät olla ilmaisematta oppituntien aikana. Eniten mainintoja saivat *viha/ärtymys* sekä *suru/alakulo*, nämä tunteet mainittiin kummatkin seitsemässä eri haastattelussa:

¹⁴⁸ Nummenmaa 2010, 97.

Oppilas 7: *No jos siellä on vaikka tapahtunu jotain ja mä oon sit vaikka surullinen tai alakulo, ei ehkä surullinen sentää, nii senki mää pidän ihan vaan itelläni ja sit mää harmittelen sitä itekseni omassa rauhassa enkä sano siitä kellekkää.* (Haastattelu 4)

Haastattelija: *Entä millasia tunteita te peittelette, et te ette halua näyttää? Oliko se vaan toi ärtymys (siitä keskusteltu aiemmin) vai onks jotain muita?*

Oppilas 25: *Mulla ainaki toi ärtymys, et en mä halua oikeen näyttää sitä, ku ärsyttää niin järkyttävästi.*

Oppilas 26: *No viha ja suru. Ne on semmoset kaks.* (Haastattelu 16)

Vihan ja surun tunneperheiden peittämisen lisäksi oppilaat mainitsivat myös muita tunteita, joiden ilmaisua välttelevät. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat *nolous/häpeä, ahdistus ja tylsistyminen*¹⁴⁹:

Oppilas 2: *Mut se riippuu vähän jutusta et jos mä en halua näyttää sitä. Esim just ahdistuneisuus ja ne on enemmän sellasia et pyrkii pitämään neutraalina.*

Haastattelija: *Eli peittelee semmosii?*

Oppilas 2: *Ja voi sanoa just kaverille, jos siinä lähellä on. Mut silleen et ei olis just siellä tunnilla.* (Haastattelu 1)

Haastattelija: *Onks jotain semmosii tunteita, joita sä erityisesti peittelet?*

Oppilas 12: *No eipä mulla oo oikee tullu mitää huonoii tunteita, mutta enpä mä ny silleen, vaikka tässä on aikalailla sellasii... (osoittaa häpeän tunneperhettä)*

Haastattelija: *Nii noi häpeän tunteet on sellasii et ei haluis näyttää?*

Oppilas 12: *Nii* (Haastattelu 8)

Edellä mainitut tunteet ovat pitkälti negatiivisia tunteita, mutta myös positiiviset tunteet saivat yksittäisiä mainintoja. Muutamit oppilaat mainitsivat myös onnellisuuden, innostuksen ja hämmästyksen tunteita, joita ei halua luokkakavereille tai opettajalle näyttää. Yhdessä haastattelussa oppilas selittää, miksi kokee tarpeelliseksi peittää vahvojen tunteiden ilmaisua riippumatta siitä, ovatko ne positiivisia tai negatiivisia:

Haastattelija: *Onks sul semmonen tunne et peitteleksää joitakin tunteita?*

Oppilas 8: *En, mä hallitsen mun tunteita. Se on työkalu.*

Haastattelija: *Haluisiksä kertoo millasia tunteita sä erityisellä tavalla hallitset?*

Oppilas 8: *Voimakkaita: viha, suru, onnellisuus, kaikki nää. Ne pystyy kohdistamaan johonki tekemiseen tai ajatukseen. Esimerkiks jos mä oon tosi vihanen mä meen nostaa punttii. Ja se on voimana, polttoaineena siinä. Nii se on hallintakeino.*

Hänen näkökulmasta tunteiden peittämiseen oli poikkeuksellinen verrattuna muiden oppilaiden vastauksiin. Muut oppilaat kokivat, että negatiivisia tunteita täytyy peitellä

¹⁴⁹ Tylsistymisen tunne ei ollut osa Golemanin tunnejaottelua, mutta se sai mainintoja muutamissa haastatteluissa.

kouluympäristössä ja syy oli usein henkilökohtainen (ks. edempänä). Sen sijaan oppilas 8 näki tunteiden ilmaisun rajoittamisen työkaluna ja hallintakeinona, jolloin vahvan tunteen pystyy purkamaan rakentavalla tavalla. Hänen mukaansa oma tunne voi olla voima tai polttoaine, eikä hän näe omia tunnekokemuksiaan negatiivisessa valossa, kuten moni muu oppilas näki. Kyseisen oppilaan vastauksessa ilmenee moni tunnetaitoteorioiden vaihe, kuten omien tunteiden tiedostaminen, tunteiden hallitseminen ja tunteiden hyödyntäminen omien tavoitteiden saavuttamiseksi.¹⁵⁰

Lähes kaikissa haastatteluissa oppilaat toivat esille, etteivät halua näyttää negatiivisia vahvoja tunteita katsomusaineen oppitunneilla. Oppilaiden kanssa keskustelimme syistä, miksi he haluavat olla ilmaisematta juuri näitä tunteita. Oppilaiden syyt jakautuivat selkeästi neljään ryhmään: vertaisten mielipiteiden merkitykseen, tunteiden ilmaisun vaatimien olosuhteiden puutteeseen, pyrkimykseen välttää oppitunnin häirintään sekä käsitykseen epäsallituista tunteista. Puolissa haastatteluissa tuli ilmi, että tunteiden ilmaisua rajoittaa ja vaikeuttaa oppilaiden pohdinnat siitä, *mitä luokkakaverit ajattelevat heistä*. Varhaisnuoruuteen, eli 12–14-vuoden ikään, kuuluu vertaisten merkityksen kasvu elämässä, mikä näkyy myös korkeampana itsehavainnointina sekä itsetietoisuutena.¹⁵¹ Oppilaat pohtivat sitä, miten oma tunteiden ilmaisu voi vaikuttaa ja muuttaa kavereiden mielipidettä itsestä. Tällöin oppilaat saattavat pyrkiä peittämään sellaisia tunteita, jotka voisivat heikentää heidän asemaansa pidettynä ja hyväksyttynä luokkakaverina.¹⁵² Haastatteluissa nousi luokkakavereiden mielipiteen merkityksen lisäksi ilmaisua rajoittavaksi tekijäksi myös tunteiden henkilökohtaisuuden ulottuvuus:

Oppilas 1: No siis kyllä mä koen et niitä tunteita saa ilmaista, mut osa niistä tunteista on niin henkilökohtaisia et niitä ei halua ilmaista. Mä koen tavallaan et jos mä haluisin nii mä voisin [opettajan] puolesta joo tavallaan. Mut enemmänki se, et mitä meidän luokkalaiset ajattelee tavallaan ehkä sit sen takii, nii paljoo ei halua ilmaista mut niitä saa ilmaista. (Haastattelu 1)

Oppilas 7: No se et miten se (kaverit) sit reagois siihen et sit se on silleen, miks sä noin tunnet tai jotain. Nii sit mä mielummin pidän sen itelläni ja mä en halua et joku muu ajattelee siitä jotain ja sit se voi levittää sen jonnekki ja sit rupee katumaan sitä ja sit siitä tietää moni ihminen nii mä mielummin vaan pidän sen itelläni. (Haastattelu 4)

¹⁵⁰ Goleman 1997, 65; Goleman 2001, 362; Bar-On 2006, 23; Cohen & Sandy 2007, 76; Mayer 2004, 4–5; Mayer ym. 2016, 294.

¹⁵¹ Denham ym. 2009, 39, 42–43.

¹⁵² Ks. Lazarus 1991, 341.

Oppilas 13: *No emmätiiä meillä on ehkä vähä tai on tuolla muutamii sellasii tyyppiei, jotka ei ihan hyväksy kaikkii filiksiä et en mä uskalla näyttää kaikkii mun tunteita siellä, koska vähä pelottaa mitä muut miettii niistä.*

Oppilas 14: *Nii.* (Haastattelu 9)

Toinen haastatteluissa ilmennyt koettu syy oli, ettei oppilailla ollut ketään kelle ilmaista tunteitaan eli toisin sanoen oppitunneilla *ei ole tunteiden ilmaisulle vaadittuja olosuhteita*. Oppilaat kokivat oppitunnin istumajärjestyksen merkityksellisenä vaikuttavana tekijänä tunteiden ilmaisun näkökulmasta. Ystävän lähellä istuminen saattaa edesauttaa ja mahdollistaa tunteiden jakaminen hiljaisesti, mutta yksin istuessa tunteet jäävät usein ilmaisematta. Joidenkin oppilaiden vastauksissa tuli ilmi, ettei omalle luokalle ole osunut mieluisia luokkakavereita, jolloin tunteiden ilmaisu vaikeutuu entisestään.

Oppilas 5: *Ehkä just kaverille, jos kaveri on lähellä nii sit sä voit jotain pieniä hymähtää tai jos sä istut luokan eessä yksin nii sit ne jää pois. Ei oo ketää lähellä nii et sä oikeen voi näyttää (tunteita) oikee.* (Haastattelu 3)

(Puhuttu aiemmin tunteiden ilmaisun hankaluudesta)

Oppilas 19: *Tai no jos on luokalla jotain läheisempiä kavereita nii niille voi mut ei mitenkää yleisesti.*

Haastattelija: *Joo ei koko luokalle sitten. Koeksää et noi läheiset kaverit on tärkeitä tunteiden jakamisessa niiku oppituntienki aikana?*

Oppilas 19: *Joo mut mulla ei oo meiän luokalla silleen et mulla on 7X:lla, meiän rinnakkaisluokalla, nii siellä on mun kaverit.* (Haastattelu 12)

Kahdessa seuraavassa vastauksessa ilmenee, että tunteiden ilmaisu koettiin vaikeana myös opettajan roolin vuoksi. Näissä haastatteluissa kuitenkin opettaja koettiin turvallisenä ja helposti lähestyttävänä henkilönä. Opettaja koettiin näissä haastatteluissa empaattisena aikuisena, joka osaa ymmärtää oppilaita, heidän asemaansa ja kokemuksiaan. Vastausten perusteella ainakin osa oppilaista koki oppilas-opettaja -suhteen turvalliseksi, mikä voisi mahdollistaa kohtaamisen tunnetasolla.¹⁵³ Kuitenkin opettajan työskentely luokan edessä koettiin toisaalta tunteiden jakamisen kannalta vaikeuttavana tekijänä:

Oppilas 7: *Se on vähän vaikeeta just katsomusaineen tunneilla ku ei siellä oo ketää kelle sanoo. Ku siellä on just opettaja luokan eessä se opettaa asioita, eikä sille voi oikee sanoo eikä mulla oo siinä mun vieressä ketää kelle sitä vois sanoo. Se on sit tosi vaikeeta, jos yrittäis kertoa jollekki niistä.* (Haastattelu 4)

¹⁵³ Junela- Koponen & Koponen 2007, 105–106; Goleman 1997, 65; Goleman 2001, 362.

