

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

Ahola, Kaisa, Lanas*, Maija & Hämäläinen, Anni (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. Kasvatus. 48(4), 288-300.

Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

Tiivistelmä

Kouluviihtyvyys on todettu Suomessa useissa tutkimuksissa heikoksi. Aiemmat tutkimukset osoittavat opettajan roolin kouluviihtyvyyden rakentumisessa merkittäväksi, mutta tutkimustietoa opettajan toiminnasta kouluviihtyvyyden tukemisessa on vähän. Tässä etnografisessa tapaustutkimuksessa tuotamme uutta tietoa siitä, kuinka opettaja voi toiminnallaan ”navigoida tunteita” ja siten tukea luokkayhteisön myönteisiä tunteita ja kouluviihtyvyyttä. Tunteiden navigointi on kansainvälisessä tutkimuksessa viimeaikoina noussut käsite, joka liittyy opettajan tekemään tunnetyöhön (emotional labour). Artikkelissa tunteita tarkastellaan interaktionistisen tunneteorian viitekehyksessä performatiivisina diskursseina. Tutkimus toteutettiin etnografisena tapaustutkimuksena pohjoissuomalaisessa alakoulussa. Tutkimuksen perusteella esitämme, että kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tukiessaan opettaja murtaa niin kutsuttua ”emotionaalista käsikirjoitusta”, joka luonnollistaa viihtyvyyden kannalta haitallisia tunteita kouluarkeen.

Asiasanat: kouluviihtyvyys, ilmapiiri, opettaja, tunteet, poststrukturalismi, interaktionistinen tunneteoria

Maija Lanas, Oulun yliopisto

Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

JOHDANTO

Suomalainen koulujärjestelmämme on tunnettu menestyksekkäistä oppimistuloksista esimerkiksi matematiikan, luonnontieteen ja äidinkielen osalta, mutta useissa tutkimuksissa kouluviihtyvyyden on todettu olevan varsin heikkoa (esim. Haapasalo, Välimaa & Kannas, 2010; Linnakylä & Malin, 2008). Tämä tarkoittaa, että merkittävä osa suomalaisista lapsista ei koe nauttivansa koulun aktiviteeteistä, kouluun menemisestä tai koulussa olemisesta (Haapasalo ym. 2010). Kouluviihtymättömyys on merkittävää paitsi hyvän lapsuuden, myös oppilaan asenteiden ja opiskelumotivaation kannalta (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016). Pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna niin jatko-opintomahdollisuudet kuin elinikäisen oppimisen valmiudet heikkenevät. (Linnakylä & Malin, 1997; Linnakylä & Välijärvi, 2005) Ei siis ole yhdentekevää millaisena oppilaat kokevat koulunkäynnin.

Aiemmissa tutkimuksissa kouluviihtyvyyteen on liitetty useita oppilaaseen itseensä liittyviä tekijöitä, kuten esimerkiksi oppilaan sosioekonominen tausta (Linnakylä & Malin, 2008), oppilaan terveyteen vaikuttavat tekijät (Konu, 2002), kulttuuriset tekijät (Haapasalo ym. 2010) sekä vertaissuhteet ja vanhempien tuki (Janhunen, 2013; Harinen & Halme, 2012; Wang & Eccles, 2012). Tarvitaan kuitenkin lisää tutkimustietoa siitä, kuinka oppilaiden kouluviihtyvyyttä voidaan tukea kouluarjessa. Opettajan rooli on todettu tärkeäksi (esim. Janhunen, 2013; Kim D. H. & Kim J. H., 2013; Wang & Eccles, 2012), mutta tutkimustietoa siitä, kuinka opettaja käytännössä voi tukea kouluviihtyvyyttä luokan arjessa, ei juuri ole.