Haastattelija: *Millasta siellä on ilmasta niitä tunteita?*

Oppilas 8: *Mä koen et se on hankalaa, et se on usein opettaja puhuu ja näyttää sisältöä, nii siinä ei kovin tuu sellasta tilaisuutta tuoda näitä asioita esille, toki aina voi viitata mutta niin.*

Haastattelija: *Nii siihen saattaa olla korkeempi kynnyks.*

Oppilas 8: *Niin. Se on hankalaa. (Haastattelu 5)*

Muutamissa vastauksissa negatiivisten tunteiden peittelyä perusteltiin sillä, etteivät negatiiviset tunteet kuulu luokkahuoneeseen ja niiden *ilmaisuu voi purkautua oppitunnin häirintänä*. Nämä oppilaat selkeästi tiedostivat oman tunteiden ilmaisun vaikutuksen muihin oppilaisiin sekä opettajaan, ja sitä kautta koko oppitunnin kulkuun ja tunnelmaan. Lazaruksen emotionaalisen kypsyyden kolmannen tason mukaan nuori tietää, mitä tehdä omille tunteille silloin, kun ne ovat haitallisia oman toiminnan ja ympäristön kannalta.¹⁵⁴ Haastatteluvastauksissa ilmenevät pohdinnat vertaisten sekä opettajien mielipiteistä, jos itse alkaisi näyttämään negatiivisia tunteita luokkahuonekäytäntöön sopimattomalla tavalla:

Oppilas 8: *Joo. Mietitään vaikka luokkahuoneessa, jos mä oon vaikka innostunu ni mä saatan alkaa keskustele toisen henkilön kanssa siitä aiheesta ja sit opettaja hermostuu siitä ja sit se ärsyttää ja sit se tietenkki voi hyvin muuttua toiseks tunteeks, ärsyyntyneisyysdeks. Sanotaan vaikka et mä en halua häiritä oppituntia. (Haastattelu 5)*

Oppilas 24: *No kyl mä uskon...mikäs vois olla. Ärtymys kyl mä sanoisin et mä yritän peitellä sitä jos tulee joku semmonen ärsyttävä tilanne.*

--

Haastattelija: *Okei osaatteks te sanoo et miks te haluutte just noita tunteita peitellä?*

Oppilas 24: *No ku sit niille muillekki tulee huono fiilis sit kenelläkään ei oo kivaa. (Haastattelu 15)*

Haastattelija: *Osaatteks te selittää miks just niitä tunteita haluaa peitellä?*

Oppilas 25: *No en mä halua et ihmiset kuvittelee, et mä oon hirveen vihanen persoona.*

Oppilas 26: *Nii mulla tää sama.*

Oppilas 25: *Jos joka kerta ku vähä suututtaa, nii alkaa kiukuttelee tai silleen nii ei omasta mielestä ainakaan ois hirveen kiva, jos ois semmonen luokkalainen.*

Haastattelija: *Eli siinä just tulee se et mitä muut aattelee nii se on tärkeätä?*

Oppilaat: *Joo. (molemmat samaan aikaan) (Haastattelu 16)*

Tunteiden peittelyyn liittyvät myös käsitykset siitä, miten tunteiden ilmaisuun reagoidaan oppitunneilla eli mitä seurauksia omien tunteiden ilmaisulla voi olla. Oppilaiden

¹⁵⁴ Lazarus 1991, 341.

vastauksissa esille nousivat opettajan reaktiot oppilaiden negatiivisten tunteiden ilmaisuun sekä näiden tunteiden hallintaan. Keskusteluissa tuli vahvasti esiin se, että negatiiviset ja positiiviset tunteet purkautuvat usein vääränlaisena käytöksenä, jota tulee hillitä ja hallita. Tunteiden ilmaisu onkin hankala vastavuoroinen prosessi, jossa omia tunteita tulee osata säädellä hetkessä taitavasti ja tilannetekijöitä lukien. Tunteiden ilmaisu ilman kontrollia voi olla haitallista oppilaan omien sosiaalisten tavoitteiden näkökulmasta.¹⁵⁵

Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että luokanopettajien mielestä erityisesti negatiivisten tunteiden nähdään johtavan häiriötilanteisiin ja olevan siten ongelmallisia luokahuonevuorovaikutuksen sekä työrauhan näkökulmista.¹⁵⁶ Opettajien tehtävänä voidaan nähdä kielteisten tunteiden hillitseminen koulukontekstissa, ja oppilaiden vastauksissa muistettiin erityisen hyvin opettajan tavat reagoida vahvojen tunteiden ohjaamaan käytökseen. Haastatteluissa mainittiin useasti *Wilma-merkintöjen merkitys*, jolla opettaja pyrkii ohjaamaan tunteiden ilmaisua kouluympäristöön sopivaan muotoon:

Oppilas 8: No sanotaan vaik et muutama oppilas on innostunu luokan takana. Ne keskustelee paljon ja härnäää paljon nii opettaja koittaa (lyö kädet yhteen) tukahduttaa sen, et nyt lopettakaa toi tunnin häiritseminen. Mä koen, et se purkaantuu vaan väärällä tavalla se innostuminen. Toki kyllä, jos sen haluaa purkaa paremmin et sit keskittyy enemmän tai tekee tehtävät paremmin et sitä on monta tekniikkaa, mut mä koen et se riippuu tunteesta. (Haastattelu 5)

Haastattelija: Miten muut oppilaat tai opettaja reagoi siihen jos sulla on erityisen huono tai hyvä päivä?

Oppilas 11: No jos on hyvä päivä nii (opettaja) antaa positiivisen, jos mä oon ollu aktiivinen tunnilla tai se on ainut miten ne voi reagoida siihen.

Haastattelija: Entäs jos on se huono päivä?

Oppilas 11: No en mä yleensä mitää sellasta tiekkö mitää pahaa tee, et mitää merkintää sais. (Haastattelu 7)

Haastattelija: Mites opettaja reagoi?

Oppilas 23: Jos tekee jotain semmosta et paiskoo pöytiä tai lyö pöytää kyl se sanoo et lopettakaa. Kaikki opettajat tekee silleen et ei ne halua et on mikää kaaos siellä luokassa.

Haastattelija: Entä sitten noihin, jos sä mietit omii hyvii fiiliksiä nii tuleeks opettajalta sieltä jotain reaktioo?

Oppilas 23: No jos tekee hyvin kaikkii niitä hommii nii kyl sieltä tulee positiivinen merkintä Wilmaan ja sanoo et hyvä ja tällasta. Mut ei silleen ku ei se pysty yksin kaikkii oppilaita kattoon silleen koko aikaa, ku pitää kattoo niitä muitaki ku meidän luokal on joku 30 tyyppiä nii se on oikeestaan mahotonta. (Haastattelu 15)

¹⁵⁵ Nummenmaa 2010, 104; Mayer 2004, 4–5; Mayer ym. 2016, 294.

¹⁵⁶ Ks. Kilpeläinen-Hauru 2001, 116–117.

Viimeisessä esimerkissä oppilas tuo esille luokkakoon vaikutuksen oppituntiin, mikä esiintyi muutamissa haastatteluissa. Joidenkin oppilaiden mukaan liian isot luokkakoot vaikuttavat työrauhaan sekä opettajan mahdollisuuksiin huomioida oppilaat yksilöllisesti. Haastatteluissa nousee esille, miten useamman oppilaan negatiivisten tunteiden ilmaiset vaikuttavat esimerkiksi opiskeluun ja keskittymiseen katsomusaineen oppitunneilla. Luokkakoon vaikutuksen voi liittää myös oppilaiden tunteiden ilmaisun mahdollisuuksiin: oppilaat kokevat opettajan helposti lähestyttävänä aikuisena, jolle on kuitenkin vaikea jakaa tunteita opettamisvelvollisuuden takia.

Kuten tunteiden reagoinnista näkee, oppilailta on selkeä käsitys siitä, millainen tunteiden ilmaisu ja käytös luokkahuoneessa on sallittua. Tämä ymmärrys kuuluu Lazaruksen emotionaalisen kypsyyden tasoon: nuorille on selvää mitä tunteita saa tai ei saa ilmaista, ja mitkä ovat tunteiden ilmaisun sosiaaliset rajoitteet.¹⁵⁷ Oppilaat tuntuivat jakavan keskenään samankaltaisen ymmärryksen siitä, minkälaisen tunteiden ilmaisusta seurasi merkintöjä Wilmaan eli mitä tunteita ei saisi hallitsemattomasti ilmaista tunneilla. Haastatteluissa keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, *mitkä tunteet ovat sallittuja yhteisen katsomusaineen oppitunneilla ja mitkä taas epäsallittuja*. Näissä vastauksissa oppilaat jakautuivat kahteen ryhmään: toisten mukaan kaikki tunteet ovat sallittuja ja toisten mukaan lähinnä positiiviset tunteet ovat sallittuja. Molemmissa ryhmissä hyväksytyjä tunteita pohdittiin opettajan näkökulmasta eli mitä tunteita opettaja sallii ilmaistavan oppitunneilla. Seitsemässä haastattelussa oppilaat sanoivat, että katsomusaineen oppitunneilla saa ilmaista kaikenlaisia tunteita:

Haastattelija: *Jos te katotte tätä listaa nii millasia tunteita siellä luokkahuoneessa saa ilmaista?*

Oppilas 13: *No ainaki iloo voi silleen...*

Oppilas 14: *Joo ainaki opettajan puolesta, niiku [opettajan] mielestä kaikki tunteet on okei.*

Haastattelija: *Et ei tarvii peitellä näistä mitään?*

Oppilas 14: *Ei.*

--

Oppilas 13: *Kyl mä uskon et se [opettaja] hyväksyy kaiken.*

Oppilas 14: *Jep.* (Haastattelu 9)

Sen sijaan kahdeksassa haastattelussa oppilaat olivat sitä mieltä, että positiivisten tunteiden ilmaisu on aina sallittua, mutta negatiivisten tunteiden ilmaisua tulee pääosin

¹⁵⁷ Lazarus 1991, 341.

hillitä. Haastatteluvastauksista käy hyvin ilmi, miten selkeästi nuoret tekevät jaon positiivisten ja negatiivisten tunteiden välille. Tämä jaottelu on opittua usein jo alle kouluikäisenä ja tunteet näyttäytyvät nuorille kaksijakoisesti hyvinä ja huonoina.¹⁵⁸ Haastattelujen edessä nuorten vastauksista käy kuitenkin ilmi, ettei yksittäinen tunne itsessään ole hyvä tai paha riippuen siitä, luokitellaanko se positiiviseksi tai negatiiviseksi tunteeksi. Haastatteluissa oppilaat toivat esille, että tunteiden ilmaisun sallittavuus on tilannekohtaista. Näissä kahdeksassa haastattelussa korostettiin, että vahvojen tunteiden sallittavuus riippuu pitkälti tunteen ilmaisun tavasta:

Haastattelija: *Sit tällanen kysymys et millasia tunteita siellä oppitunnilla saa ilmaista? Saaks siä ilmaista ihan näitä kaikkia tunteita?*

Oppilas 8: *No tiettyyn pisteeseen asti joo, jos se sit on liian voimakas sille tehdään jotain tai jos se purkautuu väärin.*

Haastattelija: *Nii et hyvässä tai huonossa nii koeksää et jos se häiritsee...*

Oppilas 8: *Joo jos se niiku häiritsee oppimista nii kyllä.*

Haastattelija: *Mut periaatteessa on tilaa kaikille tunteille ja tunteen ilmasulle?*

Oppilas 8: *No jonkin verran, mut ei liikaa, jos ymmärrät. (Haastattelu 5)*

Haastattelija: *Miten tota jos te katotte tätä listaa nii millasia tunteita siellä saa ilmasta niiku oppilaat? Vai saako näitä kaikkia?*

Oppilas 17: *No kai kaikkia ny saa nyt silleen ilmasta mut riippuu kuinka voimakkaasti. Tai jos yhtäkkiä jos alkaa riehumaan oppitunnilla, nii emmätiä, onks se ok.*

Oppilas 18: *Joo sanoisin samaa. (Haastattelu 11)*

Valtaosa osa oppilaista oli sitä mieltä, etteivät ilmaise tunteitaan yhteisen katsomusaineen oppitunneilla ja tämä tunteiden peittäminen on tarkoituksellista. Oppilaat kertoivat peittelevänsä pääosin negatiivisia tunteita, kuten vihaa ja surua, mutta jotkut välttelivät kaikenlaisten tunteiden ilmaisua. Syyt tunteiden peittämiselle olivat moninaiset: moni huolehti luokkalaisten mielipiteistä, toiset eivät kokeneet, että oppitunneilla on ketään kelle näyttää omat tunteet sekä monilla oppilailla oli käsitys, etteivät negatiiviset tunteet ole sallittuja luokkahuoneessa. Oppilaiden haluttomuus ilmaista omia tunteitaan katsomusaineen oppitunneilla voidaan nähdä huonona asiana monestakin näkökulmasta. Tunteiden ilmaisulla on keskeinen merkitys sosiaalisessa viestinnässä ja se edistää huomattavasti ihmisten välistä vuorovaikutusta. Omien tunteiden ilmaisu helpottaa sosiaalista vuorovaikutusta, sillä silloin muut ympärillä olevat ihmiset ymmärtävät miksi toimille tietyllä tavalla. Jatkuva omien tunteiden peittäminen voi hankaloittaa

¹⁵⁸ Denham ym. 2009, 39, 42–43.

vuorovaikutusta, mutta on myös haitallista terveyden ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta kuormittavuuden takia.¹⁵⁹

6.2. Tunteiden ilmaisun muodot

Edellisestä luvusta käy ilmi, että suurin osa oppilaista pyrkii peittämään tunteiden ilmaisuaan katsomusaineen oppitunneilla. Kuitenkin syventyessämme haastatteluissa paremmin tunteiden ilmaisuun, oppilaat alkoivat pohtimaan omaa tunteiden ilmaisua tarkemmin ja nimeämään erilaisia tunteiden ilmaisun tapoja. Tunteiden ilmaisu jakautui oppilaiden vastauksissa kolmeen eri muotoon: *sanalliseen viestintään, ilmaisuun oman toiminnan kautta sekä ilmeiden muuttumiseen*. Näistä kolmesta muodosta *sanallinen ilmaisu* oli eniten mainittu tunteiden ilmaisun tapa. Myös tutkimuksissa on huomattu, että ihmisille on luonnollisinta ja yleisintä ilmaista omia tunteita äänen avulla eli sanoja käyttäen.¹⁶⁰ Sanallisesti oppilaat kertoivat ilmaisevansa niin positiivisia kuin negatiivisia tunteita:

Oppilas 1: Mää pyrin aina pitää aika neutraalina ilmeet ihan niiku tiedostetustikin. Mut sit jos tulee joku kohta et mitä vitsiä tai jotain just et olipa ärsyttävää nii sit usein se näkyy silleen et mä alan puhuu jollekki kaverille silleen tai kuiskii et tää oli aika outo kohta... (Haastattelu 1)

Oppilas 19: No esim toi yllätys nii mä saatan kysellä lisäkysymyksiä meidän opettajalta. Sit mä oon välillä hiljaa jos mä mietin, mä puhun aika paljon silleen tai oon paljon äänessä. No sit toi kiukku nii sitten mä saatan ehkä vähän huutaa tai suuttua. (Haastattelu 12)

Sanallisessa tunteiden ilmaisussa korostuu läheisten luokkakavereiden merkitys, sillä tunteita ei mielellään jaeta koko luokan kesken. Tunteiden sanallinen ilmaisu onkin usein koettu hankalaksi: se vaatii oppilaalta tunnetaitojen ensimmäisiä vaiheita eli omien tunteiden tunnistamista ja ymmärtämistä, minkä lisäksi tulee tunnistaa tunteen aiheuttanut tapahtuma. Tunteiden verbaalinen ilmaisu voi olla rikasta ja monipuolista, mutta haastavuuden ja vastavuoroisuuden vaatimuksen näkökulmasta on ymmärrettävää¹⁶¹, ettei tunteita haluta jakaa koko luokalle. Tunteiden ilmaisussa ja jakamisessa toisille on selkeästi ystävien läsnäololla suuri merkitys, mihin vaikuttaa myös aiemmin mainittu oppitunnin istumajärjestys ja suhteet omiin luokkakavereihin. Yhteistä katsomusainetta koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että turvallisen ympäristön oppitunneille luo

¹⁵⁹ Nummenmaa 2010, 77, 104.

¹⁶⁰ Nummenmaa 2010, 82.

¹⁶¹ Nummenmaa 2010, 82–83, 104.

ystävien läsnäolo sekä vertaisten kanssa yhdessä pysyminen.¹⁶² Haastatteluiden mukaan tunteiden ilmaisu vaatisi oppilaiden vastausten pohjalta vierelle läheisen ihmisen:

Haastattelija: *Miten te ilmasette niitä omia tunteita tuolla luokassa vai ilmasetteko?*

Oppilas 6: *No en mä ainakaan silleen huutele mitään. Mut jos on oikeesti joku voimakas tunne, nii ehkä mä sanon vaan kaverille. Mut en mä yleisesti niitä mitenkää ilmase, et kaikki huomais.* (Haastattelu 3)

Haastattelija: *Niin miten noi tunteet näkyy siellä luokahuoneessa?*

Oppilas 20: *Ei mitenkään, en mä oikee näytä sitä. En mä viittaa koskaan tunnilla tai mitään.*

Haastattelija: *Okei eli sä pidät ne sisällä?*

Oppilas 20: *Joo tai mä keskustelen mun jonku kaverinkaa, joka on siinä lähellä, mut en mä yleisesti (ilmaise).* (Haastattelu 13)

Toinen tapa ilmaista omia tunteita oppilaiden vastausten perusteella oli *omassa toiminnassa ja tekemisessä tapahtuneet muutokset*. Oppilaiden tunnereaktiot ja niiden ilmaisu näkyivät oppilaiden mielestä heidän käytöksessään katsomusaineen oppitunnin aikana. Tunteilla on ihmisen toimintaa ja käytöstä ohjaava rooli: tunteet vaikuttavat siihen, mitä teemme, miten toimimme ja mihin keskitymme.¹⁶³ Tunteet vaikuttavat merkittävästi oppimiseen, muistintoihin ja yleiseen jaksamiseen. Ihminen esimerkiksi käsittelee syvemmin sellaisia asioita, jotka tuntuvat mielekkäiltä ja joihin liittyy jokin merkitys tunnetasolla.¹⁶⁴ Seitsemässä haastattelussa oppilaat sanoivat, että positiiviset tunteet näkyvät aktiivisuutena sekä panostamisena opiskeluun katsomusaineiden tunneilla. Toisessa haastattelulainauksessa ilmenee myös, miten negatiivinen tunne voi vaikuttaa päin vastaisesti omaan toimintaan ja opiskeluun oppitunnilla. Muut oppilaat kertoivat ainoastaan positiivisten tunteiden vaikutuksesta opiskeluun:

Oppilas 1: *Ja sit jos on joku mielenkiintonen aihe tunneilla nii kyl mä pyrin sitä ilmasemaan, et oon aktiivisempi ja pyrin kertoo mun omii mielipiteitä. Ja muuta tällasta jos se aihe kiinnostaa. Mut ehkä muuten pyrkii pitää suht silleen neutraalina.*

Oppilas 2: *Aika sama juttu mut mää en ehkä viittaa nii paljo ku sää. Mutta ehkä sitä mielenkiintoo et oikeesti yrittää keskittyä siihen paremmin ja opetukseen.* (Haastattelu 1)

Oppilas 8: *En koe ainakaan, että näytän mut jos pitäs itse miettii (miten ilmenee) nii työnlaadussa mitä mä saan aikaseks nii jos mä oon innostunu nii luonnollisesti*

¹⁶² Åhs, Pouollter & Kallioniemi 2016, 223.

¹⁶³ Nummenmaa 2010, 11, 32; Lazarus 1991, 3.

¹⁶⁴ Lahtinen & Rantanen 2019, 15, 19

mä saan enemmän aikaseks ja se on parempaa se sisältö. Et jos mä oon taas negatiivisella tai huonolla tuulella vaik surullinen tai inhottunu nii sielt tulee vähä huonosti ja kehnosti se työ sieltä et mä en välttämättä keskity tunnilla ollenkaa. (Haastattelu 5)

Kolmas tapa tunteiden ilmaisuun oli *kasvojen ilmeiden muuttuminen* tunnekokemuksen mukaan. Kasvojen ilmeiden muuttuminen on ihmisille sanallisen ilmaisun ohella toinen tyypillinen tapa ilmaista tunteita. Kasvojen kohdalla tunnereaktioiden näkyminen on pitkälti automaattista¹⁶⁵, minkä vuoksi siihen ei välttämättä ole kiinnitetty niin paljoa huomiota. Tunteiden sanallinen ilmaisu on siis saattanut jäädä oppilailla paremmin mieleen, sillä kasvojen ilmeiden vaihtuminen tapahtuu usein tahtomatta ja nopeasti. Tämä tunteiden ilmaisu muoto olikin aiempiin muotoihin verrattuna hieman harvemmin mainittu: neljässä haastattelussa oppilaat pohtivat tunteiden ilmaisua omien kasvojen ilmeiden kautta. Näissä haastatteluissa kuitenkin oppilaat osasivat miettiä erilaisten tunteiden näkymistä muutoksina omissa ilmeissä:

Haastatteliija: *Miten ne teidän tunteet näkyy luokkahuoneessa muille?*

Oppilas 15: *No jos on vaikka ilonen, nii sit mä nauran.*

Oppilas 16: *Ja sit kans varmaan kasvoista näkee, et jos mä en osaa jotain nii sen kyl varmaa huomaa.*

Haastatteliija: *Joo okei. Onks sit vähä hämmentyny ilme tai?*

Oppilas 16: *Joo.* (Haastattelu 10)

Haastatteliija: *Niin miten ne omat tunteet näkyy siellä luokkahuoneessa muille ku on joku tunnetila päällä?*

Oppilas 25: *No ei se varmaan hirveesti. Sitä yrittää pitää aika et en mä viitti alkaa siellä kiukuttelee tai huutaa taakse et olkaa hiljaa ku noniin.. Ku ei siä hirveesti kehtaa sanoa silleen. Nii sit se on enemmän sellasta paikallaan olemista tai miten sen sanois, kulmakarvat (rypistää) siellä edessä vaan.* (Haastattelu 16)

Haastatteliija: *Joo mites sit vaikka positiivisii tunteita, jos on vaikka hyvä fiilis?*

Tuleeks sitä jotenki ilmastuu siellä?

Oppilas 25: *Hymyilyttää vähän tai jotain tämmöstä.*

Muutamissa haastatteluissa tunteiden ilmaisun kohdalla oppilaat nostivat esille, miten tunteiden ilmaisun muotoihin vaikuttavat tunnekokemuksille ominaiset piirteet *hetkellisyys sekä hallitsemattomuus*. Oppilaiden kokemus tunteiden hetkellisyydestä on yleisesti tunnustettua: tunteet ovat lyhytaikaisia ja nopeasti viriäviä sekä muuttuvia kokemuksia.¹⁶⁶ Kahdessa haastattelussa oppilaat kertoivat, että omat tunnekokemukset

¹⁶⁵ Nummenmaa 2010, 83, 97.

¹⁶⁶ Nummenmaa 2010, 32.

ovat nopeasti ohimeneviä ja siksi ne ovat tarpeellisia saada ilmaistua kokemuksen hetkellä. Jos nuorella ei ole lähellä ketään ystävää tai opettajaa kesken oppitunnin, tunnetta ei saa ilmaistua, vaikka halua sen ilmaisuun olisi. Alla olevassa esimerkissä ilmenee, miten tunnekokemukset ovat lyhytaikaisia ja miten helposti ne unohtuvat:

Haastattelija: *Okei onks se just tärkeetä et kaverille sen (tunteen) saa sit sanottua?*

Oppilas 25: *Joo.*

Oppilas 26: *Joo. Kyl nyt ilmanki pärjää, mut se on semmonen hauska, nii et tunnin jälkeen voi olla jo unohtanu vähän sitä, nii se on hauskempi ilmasta siinä hetkellä. (puhuttu positiivisista tunteista)*

Haastattelija: *Nii siinä hetkessä ku se on läsnä.*

Oppilas 26: *Joo.* (Haastattelu 16)

Toinen tunteiden ilmaisun muotoa vaikeuttava tekijä oli oppilaiden mukaan tunnekokemusten hallitsemattomuus. Usein vahva tunnekokemus voi ottaa vallan ihmisestä ja tunteiden ilmaisu voi tapahtua automaattisesti. Ihmiset viestittävät paljon tunteita toisilleen tiedostamattaan ja oman käytöksen muuttumista voi olla vaikea huomata.¹⁶⁷ Tunteiden hallitseminen on osa kaikkia aiemmin esiteltyjä, Golemanin, Bar-Onin ja Saloveyn sekä Mayerin, tunnetaitoteorioita: tunteiden hallinta sisältää tunnekokemuksen säätelyn ja ilmaisun sopivalla tavalla.¹⁶⁸ Neljässä haastattelussa oppilaat toivat esille, ettei omaa tunteiden ilmaisua ole aina helppoa säädellä ja tunteet voivat näkyä oppitunneilla tahtomatta:

Haastattelija: *Joo. Mut pyritteks te ite ilmaseen niitä tunteita et haluutteks te et ne näky siellä?*

Oppilas 15: *No emmätiä. En mä niitä pyri tuomaa esiin, mut ne vaan tulee, jos ne tulee.* (Haastattelu 10)

Oppilas 11: *Kyl must tuntuu et jos mulla on vihanen päivä nii sit mä oon vähän vihanen, saatan tiuskiakkin ihmisille. Mut emmätiä musta tuntuu et mä vaan näytän kaikki mun tunteet.*

Haastattelija: *Et ne tulee semmosena ku se fiilis on?*

Oppilas 11: *Joo.* (Haastattelu 7)

Oppilaiden tunteiden ilmaisun tavat jakautuvat kolmeen ryhmään, jotka ovat sanallinen ilmaisu, tunteiden ilmaisu kasvojen ilmeillä sekä tunteiden vaikutus omaan toimintaa ja käytökseen. Sanallisesti oppilaat pystyivät ilmaisemaan kaikenlaisia tunteita, mutta helpointa niitä oli ilmaista omille läheisille kavereille. Tunnekokemukset vaikuttivat

¹⁶⁷ Nummenmaa 2010, 77; Lazarus 1991, 16.