Suomessa opettaja on hyvin itsenäinen työntekijä, jolla on paljon päätäntävaltaa (Välijärvi, 2005), joten opettajan omat valinnat koulutyöskentelyssä korostuvat. Siitä huolimatta, että opettajat ovat yleensä työssään motivoituneita panostamaan lasten hyvinvointiin (Lanas & Kelchtermans, 2015) ja opettajat ovat pedagogisesti vapaita työskentelemään (Simola & Rinne, 2010), oppilaat eivät viihdy koulussa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on nostaa esiin opettajan käytännön mahdollisuuksia tukea kouluviihtyvyyttä navigoimalla tunteita kouluarjessa. Kysymme: ”Millaista on kouluviihtyvyyttä tukeva tunnetyö kouluarjessa?”. Tällöin kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan kokonaisvaltaista hyvinvointia kouluympäristössä (Haapasalo ym. 2010), ympäristön fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuutta, jossa vahvimmin painottuvat psyykkiset ja sosiaaliset tekijät

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

(Janhunen, 2013; Nuikkinen, 2009). Tämä sosiaalis-psykykinen ilmapiiri muodostuu muun muassa emotionaalista tekijöistä, vuorovaikutuksesta ja ihmissuhteista (Opetushallitus, 2004), mutta myös materiaalsen ympäristön viihtyvyydestä. Kouluviihtyvyys näyttäytyy *oppilaan kokemana kokonaisvaltaisena tunteena siitä, että koulussa on hyvä olla*. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kouluviihtyvyys edellyttäisi pelkästään myönteisten tunteiden kokemista, vaan päinvastoin sitä, että kaikille tunteille tehdään aktiivisesti tilaa koulun arjessa.

Esittelemme seuraavaksi interaktionistisen tunneteorian sekä siihen liittyvän tunteiden navigoinnin käsitteen, ja tarkastelemme opettajan työtä ”tunnetyönä”. Tämän jälkeen kuvaamme tutkimuksen toteutuksen sekä neljä tapausesimerkkiä, joiden pohjalta analysoimme mitä tunteiden navigointi käytännössä voi olla.

OPETTAJAN TYÖ JA TUNTEET

Kouluympäristössä ja etenkin luokkahuoneessa opettajalla on erityistä valtaa ja erityisen näkyvä rooli (esim. Niemi, 2007). Opettajan rooli on todettu merkitykselliseksi haastavien tilanteiden ratkaisemisessa (Virtanen, 2013) sekä ilmapiirin kannalta (Janhunen, 2013). Opettamista ei siis voi nähdä ainoastaan oppisisältöjen opettamisena, vaan tunteet ovat työssä vahvasti läsnä.

Tunteet koulukontekstissa

On todettu, että opettajan työ on ”tunnetyötä” (ks. esim. Hargreaves, 1998; Isenbarger & Zembylas, 2006; Price, 2001). ”Tunnetyö” suomennettuna käsitteenä ei täysin vastaa englanninkielistä käsitettä ”emotional labour”, joka rinnastaa tunteilla tehtävän työn suhteessa muihin töihin, esimerkiksi ruumiilliseen työhön (physical labour). Tunnetyö on Hochschildin (1983) kehittämä termi työstä, jossa työntekijän tulee hallita tunteiden ilmaisuaan ja jossa henkilökohtaisten ja jaettujen tunteiden hallinta on keskeinen osa työnkuvaa. Tunnetyössä työntekijän tulee myös kyetä lukemaan toisen osapuolen antamia viestejä (Payne, 2009). Opettajan tekemä tunnetyö tapahtuu sosiaalisissa kohtaamisissa, ja vaikuttaa näiden sosiaalisten kohtaamisten kautta luokan ilmapiiriin. Opettajan rooli tunnetyön tekijänä ei liity pelkästään tunteiden käsittelemiseen, vaan myös siihen, kuinka opettaja tekee töitä tunteiden kanssa. Kun opettaja kykenee tiedostamaan roolinsa tunnetyön tekijänä, luokkaan on mahdollista luoda sellainen ilmapiiri, joka mahdollistaa kouluviihtyvyyden kokemisen.

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

Tällainen ilmapiiri on turvallinen, kannustava, suvaitseva ja yhteisöllinen (Janhunen, 2013) ja mahdollistaa paremmin myös myönteisiä vertaissuhteita koulussa.