¹⁶⁸ Goleman 1997, 65; Bar-On 2006, 23; Mayer 2004, 4–5.

oppilaiden toimintaan katsomusaineen oppitunneilla siten, miten hyvin he esimerkiksi panostivat opiskeluun ja jaksoivat keskittyä. Tunteiden ilmaisuun vaikuttavat oppilaiden mukaan myös tunteiden hetkellisyys ja hallitsemattomuus: joskus tunnekokemus ehtii jo unohtua, jos sitä ei saa heti ilmaisua, mutta toisaalta joskus tunteet voivat tulla ilmaistuksi myös ihan vahingossa.

6.3. Tunneilmapiiri

Haastatteluissa puhuimme oppilaiden kanssa siitä, millaiseksi he kokevat luokan ilmapiirin tunteiden ilmaisun näkökulmasta. Jokaisella oppilaalla oli yksilöllinen kokemus siitä, kuinka mieluista luokkahuoneessa on ilmaista tunteitaan ja mitkä tekijät vaikuttavat haluun ilmaista tunteita. Kuten jo aiemmin todettua, luokkakavereilla sekä opettajalla on vaikutusta siihen, näyttävätkö oppilaat tunteitaan katsomusaineen oppitunneilla. Tunteiden ilmaisusta keskusteltaessa moni oppilas puhui, millainen yleinen tunnelma oppitunneilla vallitsee ja miten tämä tunnelma vaikuttaa heidän omiin tunteiden ilmaisun kokemuksiin.

Oppilaat jakautuivat selkeästi kahteen ryhmään kokemuksissaan siitä, millainen katsomusaineen oppituntien tunneilmapiiri on. Seitsemässä haastattelussa oppilaat kertoivat hyvän tunnelman vallitsevan, mutta yhdeksässä haastattelussa oppilaat sanoivat, että oppituntien ilmapiiri on negatiivinen tai herkkä. *Positiiviseen tai hyvään ilmapiiriin* oppilaat liittivät tunteen siitä, että katsomusaineen oppitunneilla on mieluista olla. Hyvään tunnelmaan vaikuttivat oppilaiden keskinäisten suhteiden laatu sekä ymmärrys siitä, ovatko kaikenlaiset tunteet sallittuja ilmaista:

Oppilas 19: *Musta tuntuu et aika silleen hyvä (ilmapiiri), ku me oltiin alakoulussa (yhessä). Meil oli aina sama opettaja ja me ollaan oltu tosi kauan sama luokka, nii kaikki on tuttuja toisilleen.*

Haastattelija: *Niijoo eli ootte tuntenu jo pidemmän aikaa nii ootte kavereita keskenää.*

Oppilas 19: *Joo.* (Haastattelu 12)

Oppilas 5: *No ehkä jos joku sanoo jotain hauskaa tai jotkut säätää jotain jossain nii kaikki voi naurahtaa, mut ei siel kyl oo tuomitseva (ilmapiiri) et kyl siellä aina rennosti ollaan.*

Haastattelija: *Et silleen rento ilmapiiri et kaikki saa kyl ilmasta?*

Oppilas 5: *Joo.* (Haastattelu 3)

Haastatteluissa nousi esille myös opettajan roolin vaikutus ilmapiiriin muodostumisessa. Luokissa, joissa on hyvä tunneilmapiiri, opettaja on yleensä sensitiivinen oppilaiden

tarpeita kohtaan, ottaa huomioon oppilaiden näkökulmat, eikä käytä sarkasmia tai ankaria kurinpitokäytäntöjä.¹⁶⁹ Opettajalla on keskeinen rooli luoda avoin, suvaitsevainen ja hyväksyvä ilmapiiri yhteisen katsomusaineen oppitunneille, jotta oppilailla olisi turvallinen olo opiskella ja kohdata toisiaan.¹⁷⁰ Opettajasta puhuttiin haastatteluissa positiiviseen sävyyn: hänet koettiin turvallisena ja lämminhenkisenä aikuisena (ks. luku 5.2). Opettajan omilla tunnetaidoilla ja esimerkillisellä toiminnalla on vaikutus myös oppilaiden tunnetaitojen kehittymiseen ja luokan tunneilmapiirin muodostumiseen. Empaattinen opettaja osaa olla herkkä muiden tunteille: hän tunnistaa ja huomioi myös oppilaiden tunteet oppituntien aikana.¹⁷¹ Oppilaiden mukaan opettajan toiminta edisti positiivisen ilmapiirin muodostumista, eikä opettajaan liitetty negatiivisia tunteita yhdessäkään haastattelussa:

Oppilas 5: Joo kyl siellä et ei ainakaan ihan hiljaa tarvii olla et kyl siä joskus välillä joku voi huudahtaa jotain. Tai et kyl siellä kavereille jutellaan, ei hiljaa olla tai mitään.

Oppilas 6: Tai joku voi sanoo opettajalle, et tää on kivaa tai mää en tykkää tästä.

Haastattelija: Okei eli pystytää sanoo ihan sanallisesti et mikä oma fiilis on?

Oppilas 6: Joo. (Haastattelu 1)

Haastattelija: Mites

sit opettaja [opettaja] reagoi, jos joku ilmasee vahvaa hyvää tai huonoo filistä?

Oppilas 17: No silleen myötätuntoisesti, et jos joku ilonen nii se hymyilee ja on silleen "kiva" ja jos valittaa silleen et mulle kävi tälleen, nii se on silleen "aa no voi ei".

Oppilas 18: Joo. (Haastattelu 11)

Kuitenkin yhdeksässä haastattelussa kävi ilmi, että oppilaat kokevat katsomusaineen oppituntien tunnelman negatiivisena. Negatiivista ilmapiiriä kuvailtiin eri sanoilla: joidenkin mukaan oppituntien tunnelma on herkkä tai epävakaa ja toisten mukaan ennemminkin kylmä sekä välinpitämätön. Tutkimuksissa negatiiviseen luokan tunneilmapiirin on liitetty juuri välinpitämättömyyttä ja epäkunnioitusta toisia kohtaan sekä toisten pilkkaamista, nöyryyttämistä ja jopa fyysistä kiusaamista.¹⁷² Haastatteluissa oppilaat eivät viitanneet fyysiseen kiusaamiseen, muttei suurin osa oppilaista kuitenkaan pitänyt oppituntien tunnelmaa hyvänä tai tunteiden ilmaisun kannalta turvallisena

¹⁶⁹ Reyes ym. 2012, 700–701.

¹⁷⁰ Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 223.

¹⁷¹ Lahtinen & Rantanen 2019, 15, 24; Goleman 1997, 65; Goleman 2001, 362.

¹⁷² Reyes ym. 2012, 701.

ympäristönä. Katsomusaineiden oppitunneilla vallitsevaa herkkää ja epävakaa ilmapiiriä kuvailtiin esimerkiksi tällä tavoin:

Oppilas 8: *Mä voisin lisätä kyllä, et meillä on luokassa tuntuu jonkinlainen tunnelma. Meillä on sen verran tunteellisesti epävakaita ihmisiä et ne hehkuvat niin sanotusti tunnetta. Yks on aina vähän vihanen ja yks on aina tosi herkkä. Sitä mä viittasin niillä raivokohtauksiin ja paniikkikohtauksiin: toinen alkaa itkemään ja toinen saa raivokohtauksen ja häipyä luokasta.*

Haastattelija: *Nii et siellä on vahvoja tunteita.*

Oppilas 8: *Joo kyllä ja sit ne vaikuttaa itseän. Ei välttämättä et, se on vihanen ja musta tulee tosi vihanen. Se on herkkä ja se ärsyttää mua, ei tonkaa jaksa puhuu, ei tiää mistä napsahtaa ja kyllähän se vaikuttaa opiskeluunkin. (Haastattelu 5)*

Oppilas 11: *No siis meillä on aika villi luokka. Siellä on vähä kaikkee, välillä me ollaan rauhallisii, välillä siellä on vihaa, koska jotkut pojat riitelee keskenää tai sitten se riippuu ihan päivästä, yleensä siellä heitellään jotain kumeja tai sun muuta.*

Oppilas 11: *Joo. Mut sit siellä on ihmisiä, jotka on tosi hiljasii enkä oo koskaa ees kuullu et ne puhuu. Meillä on vähä erikoinen luokka. Meillä on vähä erilaisii ihmisiä tai kaikki on erilaisii. (Haastattelu 7)*

Haastattelija: *Millanen ilmapiiri tuolla teidän luokahuoneessa on, jos sä mietit sitä omien tunteiden ilmasua?*

Oppilas 20: *No jotkut ne, jotka puhuu enemmän, nii ne ilmasee aika rehellisesti niiden mielipiteet joihinki juttuihin tai kiinnostuksen. Mut ilmapiiri on sellanen et sieltä luokan takaosasta tai sieltä tietystä kohdasta mis on ne, nii sieltä ne just jotain epäkunnioittaa sitä, mut siellä edessä on ne kaikki viittaavat yleensä.*

Haastattelija: *Okei eli onks se niiku vähä jakautunu?*

Oppilas 20: *Nojoo ja sit on niitä neutraaleja. (Haastattelu 13)*

Edellä olevat esimerkit olivat herkstä tai epävakaasta tunnelmasta. Negatiiviseksi katsomusaineen oppituntien tunnelman luokitelleista oppilaista osa korosti tunnelman olevan välinpitämätön tai kylmä. Oppilaat kertoivat, että joko toisista ei välitetä ollenkaan tai sitten omiin luokkalaisiin kohdistetaan vahvaa negatiivisten tunteiden ilmaisua:

Oppilas 1: *Mut ei se ilmapiiri kannustava oo, et ehkä vähä semmonen et pidä ne juttus omana juttunas et ei meitä ketään kiinnosta -tyyppinen. (Haastattelu 1)*

Oppilas 7: *Ne oppilaat harvoin itestää ilmasee tollasia (osoittaa nautinnon ja rakkauden tunneperheitä) katsomusaineen tunneilla. Et yleensä se on negatiivista et harvemmi kukaa oppilas sanoo mitää positiivista kesken tunnin. Sit se on negatiivista asiaa. (Haastattelu 4)*

Kahdeksassa haastattelussa, joissa tunnelma koettiin negatiivisena, oppilaat nostivat esille, miten merkittävä vaikutus yksittäisillä oppilailla on luokan tunnelmaan.

Yksittäisten oppilaiden käytöksen vaikutus nousee esille luokan yleisen tunnelman kohdalla, mutta lisäksi aiemmin luvussa 6.1 mainittiin luokkakavereiden mielipiteen olevan yksi syy tunteiden peittelyyn. Katsomusaineen oppituntien ilmapiiri vaihtelee heidän kokemuksensa perusteella sen mukaan, keitä luokkakavereita on paikalla:

Oppilas 17: *Mun mielestä meillä on aika hyvä (ilmapiiri).*

Jos joitain tyyppejä ei oo niin saattaa olla jopa parempi.

Oppilas 18: *Joo koska jotkut on vähä sellasii... no joku voi vaikka ittekseen nauraa, jos jollain meni vähän väärin. Et ei aina välttämättä uskalla silleen viitata, se saattaa mennä väärin nii joku voi nauraa. (Haastattelu 11)*

Haastattelija: *Millasena te koette ton teiän luokan ilmapiirin noiden tunteiden ilmasun kannalta?*

Oppilas 23: *No emmätiä siellä on aika paljon tällasii ärsyttävii tyyppejä meiän luokalla et kyl mä sanon et mun vanha luokka oli paljon paljon parempi. Tää luokka ei oo ollu mitenkään hirveen kiva. Mut on tässäki luokassa ihan kivoi oppilaita.*

Oppilas 23: *Kyl mä uskon. Ku se riippuu noi oppitunnit niistä tyypeistä ketä siä on ja opettajasta ja aiheesta aika paljon. (Haastattelu 15)*

Haastattelija: *Millasena te koette ton luokahuoneen ilmapiirin niiden tunteiden ilmasun kannalta?*

Oppilas 25: *Se vähän riippuu.*

Oppilas 26: *Nii vaihtelee et mil fiiliksellä yks tyyppi on, et jos yks tyyppi on tosi vihanen nii koko muuki luokka on vihanen.*

Haastattelija: *Mut onks se ilmapiiri yleensä, onks se just tosi vaihteleva?*

Oppilaat: *Joo. (molemmat yhteen ääneen) (Haastattelu 16)*

Oppilaiden kokemaa negatiivista tunneilmapiiriä voi lähestyä tunnetaitoteorioiden ja nuorten sosioemotionaalisen kehityksen kautta. Tunnetaitoteorioissa korkeamman tason taitoina mainitaan esimerkiksi Golemanin teoriassa empatia ja ihmissuhteiden hoito, ja Saloveyn sekä Mayerin teoriassa muiden tunteiden ymmärtäminen ja hallinta.¹⁷³ Tutkimusten mukaan varhaisnuorilla kehittyvät nämä taidot juuri 12–14 vuoden iässä¹⁷⁴, mutta toisaalta niin nuorten kuin aikuistenkin tunnetaidoissa on merkittäviä eroja.¹⁷⁵ Oppilaiden vastausten perusteella luokkalaisten tunnetaidoissa on paljon vaihtelua, mikä on luonnollista, mutta toisaalta voi vaikuttaa negatiivisesti luokan tunneilmapiiriin. Toisten empatian puute, kyvyttömyys hallita tunteita ja ilmaista niitä rakentavasti selkeästi häiritsee toisia oppilaita, jotka haluaisivat muutoksia luokan tunneilmapiiriin.