Kouluja koskevissa tutkimuksissa oppimistilanteessa nousevia tunteita tarkastellaan usein tunteiden säätelyn näkökulmasta (ks. esim. Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009). Tunteiden säätelyn tarkoitus on auttaa yksilöä toimimaan ympäristön tilanteissa erilaisten tunteiden säätelystrategioiden avulla (Gross, 2002). Tällaisia tunteiden säätelystrategioita voivat olla esimerkiksi ei-toivottujen tunteiden ilmentämättä jättäminen tai toivottujen tunteiden teeskenteleminen (Taxer & Frenzel, 2015). Tunteet nähdään siis tällöin yksilön ominaisuuksina, joita säädellään strategiapohjaisesti yksilössä itsessään. Tällöin jää kuitenkin piiloon tunteiden sosiokulttuurinen ulottuvuus. Poststrukturalistinen, tai niin kutsuttu interaktionistinen tunneteoria, puolestaan nostaa esiin juuri sosiokulttuurisen ulottuvuuden tarkastellen tunteita yhtä aikaa sekä sosiokulttuurisesti rakentuneina että henkilökohtaisesti koettuina (Zembylas, 2007b), ja korostaa, että henkilökohtaista ja sosiaalisesti rakennettua ei oikeastaan tulisi edes erottaa toisistaan käsitteellisesti (Zembylas & Fendler, 2007). Teorian mukaan tunteet voidaan nähdä *performatiivisina diskursseina* (Ahmed, 2004; Thien, 2005; Zembylas, 2007b).

Tunteiden ymmärtäminen performatiivisina diskursseina tarkoittaa neljää toisiinsa kietoutuvaa asiaa: *Ensimmäiseksi, tunne on diskursiivinen, eli se tuotetaan arjessa toimimalla.* Tunteita ei nähdä psykodynaamisesti yksilön henkilökohtaisina, sisältä kumpuavina kokemuksina, eikä myöskään sosiaalis-kulttuurisesti rakentuneina, yksilöön ulkoapäin tulevina ilmiöinä, vaan yhtä aikaa molempina: sekä vahvasti henkilökohtaisina kokemuksina että sosiaalisesti rakentuneina (Ahmed, 2004; Lanas, 2011; Zembylas, 2007b). Tämä tarkoittaa, että tunteet tuodaan olemassa oleviksi sosiaalisessa kanssakäymisessä, arkisissa kohtaamisissa ja julkisessa puheessa - performoitu tunne on olemassa oleva tunne. Yksilö ei kuitenkaan voi mielivaltaisesti performoida mitä hyvänsä tunteita olemassa oleviksi, vaan tunteiden on noustava jollain tavalla ympäröivistä tunnediskursseista. *Toiseksi, tunteet muotoutuvat sosiaalis-kulttuuris-historiallisesti.* Zembylas (2007a) vertaa tunteita habitukseen (Bourdieu, 1984): kuten habitus, myös tunteet ovat aiempien kokemusten ja niiden sosiaalis-kulttuuris-historiallisen kontekstin ruumiillistuma, jonka historiallisuus on usein unohdettu. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi yksilöiden kokemat, esimerkiksi vähemmistöryhmiin liittyvät tunteet asettuvat historialliselle jatkumolle.

Kolmanneksi, tunteet tuottavat todellisuutta asettaen yksilöitä sosiaalisesti ja kulttuurisesti muodostuville paikoille osaksi monimutkaista valtaverkostoa: "Tunteita kuvaavat sanat eivät ole vain

nimiä “tunnekokonaisuuksille”, ennalta vallitseville tilanteille, joilla on yhtenäisiä piirteitä. Sen sijaan nämä sanat ovat jo itsessään ‘tekoja tai ideologisia käytänteitä’, jotka palvelevat tiettyjä tarkoituksia prosesseissa, joilla tuotetaan ja neuvotellaan todellisuutta.” (Zembylas 2005, 937, kirjoittajien kääntämä) *Neljänneksi, tunteet kietoutuvat valtaan*. Valtasuhteet ovat osa tunneditursseja, koska niissä määrittyy, kuka voi sanoa tai tuntea mitäkin, mitä tunteesta voidaan ja ei voida sanoa, mitä tunnetta pidetään totena ja epätotena. Näin tunteet eivät ole pelkästään ihmisryhmien jakamia, vaan myös merkittäviä ihmisryhmien muotoutumisessa ja poliittisten ja sosiaalisten subjektiviteettien ylläpitämisessä. Tunnediturssit vahvistavat tai haastavat valtaa sekä statuseroja (Zembylas 2005).