¹⁷³ Goleman 1997, 65; Goleman 2001, 362; Mayer 2004, 4–5; Mayer ym. 2016, 294.

¹⁷⁴ Denham ym. 2009, 39, 42–43.

¹⁷⁵ Lazarus 1991, 341.

Monissa haastatteluissa tuli esille, että oppilaat toivovat vielä hyväksyvämpää, rauhallisempaa ja turvallisempaa ilmapiiriä oppitunneilla. Vaikkakin puolet oppilaista olivat tyytyväisiä nykyiseen ilmapiiriin, myös nämä oppilaat toivat esille ajatuksia ilmapiiriin kehittämiseksi. Oppilaat esittävät toiveita, että kaikenlainen toisille nauraminen, vähättelevä tai negatiivinen kommentointi voisi jäädä pois luokkahuonevuorovaikutuksesta:

Katsomusopetukselle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta negatiivinen tunneilmapiiri tuskin auttaa oppilaita saavuttamaan esimerkiksi dialogisuuden tavoitetta. Dialogisuus eli vastavuoroinen ymmärtävä ja kunnioittava vuorovaikutus on yksi katsomusopetuksen keskeisistä tavoitteista. Dialogisuuden taustalla vaikuttavat yksilön tunnetaidot, ja oppilaan tunnekokemukset vaikuttavat esimerkiksi hänen ajatuksiinsa ja asenteisiinsa.¹⁷⁶ Tunneilmapiiri vaikuttanee merkittäväällä tavalla oppilaiden halukkuuteen jakaa omia tunteitaan ja ajatuksiaan esimerkiksi omasta arvomaailmastaan ja katsomuksestaan. Negatiivinen tunneilmapiiri ei täten luo turvallista lähtökohtaa dialogisuuden harjoittelulle.

Haastattelija: Koetteks te et on hyvä ilmaista niitä tunteita?

Oppilas 17: Nojoo kyl silleen paitsi jos joku naureskelee, nii se voi mun mielestä muuttua. Ku meillä on, ku aika moni on ilonen siellä, nii musta meillä on hyvä ilmapiiri muuten. (Haastattelu 11)

Haastattelija: Mites toivoisikko sää et joku asia muuttuis tuolla teidän oppitunnilla et se tunteiden ilmasu ois helpompaa? (aiemmin puhuttu ilmapiiristä ja tunteiden ilmaisun vaikeudesta)

Oppilas 20: No ehkä se, et ne tietyt oppilaat ei sanois ikävästi tai jotain naurais jollekki erilaisille kulttuureille. (Haastattelu 13)

Muutamissa vastauksissa vastuuta ilmapiiriin muutoksesta osoitettiin myös opettajalle: oppilaat toivat esille, miten keskeinen rooli opettajalla on ilmapiiriin rakentamisessa. Vastauksissa ilmeni, että opettaja voisi keskustelua ohjaamalla helpottaa omien tuntemusten ja ajatusten ilmi tuomista. Toisaalta myös opettajan nähtiin olevan asemansa näkökulmasta vastuussa negatiiviseen kommentointiin puuttumisessa. Tämä nähtiin tärkeänä, jotta muille oppilaille ei syntyisi negatiivisia tunteita toisten käytöksen seurauksena.

Oppilas 19: No ehkä [opettaja] vois silleen kysellä, mitä aattelee näistä eri asioista ja vois silleen käydä keskusteluu.

¹⁷⁶ OPH 2022, 8, 13, 21.

Haastattelija: *Nii et se helpottais sitä kynnystä tuoda omaa ajatusta tai näkemystä esille?*

Oppilas 19: *Joo.* (Haastattelu 12)

Oppilas 2: *Teoriassa kyllä varmaan annetaan (ilmaista tunteita) mutta muut saattaa kommentoida sitä eikä välttämättä aina ihan positiivisella tavalla. Ehkä noi pojat ilmasee sitä inhoo vähän liiankin usein. Nii et ehkä [opettaja] ei puutu siihen ihan tarpeeks välttämättä.* (Haastattelu 1)

Kokemukset tunneilmapiiristä jakautuivat selkeästi kahteen ryhmään: hieman alle puolet pitivät oman luokkansa tunneilmapiiriä hyvänä, mutta yli puolet haastateltavista sen sijaan kertoi negatiivisen tunnelman vallitsevan luokassa. Oppilaat toivat esille yksittäisten oppilaiden vaikutuksen tunneilmapiirille eli toisaalta luokan tunnelma saattoi vaihdella myös päiväkohtaisesti sen mukaan, keitä paikalla oli. Osa oppilaista toivoi muutosta tunneilmapiiriin ja heidän mukaansa opettajalla olisi vastuu tunneilmapiirin kehittämisessä. Opettajan merkitystä tunneilmapiirin muodostumiselle tuskin voi vähätellä, mutta toisaalta näiden koulujen kohdalla yhteisen katsomusaineen kohdalla oppilaat ja katsomusaineen opettaja viettävät vain yhden oppitunnin viikossa yhdessä.¹⁷⁷ Oppilaat olivat yhdessä muidenkin oppiaineiden oppitunneilla, joita heillä saattaa olla useammin perusopetuksen tuntijaon mukaisesti.¹⁷⁸ Voidaankin siis pohtia, missä määrin tunneilmapiiri vaihtelee oppituntien mukaan ja toisaalta onko vastuu tunneilmapiirin muodostumisesta tällöin kaikille kyseisiä luokkia opettavilla aineenopettajilla sekä luokanvalvojalla.

6.4. Tarttuvat tunteet

Neljäs ja viimeinen haastatteluissa esiin noussut tema oli tunteiden tarttuvuus luokkakavereilta toisille katsomusaineen oppitunneilla. Haastatteluissa keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, miten toisten tunneilmaisut vaikuttavat itseen vai vaikuttavatko ne mitenkään. Valtaosa oppilaista oli sitä mieltä, että luokkakaverien positiiviset sekä negatiiviset *tunneilmaisut vaikuttavat suuresti* heihin itseensä. 12 haastattelussa oppilaat toivat esille, että toisten tunteet tarttuvat itseen:

Haastattelija: *Miten sä koet et ne muiden oppilaiden tunneilmasut vaikuttaa suhun ittees?*

Oppilas 11: *No ehkä just mun tunnetila muuttuu siinä, se riippuu muiden tunnetilasta. Et jos mä nään et jotkut on tosi ilosii, nii tottakai mäki muutun*

¹⁷⁷ Katsomusainetta opetetaan seitsemäsluokkalaisille yksi oppitunti (45 minuuttia) näissä kouluissa, joista keräsin tutkimusaineiston.

¹⁷⁸ Oppivelvollisille annettavan perusopetuksen tuntijako 111/2023 6 §.

siinä tosi iloseks tai just joku on vihanen ja pitää esim ääntä, nii kyl mulleki sit tulee viha.

Haastattelija: *Nii et se heijastelee sit sitä muidenki oloo?*

Oppilas 11: *Joo.* (Haastattelu 7)

Haastattelija: *Miten noi muiden oppilaiden tunneilmasut vaikuttaa teihin itteenne ?*

Oppilas 17: *No et jos joku on tosi ilonen jostain, nii kyl mäki oon ilonen sen puolesta. Et aika samanlaiset tunteet varsinki mun kavereiden kohdalla ja jos niillä on joku tosi huonosti, nii mäki, mulleki tulee vähä huono fiilis.* (Haastattelu 11)

Suurin osa oppilaista koki toisten tunteiden olevan suoraan yhteydessä omiin tunnekokemuksiin. Usein ihmisten tunteet tarttuvat havaitsemalla toisten tunteiden ilmaisu sen eri muodoissaan. Tunteiden tarttuminen on usein automaattista ja nopeaa, eikä siis riipu ihmisen omasta tahdosta. Tunnetilojen vastaavuus voi helpottaa vuorovaikutusta, kun ihmiset tulkitsevat ja havaitsevat ympäristöään samankaltaisesti.¹⁷⁹ Tunnetaitoteorioissa yhtenä taitona mainitaan muiden tunteiden hallinta, joka linkittyy empatiakykyyn sekä muiden tunteiden huomioimiseen ihmissuhteiden ylläpitämisen näkökulmasta. Muiden tunteet huomioimalla oppilaat voivat käyttää tunneperäistä tietoa hyödyksi vertaissuhteissa sekä ymmärtää toisten toimintaa.¹⁸⁰ Tästä näkökulmasta katsoen herkkyys toisten tunteille ja niiden mukautuminen voidaan nähdä sosiaalisesti taitavana toimintana, joka vaikuttaa positiivisesti ihmissuhteisiin.

Sen sijaan neljässä haastattelussa oppilaat olivat sitä mieltä, *ettei toisten tunteiden ilmaisulla ole vaikutusta* senhetkiseen omaan tunnekokemukseen. Toisaalta tämänkin voi nähdä tunnetaitoisena toimintana: jos toisen tunteeseen mukautuminen ei edesauta esimerkiksi omia oppimistavoitteita, ei toisen negatiivisen tunteen tarttuminen ole kannattavaa. Omien ja toisten tunteiden hallinta on omien henkilökohtaisten tavoitteiden näkökulmasta erityisen tärkeää.¹⁸¹ Neljän haastattelun oppilaiden mukaan heidän tunnetilansa pysyy suhteellisen samana riippumatta siitä, millaisia tunteita muut ilmaisevat oppituntien aikana:

Oppilas 3: *No tietysti jos joku kokee tosi suurta inhoa sitä aihetta kohtaan, et ei millää jaksais keskittyä siihen, nii ei se silleen mua haittaa. Et sillon määt tietysti pyrin keskittymään siihen mun omaan tekemiseen.* (Haastattelu 2)

¹⁷⁹ Nummenmaa 2010, 130, 132.

¹⁸⁰ Goleman 1997, 65; Bar-On 2006, 23; Mayer 2004, 4–5.

¹⁸¹ Mayer 2004, 4–5; Mayer ym. 2016, 294.

Haastattelija: *Okei miten koet et muiden oppilaiden tunneilmasut vaikuttaa suhun ittees?*

Oppilas 12: *No eipä paljoo oikeestaan mitenkää. Mun mielestä ei kyl sillain mitenkää.* (Haastattelu 8)

Tunteiden tarttuvuuden kohdalla oppilaat jatkoivat pohdintaansa pidemmälle: monien mielestä tunteiden tarttuminen on tilannekohtaista. Seitsemässä haastattelussa oppilaat toivat esille, että tunteiden tarttumiseen ja omaan tunnetilan muuttumiseen vaikuttavat erilaiset tekijät. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi vallitseva oma mieliala, toisten tapa ilmaista tunteitaan sekä tunteen ilmaisun kohde. Oppilaiden mukaan toisten tunteet eivät välttämättä tartu itseän, jos itsellä on erityisen vahva tunne päällä. Seuraavissa esimerkeissä oppilaat kertovat, että *oma mieliala* tai tilanteessa päällä oleva tunnekokemus vaikuttaa siihen, miten paljon ja millä tavoin toisen tunne voi tarttua:

Haastattelija: *Miten sä koet et noiden muiden tunneilmasut vaikuttaa suhun ittees?*

Oppilas 8: *Vahvasti tai sit ei, riippuu vähän omasta mielialasta.*

Jos mä oon herkkänä siinä mielessä, et mä oon hyvin ärsyyntynyt nii sit se toisen ihmisen innostuminen voi napsauttaa sillä tavalla, et sit mä suutun. Kyl mä koen et se vaikuttaa joo. Ku se voi vahventaa sitä mun senhetkistä olotilaa, et jos mä oon hyvin onnellinen ja se toinen on hyvin onnellinen niin se vahvistuu. (Haastattelu 5)

Oppilas 19: *No siis kyl se yleensä (tunne tarttuu)*

mut jos mulla on tosi huono fiilis nii se ei auta jos jollain on tosi hyvä fiilis.

Jos mulla on valmiiks ihan semmonen neutraali ja jollain on hyvä fiilis nii tulee itellekki hyvä fiilis. (Haastattelu 12)

Oman mielialan tai tunnetilan lisäksi oppilaat sanoivat, että myös *tunteen ilmaisun tapa* sekä *tunteen ilmaisun kohde* vaikuttavat tunteiden tarttuvuuteen. Tunteiden ilmaisun tavalla oppilaat tarkoittivat sitä, miten luokkakaverit sanoillaan ja toiminnallaan näyttävät tunteensa luokassa. Ensimmäisessä esimerkissä oppilas kertoo, miten itseän voi vaikuttaa toisen tunteen ilmaisu ja se, onko reaktio sopiva tilanteeseen. Jälkimmäisessä esimerkissä sen sijaan on kyse tunnereaktion kohteesta. Toisten tunteet voivat tarttua ja vaikuttaa itseän vahvemmin, jos ne kohdistuvat yksilöön henkilökohtaisella tasolla, kuten vaikkapa toisen omaan uskontoon:

Haastattelija: *Miten sitten muiden oppilaiden tunneilmasut vaikuttaa suhun ittees?*

Oppilas 23: *No jos joku paiskoo pöytii ja lyö pöytää, nii kyl mul tulee semmonen et mitä tääl tapahtuu, et onks tää joku apinatarha vai mitä. Riippuen miten sen tunteen ilmasee ja et jos vaikka saa jonkun vastauksen väärin, niin jos sanoo vaikka "voi hitsi", niin se ei haittaa et se on väärin. Mut tietysti jos tulee joku*

sellanen et harmittaa oikein paljon, nii voi sanoo jonkun tällasen mut ei silleen liian dramaattisesti. (Haastattelu 15)

Haastattelija: *Miten muiden oppilaiden tunneilmasut vaikuttaa suhun ittees?*

Oppilas 20: *Hmm ei oikeen mitenkää paitsi jos ne kohdistuu muhun tai mun uskoon.*

Haastattelija: *Mut ei muuten?*

Oppilas 20: *Ei silleen. (Haastattelu 13)*

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että luokkakavereiden niin positiiviset kuin negatiiviset tunteet tarttuvat heihin itseensä. Tunnekokemukset ovatkin usein samankaltaisia ihmisten välillä, sillä tunteet näkyvät lähtökohtaisesti ulospäin ja ihmiset viestivät tunteita jatkuvasti huomaamattaan ja automaattisesti.¹⁸² Tunteiden tarttuminen ei ollut kuitenkaan oppilaiden mukaan itsestään selvää: siihen vaikuttavat oma senhetkinen mieliala, toisen tunteiden ilmaisun tapa ja tunteiden ilmaisun kohde. Yksittäisten haastateltavien mukaan toisten tunneilmaisulla ole vaikutusta heihin itseensä, eli kokemuksissa tunteiden tarttuvuudessa on selkeästi myös yksilöllinen ulottuvuus. Tässä näkyy tunteiden subjektiivinen luonne: ne ovat henkilökohtaisia ja nopeasti ohimeneviä kokemuksia, jotka kuitenkin vaikuttavat jatkuvasti toimintaamme ja ajatteluamme.¹⁸³

¹⁸² Nummenmaa 2010, 77.

¹⁸³ Nummenmaa 2010, 11, 32.

7. Lopuksi

7.1. Yhteenveto

Pro gradu -tutkimuksessani tutkin nuorten tunnekokemuksia yhteisen katsomusaineen oppituntien kontekstissa. Tutkimustani ohjasivat kolme tutkimuskysymystä sekä psykologiaa ja kasvatustiedettä yhdistävä teoreettinen viitekehys. Tutkimusaineiston tuotin haastattelemalla seitsemäsluokkalaisia kahdesta turkulaisesta yläkoulusta, joissa katsomusopetus toteutetaan kaikille kyseisen vuosiluokan oppilaille yhteisesti. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, mitä tunteita oppilaat kokevat yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Toisena kysymyksenä oli, mitkä syyt ovat näiden tunteiden taustalla ja kolmas kysymys käsitteli oppilaiden kokemuksia tunteiden ilmaisusta.

Oppilaat mainitsivat tunteita kaikista tunneperheistä: eniten mainintoja saivat nautinnon, rakkauden ja vihan tunneperheet. Vähiten oppilaat mainitsivat tunteita inhon ja surun tunneperheistä. Muutamissa haastatteluissa oppilaat mainitsivat vain yksittäisiä tunteita, mutta useammissa haastatteluissa oppilaat kertoivat tunteneensa useita eri tunteita tai tunteiden yhdistelmiä oppitunneilla. Tunteiden syyksi oppilaat nimesivät monia erilaisia sosiaalisia tilanteita oppitunneilla, joista muodostui neljä ryhmää. Eniten tunnekokemuksia aiheuttivat yhteisen katsomusaineen oppituntien sisällöt, oma suoriutuminen tunneilla sekä luokkakaverit. Neljäs tunteita aiheuttava tekijä oli katsomusaineen opettaja, mutta häneen liitettiin selkeästi vähemmän tunteita.

Oppilaiden vastauksista käy ilmi, että opettajaan liitetään pääosin vain positiivisia tunteita, mutta vertaisiin eli omiin luokkalaisiin positiivisia sekä negatiivisia tunteita. Positiivisia tunteita koettiin luokkalaisen kanssa juteltaessa sekä satunnaisesti koko luokan kesken. Luokkakavereihin liitettiin kuitenkin enemmän negatiivisia tunteita: toisten rasistiset kommentit, työrauhan rikkova käytös sekä muiden haukkuminen herättivät oppilaissa vihan, pelon, yllätyksen ja inhon tunneperheiden tunteita. Oppituntien sisältöjä monet oppilaat muistelivat myönteisesti: moni koki yhteisen katsomusaineen kiinnostavana tai itselleen merkityksellisenä oppiaineena. Oppituntien aiheet herättivät oppilaissa myös paljon ihmettelyn ja yllätyksen tunteita. Kuitenkin oppitunneilla käsitellyt epämiellyttävät teemat, kuten epätasa-arvo ja syrjintä, olivat jättäneet oppilaille negatiivisia tunnemuistoja. Neljäs tunteiden aiheuttaja oli oma suoriutuminen yhteisen katsomusaineen oppitunneilla, mikä tarkoitti esimerkiksi

suoriutumista kokeissa sekä viittaamista oppitunneilla. Koetilanteet ja väärin vastaaminen herättivät oppilaissa pääosin moninaisia negatiivisia tunteita, mutta taas onnistumiset olivat jääneet mieleen positiivisina muistoina.

Määrällisesti oppilaat mainitsivat haastatteluissa enemmän positiivisia tunteita, mutta jos analyysilukuja tarkastelee, negatiiviset tunnekokemukset korostuvat. Oppilaat muistivat selkeästi paremmin negatiivisia tunnekokemuksia herättäneitä tilanteita yksityiskohtaisemmin ja kertoivat näistä myös monisanaisemmin. Positiivisten tunteiden kohdalla tunteet saattoivat jäädä lyhyen maininnan tai yksittäisen esimerkin tasolle, mutta niitä ei muisteltu sen syvemmin. On kuitenkin hyvä, että oppilaat kertoivat avoimesti ja rehellisesti näistä epämiellyttävistä tai ikävistä tunnekokemuksista, joita he olivat kokeneet yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Tämä on osoitus siitä, että oppilaille on ollut halu saada kokemuksensa kerrotuksi ja haastattelutilanteista onnistuin luomaan turvallisen paikan jakaa omia näitä kokemuksia.

Myös tunteiden ilmaisun kokemukset jakautuivat neljään teemaan: tunteiden peittämiseen, tunteiden ilmaisun muotoihin ja kokemukseen tunneilmapiiristä sekä tunteiden tarttuvuudesta. Oppilaiden vastausten pohjalta voidaan todeta, että oppilaat ymmärtävät omien tunteidensa ilmaisun tavat, mutta myös niiden rajoitteet. Osa oppilaista koki yhteisen katsomusaineen oppitunneilla vallitsevan positiivisen tunneilmapiirin, mutta taas suurin osa kuvasi ilmapiiriä herkäksi ja välinpitämättömäksi. Oppilaiden syyt peitellä omia tunteitaan olivat moninaiset, jotka liittyivät pitkälti vertaissuhteisiin, ystävien läsnäoloon tai etäisyyteen oppitunneilla sekä käsityksiin sallituista tunteista. Moni oppilas koki, että negatiivisia tunteita tulee hillitä kouluissa, sillä niiden hallitsematon purkautuminen vaikuttaa niin työrauhaan, opettajaan kuin muihin oppilaisiin. Valtaosa oli myös sitä mieltä, että toisten tunteet tarttuvat luokassa ja he kokivat heijastelevansa luokkalaistensa tunteita. Aineistosta ilmeni myös, miten suuri vaikutus yksittäisillä oppilaille voi olla oppituntien tunneilmapiirille, oppiaineen mielekkyyden kokemuksille sekä muistiin jääneille tunnekokemuksille.

Lähes kaikkien haastatteluiden alussa valtaosa oppilaista oli sitä mieltä, etteivät he ilmaise omia tunteitaan mitenkään yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Tutkimuskirjallisuus tunnistaa tunteiden ja tunnetaitojen merkityksen ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, mutta miten oppilaille saataisiin tunne, ettei omien tunteiden ilmaisemista tarvitse peitellä tai hävetä. Haastatteluiden pohjalta voin todeta,

että kohtaamillani nuorilla on suhteellisen hyvät tunnetaidot ja he kertoivat minulle monisanaisesti reflektoiden omista tunnekokemuksistaan. Kuitenkin sain vaikutelman, että oppitunneilla oppilaille on vaikeuksia omien tunnekokemustensa kanssa, eikä heillä ole keinoja tai halukkuutta ilmaista tunteitaan. Aineisto viittaa siihen, että oppilaat eivät osaa ilmaista ainakaan negatiivisia tunteitaan rakentavalla tavalla yhteisen katsomusaineen oppitunneilla, mihin varmasti vaikuttavat kokemukset tunneilmapiiristä. Kuitenkin yhteenvetona voisi todeta, että seitsemäsluokkalaiset eivät vielä pärjää yksin tunteidensa kanssa, vaan tarvitsevat aikuisten apua tunteiden käsittelyssä ja ilmaisemisessa.

Aineistoa tarkastelemalla voi huomata, että kaikkia tutkimuskysymyksiä yhdistää vahva sosiaalisuuden tema. Niin oppilaiden yksittäisten tunteiden kuin tunteiden ilmaisun kokemusten taustalla vaikuttavat pääosin luokkakaverit sekä opettaja. Ainoastaan oman suoriutumiseen liitetyt tunteet liittyivät oppilaihin itseensä, vaikkakin esimerkiksi häpeän kokemuksissa yhdistyi myös luokkalaisten läsnäolo ja kommentit. Voidaan siis todeta, että yhteisen katsomusaineen oppitunneilla koetut tunteet ovat merkittävällä tavalla liitoksissa oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutustilanteisiin oppitunneilla.

Vaikka tutkimuskysymykset sekä haastattelukysymykset kohdistuivat nimenomaan tunnekokemusten nimeämiseen ja tunteiden ilmaisuun, monissa haastatteluissa oppilaat puhuivat tunteista myös laajemmin. Nuorten haastatteluvastauksissa ilmenivät myös muut kuin ensimmäisten tasojen taidot tunnetaitoteorioista. Haastatteluissa puhuttiin myös esimerkiksi omien tunteiden hallinnasta ja muiden tunteiden ymmärtämisestä. Tämä on osoitus siitä, että vaikka tunnetaitoteorioissa pystytään erottamaan erilaisia tasoja, eivät ihmiset kuitenkaan toimi niin. Tunne-elämää ei voi rajata tiukasti eri osa-alueisiin, vaan monet erilaiset tunnetaidot ovat läsnä ihmisen toiminnassa jatkuvasti ja samanaikaisesti. Haastattelut osoittivat, että nuoret käyttävät yhteisen katsomusaineen oppitunneilla paljon tunneperäistä tietoa kohtaamisissa muiden oppilaiden ja opettajan kanssa.

7.2. Pohdinta

Tunteiden tutkimus osoittautui jokseenkin haasteelliseksi aiheeksi ja tutkimus vaatikin huolellista suunnittelua sekä eri vaihtoehtojen punnitsemista niin teoreettisen viitekehyksen kuin metodologisten valintojen kohdalla. Aluksi pohdin, kenen emootiopsykologin tunnejaottelun otan tutkimuksen teoreettiseksi viitekehykseksi.