Tämä tarkoittaa, että myös koulussa koetut tunteet muodostuvat yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Koulu on läpikotaisin yhteiskunnallinen instituutio, ja koulussa ilmenevät tunteet ja valtasuhteet kumpuavat yhteiskunnasta ja liittyvät erilaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin tasa-arvosta tai epätasa-arvosta. Koulussa ilmenevät tunteet voidaan siis nähdä yhteisöllisesti tuotettuina ilmiöinä, jotka juontuvat paitsi kustakin tilanteesta, myös yhteiskunnallisesta kontekstista ja historiasta. Voidaan ajatella, että yhteiskunnassa virtaa tunteita, jotka nousevat koulussa esiin erilaisina pyörteinä. Kukin yksilö voi yhdessä ja erikseen ”navigoida” tietään virtaavien tunteiden keskellä hakien mahdollisimman sopivaa reittiä, joskus tempautuen mukaan, joskus väistäen pyörteet. Samalla kun yksilö navigoi reittiään, hän myös vaikuttaa pienellä osalla itse virtauksiin.

Tunteiden navigointi

Tunteiden navigoinnin käsite on noussut esiin kansainvälisessä kirjallisuudessa 2000-luvulla (ks. esim. Reddy, 2001; Zembylas, 2005). Tunteiden navigointi tarkoittaa tunteiden ennakoimista, tunnistamista, tunnustamista ja niiden ohjaamista toivottuun suuntaan. Tilanteessa sekä valittu suunta että itse tunteet ovat alttiita muutoksille. (Reddy, 2001) Myös Zembylas (2005) ottaa tunteiden navigoinnista puhuttaessa huomioon tunteiden jatkuvan tilannekohtaisuuden sekä muutokset yksilön asettamissa tavoitteissa. Näin ollen tunteita ei nähdä yksilön henkilökohtaisena ominaisuutena, jota hallitaan tai säädellään erilaisin strategisin keinoin yksilön sisällä. Sen sijaan navigointi tarkoittaa tilanteessa nousevien, yhtä aikaa henkilökohtaisten ja sosiokulttuurisesti rakentuvien tunteiden ohjaamista. Tunteiden navigoinnista puhuttaessa tunnistetaan, että tunteet, jotka voivat tuntua hyvin henkilökohtaisilta, nousevat laajemmasta sosiokulttuurisesta kontekstista. Henkilökohtaisia tunteita navigoimalla ohjataan siis myös sosiaalisesti rakentuneita tunteita, kuten myös sosiaalisesti

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

rakentuneita tunteita navigoimalla rakennetaan henkilökohtaisia tunteita. Tunteiden navigointi ei siten tarkoita kielteisten tunteiden ehkäisyä tai poishallintaa, vaan pikemminkin niiden tunnistamisen ja tunnustamisen kautta saatavaa lisäymmärrystä tilanteesta, ja niiden luovimista tavalla, jolla on mahdollisimman myönteinen vaikutus tilanteeseen – ja samalla se, mikä tulkitaan myönteiseksi vaikutukseksi tilanteeseen, on jatkuvan neuvottelun kohde.

Käytännössä, kouluarjessa, tunteiden navigointi tarkoittaa sitä, että tilanteessa ilmeneviä tunteita ennakoidaan ja ohjataan luokan viihtyvyyden kannalta tarkoituksenmukaiseen suuntaan siihen vaikuttavat asiat huomioiden, ja samalla neuvotellaan siitä, mikä suunta on tarkoituksenmukainen kenellekin. Tunteita navigoidessa paitsi tunnistetaan tilanteessa nousevia tunteita, myös vaikutetaan siihen, miltä opettajasta ja oppilaista kussakin tilanteissa tuntuu. Tunteiden navigoinnin käsite on toistaiseksi pysynyt suhteellisen teoreettisella tasolla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda konkretiaa tunteiden navigoinnin käsitteen ympärille tuottaessamme samalla tietoa siitä, millaista kouluviihtyvyyttä tukeva tunnetyö kouluarjessa voi olla.

Koska opettaja on luokassa merkittävässä asemassa suhteessa oppilaisiin, erityisesti hänen tekemänsä tunnetyö ja tunteiden navigointi vaikuttavat koko luokkayhteisön hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Tämän vuoksi tutkimuksessa keskitytään opettajan tekemään tunteiden navigointiin.

ETNOGRAFINEN TUTKIMUSOTE

Tutkimus toteutettiin kahden viikon etnografisena havainnointijaksona ja yhtenä opettajahaastatteluna pohjoissuomalaisessa alakoulussa, yhdessä yhdysluokassa. Havainnoijina oli kaksi tutkijaa. Tutkimuskoulu valittiin sillä perusteella, että koulussa panostettiin aktiivisesti niin opettajien kuin oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyden nähtiin tärkeänä teemana kouluyhteisössä. Kouluviihtyvyyteen panostettiin aktiivisesti läpi vuoden erilaisin itsensä ja toisten hyväksymiseen ja kannustamiseen keskittyvin teemapäivin, kyselyin ja käytäntein. Opettajien jatkuvaa ammatillista kasvua tuettiin korostetusti. Opettajia kannustettiin toimimaan työpareina ja kokeilemaan erilaisia käytäntöjä sekä opetusmenetelmiä.

Ympäristön olosuhteet, esimerkiksi sosioekonominen tilanne, vaikuttavat ympäristössä esiin nouseviin tunteisiin, joita opettajat navigoivat työnsä arjessa. Tutkimuskoulu sijaitsi elinvoimaisella ja hyvämaineisella alueella. Rakennuskanta oli kauttaaltaan uutta ja alueelle tehtiin jatkuvasti uusia

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

investointeja esimerkiksi uusien koulurakennusten ja lähiliikuntapaikkojen muodossa. Tutkimuskoulun fyysiset tilat olivat uusia ja rakennettu tarkoituksellisesti viihtyisiksi ja joustaviksi esimerkiksi liikkuvien sisäseinien. Alueen väestörakenne oli nuorta.

Tutkimuskumppaneinamme oli kaksi luokanopettajaa, jotka toimivat työparina opettaen yhteistä luokkaa. Valitsimme tutkimuskumppaneiksemme opettajat, joille tunne- ja vuorovaikutustaidot olivat huomattava osa luokan arkea ja kouluopetusta. Heille oli tärkeää, että oppilaat kokivat koulunkäynnin mielekkääksi. Tutkimuksen tekohetkellä he olivat toimineet työpareina viisi vuotta ja heillä oli opetettavanaan toinen yhteinen luokka. He opettivat luokkaa kolmatta vuotta. Toinen opettajista oli toiminut kasvatusalalla noin 10 vuoden ajan ja toinen noin 20 vuoden ajan.

Kaksi tutkijaa havainnoi luokkayhteisöä ja opettajan toimintaa intensiivisesti kahden viikon ajan. Kaksi viikkoa on havainnointiajanjaksoksi suhteellisen lyhyt aika, mutta riitti kahden tutkijan suorittamana tutkimuksemme aiheeseen. Tarkoituksena ei ollut tarkkailla laajempaa kulttuuria, vaan nimenomaan konkreettisia toimintamalleja, joilla opettajat vahvistivat luokan viihtyvyyttä ja myönteistä tunneilmapiiriä. Kirjasimme ylös jokaisen tilanteen, tapahtumaketjun, ilmeen ja sananvaihdon, joissa opettaja näytti panostavan myönteiseen tunteeseen ja jonka ehdimme havaita. Teimme muistiinpanoja mukanaamme kulkeviin vihkoihin tapahtumien ja tilanteiden keskellä. Havainnointimme keskittyi julkisiin, koko luokan yhteisiin tilanteisiin, ei yksittäisten oppilaiden ja opettajien välisiin yksityisiin keskusteluhetkiin. Mahdolliset henkilökohtaiset aiheet tai esimerkiksi moitteet eivät olleet julkisia tapahtumia, vaan yksityisiä, minkä vuoksi ne rajautuivat pois aineistosta. Nämä yksityiset tilanteet ovat eittämättä erottamaton osa tunteiden navigointia ja koko luokkayhteisön hyvinvointia, mutta tässä tutkimuksessa keskityttiin nimenomaan siihen, kuinka tunteita navigoitiin yhteisissä tilanteissa. Havainnoinnin tukena käytimme viittä eri muistiinpanotyyppiä: havainnoivia, metodologisia, teoreettisia, reflektiivisiä sekä analyttisiä muistiinpanoja (ks. Emerson, Fretz & Shawn, 2011; Schatzman & Strauss, 1973; Lanas, 2011). Jokaisen kenttäpäivän päätteeksi kirjoitimme kaksi erillistä havainnointipäiväkirjaamme tietokoneelle. Puhtaaksi tietokoneella kirjoitettuihin etnografiapäiväkirjoihin kertyi yhteensä 69 sivua.