Päädyin Golemanin tunneteoriaan, sillä siinä luokitellaan päätunteet sukulaistunteineen kattavasti tunneperheisiin. Näin pystyin karsimaan tunneperheiden tunnesanoja omaan tutkimukseeni sopivaksi ja muodostamaan niiden pohjalta tunnekartan haastatteluihin virikkeeksi. Kuitenkin valintani tunnejaottelusta väkisinkin ohjaa tutkimuksen tuloksia, sillä se luo raamit haastattelussa mainittaville tunteille. Muutamat yksittäiset oppilaat mainitsivat tunteita tunnekartan ulkopuolelta, mikä on osoitus tunnekartan rajoittavuudesta ja riittämättömyydestä. Koin kuitenkin, että tunnesanoja oli virikkeessä tarpeeksi ja oppilailla oli tarpeeksi valinnanmahdollisuuksia tunnesanoissa. Laajempi tunnesanalista olisi ollut todennäköisesti oppilaille hämmentävä ja liian runsas, mutta niukempi taas olisi voinut viedä oppilailta mahdollisuuden kertoa tunteistaan tarkasti eri sävyeron tunnesanoilla. Golemanin listan tunneperheet mahdollistavat omien tunteiden kuvaamisen useammalla kuin yhdellä tunnesanalla, minkä uskon rikastaneen aineistoa.

Tunteiden tutkimukseen liittyy myös kysymys aineiston luotettavuudesta. Tiedetään, että tunnekokemukset ovat jokaiselle ihmiselle hyvin yksilöllisiä ja nopeasti ohimeneviä kokemuksia. Tutkimukseni alkuvaiheessa pohdinkin, miten tunteita voi tutkia luotettavalla tavalla ja miten hyvin oppilaat muistavat tunnekokemuksiaan kuluneen lukuvuoden ajalta. Aluksi pohdin tunnepäiväkirjojen käyttöä, sillä olin lukenut niitä käytettävän aikuisten tunnekokemuksia tutkittaessa. Tunnepäiväkirja olisi varmasti ollut myös hyödyllinen nuorten kohdalla, mutta päädyin kuitenkin lopulta haastatteluun metodina. Päiväkirjan suljin pois vaihtoehdoista, sillä se olisi vaatinut seitsemäsluokkalaisilta oppilailta pidemmän ajan sitoutumista tutkimukseen sekä paljon itsenäistä työtä, jossa en olisi voinut olla avuksi. Uskon kuitenkin päiväkirjan olevan hyödyllinen työkalu tunteiden tutkimuksessa esimerkiksi laajemmissa ja iältään vanhempiin tutkittaviin kohdistuvissa tutkimuksissa.

Haastatteluissa osoittautui, että nuoret muistivat todella hyvin sellaisia luokkahuonetilanteita, joissa heillä oli ollut jokin positiivinen tai negatiivinen tunnetila päällä. Lähes kaikissa haastatteluissa oppilaat mainitsivat monia tunteita, joita heillä oli ollut eri tilanteissa. Aineistoni tuotto onnistui täten yllättävänkin hyvin, ja oppilaat olivat halukkaita ja sanavalmiita puhumaan omista tunteistaan. Aineisto luonnollisesti pohjautuu täysin oppilaiden omiin kertomuksiin tunnekokemuksistaan eli tutkimuksen aineistolle on turha yrittää asettaa toistettavuuden vaatimusta. Tunteiden subjektiivinen luonne sekä yksilölliset tunnetaidot näkyvät aineistossa: jokainen nuori kertoi kokemuksistaan omien muistikuviansa, käsitystensä ja tunnetaitojensa pohjalta. Näin

ollen uudelleen tuotettu aineisto eri ajankohtana saattaisi sisältää hyvinkin erilaisia vastauksia.

Oma tutkimukseni antaa tietoa 26 seitsemäsluokkalaisten tunnekokemuksista kahdesta turkulaisesta koulusta, mikä tarkoittaa, ettei tutkimustuloksia voida yleistää koko Suomea tai edes näiden koulujen kaikkia oppilaita koskeviksi. Tutkimukseni on kuitenkin osoitus siitä, että yhteinen katsomusaine ei ole ainakaan automaattisesti mieluisana koettu opetusmuoto. Miettiessäni ideoita jatkotutkimuksille pohdin, miten nämä haastattelevani oppilaat olisivat vastanneet tunnekokemuksistaan muiden aineiden ja opettajien oppitunneilla. Oppilaat kuitenkin viettivät viikossa vain yhden tunnin yhteisen katsomusaineen oppitunneilla, joten olisi mielenkiintoista tietää, kokevatko he samoja tunteita myös muilla oppitunneilla ja onko näiden tunteiden taustalla samankaltaiset syyt. Oppilaiden tunnekokemuksia voitaisiin siis tutkia laajemmin ottaen huomioon oppilaiden koulupäivän kokonaisuutena, sillä myös tunteet ovat kokonaisvaltaisia ja samat sosiaaliset suhteet seuraavat oppilaita oppitunneilta toisille.

Mielenkiintoista olisi myös tietää, millaisia tuloksia tulisi elämäkatsomustiedon tai evankelisluterilaisen uskonnon oppitunneilla tai, millaisia tunnekokemuksia oppilailla on nykyisen mallin kontekstissa. Vertaileva tutkimus voisi olla hedelmällistä, sillä tässä tutkimuksessani ei saatu tietoa siitä, missä määrin tunnekokemukset selittyvät nimenoman yhdistetyn opetuksen mallilla. Olisi mielenkiintoista tietää, nouseeko esimerkiksi elämäkatsomustiedossa – jossa oppilasaines voi myös olla monikulttuurista – esille samanlaisia haasteita ja kokemuksia, mitä omassa tutkimuksessani.

Lisäksi tutkimusta tarvittaisiin myös siitä, miten tunneilmapiiriä pitäisi ja kannattaisi kehittää luokkakohtaisesti. Tunneilmapiirin kehittäminen lienee erityisen tärkeää opetuksen nivelkohdissa, kuten juuri seitsemännen luokan alussa. Tutkimukseni herätti ajatuksen siitä, ettei tunneilmapiirin kehittäminen onnistu eriytetysti ja opettajakohtaisesti eri oppiaineissa, vaan sitä tulisi lähestyä kokonaisvaltaisesti oppilaan kouluarjen näkökulmasta. Jokaisella oppijalla tulisi olla oikeus turvalliseen ja ystävälliseen tunneilmapiiriin kaikilla oppitunneilla, minkä vuoksi nivelkohdissa eri aineiden opettajat sekä ryhmänohjaajat voisivat tehdä yhteistyötä luodakseen omille tunneilleen kaikkien oppimista ja hyvinvointia tukevan ilmapiirin.

Luonnollisesti tunneilmapiiriä koskevassa tutkimuksessa tulisi ensin kartoittaa, miten paljon opettajat saavat nyt koulutusta ja tukea opettajankoulutuksessa tunneilmapiirin

luomiseen. Yhteisen katsomusaineen opettajat saattaisivat hyötyä lisäkoulutuksesta, jossa keskitytään rasismien käsittelyyn, enemmistö-vähemmistö-asetelman huomioimiseen ja turvallisen tunneilmapiirin kehittämiseen. Yhteisten katsomusaineiden opettajien tueksi voitaisiin muodostaa opettajan materiaaleina harjoituksia, joissa opettajat voivat tukea oppilaiden dialogisuuden ja tunnetaitojen kehittymistä sekä purkaa oppitunneilla ilmenneitä hankalia tilanteita ja yhdenvertaisuuteen liittyviä kysymyksiä rakentavalla tavalla. Oppituntien tarkoituksena on antaa oppilaille katsomuksellista yleistietoa sekä harjoittaa erilaisia taitoja, jotka ovat välttämättömiä moniarvoisessa ja -kulttuurisessa yhteiskunnassa elämisessä ja toimimisessa. Näin isojen kysymysten ja haasteiden jättäminen yksin katsomusaineiden opettajien harteille ei liene tarkoituksenmukaista tai kannattavaa.

Tutkimukseni aikana ja sen jälkeen olen pohtinut omaa näkemystäni yhteisen katsomusaineesta, sen hyvistä puolista ja toisaalta sen mahdollisista ongelmista. Oman tutkimukseni pohjalta läheskään kaikki oppilaat eivät kokeneet yhteistä katsomusainetta turvallisenä tai mieluisana paikkana oppia erilaisista katsomuksista ja harjoitella dialogisuutta. Aiempaa tutkimusta lukiessa olin suhtautunut yhteiseen katsomusaineeseen positiivisemmin, mutta oman tutkimukseni jälkeen heräsi paljon kysymyksiä. Oppilaat kertoivat minulle rehellisesti monista ikävistä tilanteista, joissa rasismi, vähättely ja turvattomuus olivat olleet läsnä yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Huolestuttavaksi koin erityisesti sen, että nämä tunteet olivat jaettuina eri luokilla sekä myös eri kouluissa. Vaikka yhteisestä katsomusaineesta, sen sisällöistä, ystävien läsnäolosta sekä opettajasta puhuttiin positiiviseen sävyyn, koen näiden negatiivisten kokemusten vaikuttavan vahvemmin omaan näkemykseeni.

Yhteinen katsomusaine olisi taloudellisten ja käytännöllisten syiden sekä opetussuunnitelmassa annettujen tavoitteiden näkökulmasta perusteltu ratkaisu suomalaisiin kouluihin laajemmin. Yhteinen katsomusopetus vaatii kuitenkin vielä lisää tutkimusta, kokeiluja sekä opettajien koulutusta ennen kuin siihen kannattaa siirtyä valtakunnallisesti. Tällä tavoin voitaisiin varmistaa, että katsomusaineen opettajilla on työkaluja ja taitoa muodostaa uudesta yhteisestä oppiaineesta kaikille oppilaille turvallinen sekä suvaitsevainen paikka oppia erilaisista katsomuksista sekä harjoitella tunne- ja dialogitaitoja, oppilaan taustasta riippumatta.

Lähteet

Aineisto

Informantti 1 ja 2. (O1 & O2). 30.1.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 3 ja 4. (O3 & O4). 30.1.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 5 ja 6. (O5 & O6) 30.1.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 7. (O7) 30.1.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 8. (O8) 1.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 9 ja 10. (O9 & O10) 1.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 11. (O11) 1.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 12. (O12) 6.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 13 ja 14. (O13 & O14) 6.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 15 ja 16. (O15 & O16) 6.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 17 ja 18. (O17 & O18) 6.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 19. (O19) 8.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 20. (O20) 8.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 21 ja 22. (O21 & O22) 8.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 23 ja 24. (O23 & O24) 13.2.2023. Haastattelija: M. P.
Informantti 25 ja 26. (O25 & O26) 13.2.2023. Haastattelija: M. P.

Kirjallisuus

Adler, Kristin & Sanna Salanterä & Maya Zumstein-Shaha 2019: Focus Groups Interviews in Child, Youth and Parent Research: An Integrative Literature Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–15.

Alasuutari, Maarit & Marleena Mustola & Niina Rutanen (toim.) 2020: *Exploring Materiality in Childhood. Body, Relations and Space*. Routledge, Oxford & New York.

Alasuutari, Maarit 2005: Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 145–162. Vastapaino, Tampere.

Alberts, Wanda 2007: *Integrative Religious Education in Europe: A Study of Religious Approach*. Religion and Reason; No. 47. De Gruyter, Berlin.

Alberts, Wanda 2010: The Academic Study of Religions and Integrative Religious Education in Europe. *British journal of religious education*, Vol. 32 (3), 275–290.

Bar-On, Reuven 2006: The Bar-On model of emotional–social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Suppl.), 13–25.

Brady, Louca-Mai & Berni Graham 2018: *Social research with children and young people*. Policy Press, Bristol.

Bråten, Oddrun & Judith Everigton 2019: Issues in the integration of religious education and worldviews education in an intercultural context. *Intercultural Education* 30 (3), 289–305.

Ciarrochi, Joseph & Patrick C. L. Heaven & Sunila Supavadeepravit 2008: The Link Between Emotion Identification Skills and Socio-emotional Functioning in Early Adolescence: A 1-year Longitudinal Study. *Journal of Adolescence* 31 (5), 565–582.

Cohen, Jonathan & Sandra V. Sandy 2007: The Social, Emotional and Academic Education of Children: Theories, Goals, Methods and Assessments. Teoksessa Reuven Bar-On, J. G. Maree and Maurice Jesse Elias (toim.) *Educating People to Be Emotionally Intelligent*, 63–78. Praeger, Westport.