Havainnointijakson aluksi toteutimme opettajille puolistrukturoidun teemahaastattelun. Teemahaastattelu kesti noin 45 minuuttia sisältäen teemoittain yhdeksän kysymystä, jotka käsittelivät kouluviihtyvyyttä opettajien toiminnan näkökulmasta. Haastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin kokonaisuudessaan. Haastatteluaineistoa kertyi yhdeksän sivua. Haastattelun tarkoitus oli paitsi saada

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

tietoa opettajien omista tavoitteista ja näkökulmista, myös luoda luottamusta tarkkailevien tutkijoiden ja opettajien välille.

Muodostimme koko aineistosta analyysia varten yhden kokonaisuuden, joka koostui teemahaastatteluaineistosta sekä etnografiapäiväkirjoista. Tästä laajasta aineistosta poistimme päällekkäisyydet ja anonymisoimme koko aineiston. Nostimme erilleen katkelmat, joissa tunnistettavasti tapahtui tunteiden navigointia, eli joissa opettaja toiminnallaan suuntasi koko luokkayhteisön vallitsevia tunteita kohti myönteistä.

Tämäncaltainen analyysi on reflektiivistä, mikä tarkoittaa, että tutkija nähdään osana tutkimusympäristön affektiivista eli tunnevaltaista ilmapiiriä. Myös tutkijassa nousevat tunteet ovat diskursiivisia – tunteet kumpuavat jostakin, vaikkakin muutosalttiina ja tilannekohtaisina. Seuraavat katkelmat analysoimme siitä näkökulmasta, mihin laajempiin diskursseihin navigoitu tunne liittyy.

VAKIINTUNEIDEN TUNNEDISKURSSIEN NAVIGOINTI UUDELLA TAVALLA

Esitämme tutkimuksen tulokset viiden tapauskuvauksen kautta. Aineistossa esiintyneet tunteidennavigointitilanteet liittyivät viiteen aiheeseen: ohjeiden noudattamattomuuteen, hallitsemattomuuteen, vaaratilanteisiin, epävarmuuteen ja tietämättömyyteen. Tapauskuvauksilla esittelemme kunkin aiheen. Kuvausten tarkoituksena on havainnollistaa, että kuhunkin näistä aiheista liittyy ”luonnollistettuja” tunteita, joita performoimalla arjen toimijat tuottavat valtasuhteita ja kyseenalaistamattomia käytänteitä. Luonnollistetut tunteet viittaavat tunteisiin, jotka näyttäytyvät tilanteessa asiaankuuluvina, itseäänselvinä ja luonnollisina, vaikka kyseessä on itseasiassa nimenomaan performoimalla tuotettu tunne. Esiin nostamissamme tilanteissa opettajat suuntaavat luonnollisena näyttäytyviä tunteita uudella tavalla ja toimivat jollain pienellä tavalla vastoin diskursiivista oletusta.