Denham, Susanne A. & Todd Wyatt & Hideko H. Bassett & Diana Echeverria & Sarah S. Knox 2009: Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health* 63 (Suppl. 1), 37–52.

Ekman & Cordaro 2011: What is Meant by Calling Basic Emotions. *Emotion Review*, 3 (4), 364–370.

Ekman, Paul 1970: Universal Facial Expressions of Emotion. *California Mental Health Research Digest*. 8, 151–158.

Ekman, Paul 1992: An Argument for Basic Emotions. *Cognition & Emotion*, 6 (3-4), 169-200.

Eskola, Jari & Johanna Lähti & Jaana Vastamäki 2018: Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valitaan ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 27–51. 5. uudistettu painos. PS-kustannus, Jyväskylä.

Goleman, Daniel 1997 (1995): *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suom. Jaakko Kankaanpää. Otava, Helsinki.

Goleman, Daniel 2001 (1998): *Tunneäly työelämässä*. Suom. Jaakko Kankaanpää. Otava, Helsinki.

Gunnarsson, Gunnar J. 2014: Religious Education at Schools in Iceland. Teoksessa Rothgangel, Martin & Geir Skeie & Martin Jäggle (toim.) *Religious Education at Schools in Europe: Part 3: Northern Europe*, 127–150. Vienna University Press, Göttingen.

Hakala, Olli 2013: Filosofista etiikka ja elämänkatsomustietoa ei voi korvata, *Niin & Näin* 20 (1), 71–73.

Heath, Sue & Rachel Brook & Elizabeth Cleaver & Eleanor Ireland 2009: *Researching Young People's Lives*. SAGE, Lontoo.

Helsingin Sanomat 17.1.2023. Katsomusaineiden ongelmat odottavat ratkaisuaan. Pääkirjoitus. Saatavissa: <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000009329591.html>.

Himananen, Timo 2015: Miten uskonnonopetuksesta keskustellaan monikulttuuristuvassa Suomessa ja Euroopassa? Teoksessa Jaana Kouri (toim.) *Näkyvä ja näkymätön uskonto*, 141–166. Etiäinen; No. 7. Turun yliopisto, Turku.

Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme 2008: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Honkatukia, Päivi 2018: Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Päivi Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*, 149–170. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 206. Vastapaino, Tampere.

Huhta, Ilkka 2022: A Hundred Years of Religious Freedom in Finland. *Temenos* 58 (2), 169–191.

Janhukainen, Markku 2007: Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa Pirjo Koivula (toim.) *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*, 40–50. 2. painos. Opetushallitus, Helsinki.

Junela-Koponen, Taina & Jari Koponen 2007: Pysähtyminen ja oppilaan turvallinen kohtaaminen koulussa. Teoksessa Pirjo Koivula (toim.) *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*, 105–118. 2. painos. Opetushallitus, Helsinki.

Kallinen, Kati & Henna Pirskanen 2022: *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus, Helsinki.

Kallioniemi, Arto & Martin Ubani 2012: Uskonnon ainedidaktiikka tieteenalana ja tutkimusalueena. Teoksessa Arto Kallioniemi & Arja Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*, 195–216. Kasvatusalan tutkimuksia 60. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä.

Kallioniemi, Arto & Martin Ubani 2016: Religious Education in Finnish School System. Teoksessa Hannele Niemi & Auli Toom & Arto Kallioniemi (toim.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish*. Second revised edition. Rotterdam: Sense Publishers, 179–191.

Kallioniemi, Arto 2013: Uskonto- ja katsomustieto kehitettävä uudeksi oppiaineeksi, *Niin & Näin* 20 (1), 73–75.

Kallioniemi, Arto 2015: Eurooppalaisia näkökulmia uskonnonopetukseen ja visioita suomalaisen mallin kehittämiseksi. Teoksessa Riku Hämäläinen & Heikki Pesonen (toim.) *Kohtaamisia: kirjoituksia uskonnosta, arjesta ja monikulttuurisuudesta*, 276–285. (Uskontotiede – Religionsvetenskap – Comparative Religion; No 16). Helsingin yliopisto, Uskontotiede.

Kansalaisaloite 2015: Kaikille yhteinen katsomusaine peruskouluihin. Saatavissa: <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/1438>. Viitattu 26.1.2023.

Kautto-Knape, Erja 2012: *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 438. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Kilpeläinen-Hauru, Annika 2001: *Tunteet koulussa – oppimisen este vai kohde: Luokanopettajien näkemyksiä tunteista ja tunnekasvatuksesta koulussa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. Helsinki.

Kuusisto, Arniika & Kallioniemi, Arto (2017) Finnish youths' views on religious and worldview membership and belonging. *Journal of Religious Education*, 64 (2), 87–99.
Lahtinen, Anuliisa & Jarkko Rantanen 2019: *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Laukkanen, Tiia & Elina Pekkarinen & Fanny Vilmilä 2018: Nuorisotutkimuksen etiikka. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Päivi Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*, 75–97. Nuorisotutkimusseura, julkaisu 206. Vastapaino, Tampere.

Lazarus, Richard 1991: *Emotion & Adaption*. Oxford University Press, New York.

Lund, Birthe & Tatiana Chemi 2015: *Dealing with emotions a pedagogical challenge to innovate learning*. Rotterdam: Brill.

Luomanen, Jari & Pirjo Nikander 2017: Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*, 287–296. Vastapaino, Tampere.

Mayer, John D. & David R. Caruso & Peter Salovey 2016: The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8 (4), 290–300.

Mayer, John D. 2004: *What is Emotional Intelligence?* UNH Personality Lab. University of New Hampshire.

Morrow, Virginia & Martin Richards 1996: The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society*, 10 (2), 90–105.

Nummenmaa, Lauri 2010: *Tunteiden psykologia*. Tammi, Helsinki.

OPH 2022: Tomperi, Tuukka & Katri Hanki & Katri Hämeenniemi & Severi Hämäri & Sanna Isopahkala & Inkeri Rissanen & Anna Saurama 2022: Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2022:1. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Dialogi- ja_tunnetaidot_opetuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Dialogi-ja_tunnetaidot_opetuksessa.pdf).

Parker, James D. A. & Donald H. Saklofske & Laura M. Wood & Terri Collin 2009: The Role of Emotional Intelligence in Education. Teoksessa Can Stough, Donald H. Saklofske & James D. A. Parker (toim.) *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*, 239-255. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Dordrecht; New York; Lontoo.

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.08.1998. Saatavana: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

POPS 2014: Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Raittila, Raija & Mari Vuorisalo & Niina Rutanen 2017: Lasten haastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen & Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvaara (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*, 312–335. Vastapaino, Tampere.

Rasku-Puttonen, Helena 2006: Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*, 111–125. Vastapaino, Tampere.

Reyes, Maria R. & Marc A. Brackett & Susan E. Rivers & Mark White & Peter Salovey 2012: Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700–712.

Robinson, Michael D. & Edward R. Watkins & Eddie Harmon-Jones 2013: *Handbook of Cognition and Emotion*. New York, Guilford Press.

Roos, Piia 2015: *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto, Tampere.

Sakaranaho, Tuula & Eero Salmenkivi 2009: Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäläisten uskontojen elämänkatsomustiedon opetus Suomessa. *Teologinen aikakauskirja*, 114 (5), 450–470. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/16248/Sakaranaho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Sakaranaho, Tuula 2007: Pienryhmäläisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa Arto Kallioniemi & Eero Salmenkivi (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*, 3–17. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Sakaranaho, Tuula 2013: Religious Education in Finland. *Temenos* 49 (2), 225–254.

Salmenkivi, Eero & Vesa Åhs 2022: *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022: 13. Helsinki. Saatavissa: https://www.edilex.fi/ministerioiden_julkaisut/26869.pdf.

TENK: Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023: Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Viitattu 3.5.2023. Saatavissa: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Tomperi, Tuukka 2013: Opetuksen monet mallit ja suomalainen ratkaisu, *Niin & Näin* 20 (1), 64–69.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.

Ubani, Martin & Kirsi Tirri 2016: Religious Education at School in Finland. Teoksessa Martin Rothgangel, Geir Skeie & Martin Jäggle (toim.) *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, 105–126. Göttingen: Vienna University Press.

Ubani, Martin 2013: *Peruskoulun uskonnonopetus*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Uskonnot.fi. Raportit. Viitattu 28.4.2023. Saatavissa: <https://uskonnot.fi/raportit/>.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 111/2023. Annettu Helsingissä 19.1.2023. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2023/20230111>.

Vilmilä, Fanny & Tomi Kiilakoski: Katso kuvat: Visuaaliset menetelmät nuorten ja nuoristyön tutkimuksessa. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Päivi Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*, 221–240. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 206. Vastapaino, Tampere.

Winter, Karen 2011: *Building Relationships and Communicating with Young Children. A Practical Guide for Social Workers*. Routledge, New York.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Aluksi:

- Mikä fiilis on nyt?
- Miten päivä on mennyt?
- Oletko nyt 7.-luokalla ensimmäistä kertaa yhteisen katsomusaineen oppitunneilla vai onko ollut yhteistä opetusta alakoulussa myös?
- Oletko aiemmin puhunut tunteistasi?

Teema 1: Tunnekokemukset

- Millaisella mielialalla/fiiliksellä menet katsomusaineen oppitunneille (tänään/yleensä)?
- Mitä näistä tunteista koet usein katsomusaineen tunneilla?
- Millaisissa tilanteissa tunne on ilmennyt?
 - o Muistuuko jokin tietty tilanne oppitunneilta mieleen?
- Mitä luulet, mistä tämä tunne johtui? / Miksi arvelet, että koit tämän tunteen?
- Mikä on ollut esim. iloisin/vaikein/mieleepainuvin tilanne oppitunnilla?
- Muistatko tilannetta, jossa jokin voimakas tunne olisi jäänyt mietityttämään pidemmäksi aikaa?
- Millainen fiilis tuntien jälkeen on yleensä?

Teema 2: Tunteiden ilmaisu

- Millaista katsomusaineen oppitunneilla on ilmaista omia tunteita?
- Miten tunteesi näkyvät muille luokkahuoneessa?
- Miten muut oppilaat tai opettaja reagoivat tunteiden ilmaisuusi?
- Millaisia tunteita katsomusaineen oppitunneilla saa ilmaista?
- Millaisia tunteita peittelet?
- Miten muiden oppilaiden tunneilmaisut vaikuttavat sinuun?

- Haluaisitko lisätä vielä jotakin?
- Miltä tuntui miettiä vain katsomusaineen oppitunteja?

- Mikä fiilis nyt jälkeen päin?

Liite 2. Tunnekartta



Liite 3. Haastattelun tukikuvat



Kuva 1



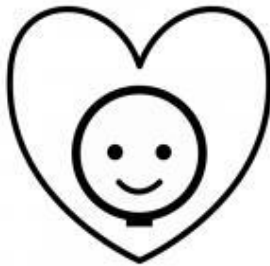
Kuva 2



Kuva 3



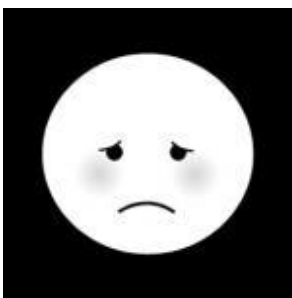
Kuva 4



Kuva 5



Kuva 6



Kuva 7



Kuva 8

TUKIKUVIEN LÄHTEET

Kuva 1. Papunetin kuvapankki, papunet.net, KUVAKO. Pelko. Viitattu 15.01.2023
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/pelko>

Kuva 2. Papunetin kuvapankki, papunet.net, KUVAKO. Iloinen. Viitattu 15.01.2023
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/iloinen>

Kuva 3. Papunetin kuvapankki, papunet.net, KUVAKO. Inho. Viitattu 15.01.2023
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/inho>

Kuva 4. Papunetin kuvapankki, papunet.net, KUVAKO. Viha. Viitattu 15.01.2023
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/viha>

Kuva 5. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Arasaac. Rakkaus. Viitattu 15.01.2023
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/rakkaus>

Kuva 6. Papunetin kuvapankki, papunet.net, KUVAKO. Suru. Viitattu 15.01.2023
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/suru>

Kuva 7. Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera. Häpeä. Viitattu 15.01.2023
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/häpeä>

Kuva 8. Papunetin kuvapankki, papunet.net, KUVAKO. Yllättyä. Viitattu 15.01.2023
<https://kuvapankki.papunet.net/haku/yllättyä>