Esimerkkikatkelmien merkitys ei näyttäydy niinkään siinä mitä niissä on, vaan siinä, mitä niissä ei ole: jokainen esimerkkikatkelma kuvaa arkista tilannetta koulussa, johon voi liittyä kielteisiä tunnenediskursseja, mutta jossa ei kuitenkaan noussut kielteisiä tunteita. Kussakin tapauksessa sekä tarkkailevat tutkijat että kolmas, aineistoihin ulkopuolisenä tutustuva tutkija, olettivat tapahtumien etenevän tietyn ”emotionaalisen käsikirjoituksen” eli luonnollistettujen tunteiden mukaan. Tämä oletus ei ollut tietoinen, vaan tuli näkyväksi nimenomaan kun käsikirjoituksesta poikettiin aineistossa, ja tutkijat yllättyivät. Tämä teki näkyväksi sen, että tilanteisiin kuului käsikirjoitus, jonka tutkijat

entisinä peruskoulun oppilaina ja lukuisten koulukokemusten pohjalta olivat sisäistäneet osana tunnediskursseja. Kukin tapaus siis kuvaa tilannetta, jossa opettajat toimivat ”yllättävästi”, eli jollain tavalla vastoin yleisiä käytänteitä, diskurssiivisia oletuksia ja oletettua ”emotionaalista käsikirjoitusta”. Toimiessaan näin opettajat väistävät luonnollistetun tunteen performoimista ja näin samalla mahdollistivat yleisen käytänteen tekemisen ja pohtimisen näkyväksi.

Tapauskuvauskatkelmat ovat kahden kenttäpäiväkirjan perusteella konstruoituja.

Ohjeiden noudattamattomuus

Esimerkki 1. Tunnin alussa ilmenee, että edellisellä tunnilla yhdessä sovitut urakkatunnin tehtävät eivät ole tulleet hoidetuksi sovitulla tavalla useimmilla oppilailla, vaan suurin osa oppilaista on tehnyt ainoastaan kuvaamataittoa. Opettaja kertoo oppilaille ilmenneestä tilanteesta: ”Tulos on, että viisi oppilasta neljästäkymmenestäkahdesta on ainoastaan tehnyt, mitä on sovittu. Miten voi käydä semmonen? Oonkohan mä antanut huonot ohjeet? Tuossa ne kyllä on taululla...” Opettaja jatkaa kehottamalla oppilailta ajattelemaan: ”Nyt saat itse mieltä, kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin, jos olisit opettajan tilanteessa, mitä sanoisit? Ja mitä sanoisit oppilaan tilanteessa?” Eräs oppilaista haluaa ajatella ensin opettajaa. Hän luo turhautuneen ilmeen kasvoilleen ja sanoo: ”Minusta tämä ilme on hyvä. Mä ehkä pyörtyisin. Ei oo hyvä asia!” Toinen oppilas ottaa esiin oppilaan näkökulmaa: ”Minusta on tosi rasittavaa, että voi tehdä kaikki (tehtävät).” Kolmas oppilas haluaa heittäytyä opettajaksi, ja kertoo, mitä pitää tehdä seuraavaksi: ”Tuhat kertaa pitää kirjottaa koira sinne vihkoon ja sitte buahhahaa!”, hän vitsailee. Oppilaat ja opettajat nauravat huvittuneina. Opettaja jatkaa nauraen: ”Tämä oli kyllä nyt torstain kenttäkevennys!” Asiasta keskustellaan hetken aikaa yhdessä ja urakkatunti jatkuu tehtävien tekemisellä mukavissa tunnelmissa.

Esimerkki 2. Tunnilla ommellaan neulalla lasten itse leikkaamiin huopaympyröihin. Ympyrän tekemiseen on ohjeistettu käyttämään apuna halkaisijaltaan noin 20 cm kokoista kaavaympyrää. Panu mutisee oman ompelutyönsä kanssa ja pyytää sitten opettajaa auttamaan. Opettaja tulee paikalle ja huomaa Panun kangaspalan olevan hyvin pieni (halkaisijaltaan noin 5 cm). Opettaja kysyy Panulta: ”Mikä kaava sulla on ollut käytössä? Onko ollut kaavaa ollenkaan?” (hymyillen, katsoen Panua silmiin). Panu vastaa opettajalle naurahtamalla ja myös opettaja yhtyy nauruun. ”Meidän pitää tehdä sulle isompi”, ope sanoo. ”Mä annan sen kaavan sulle”, hän jatkaa. ”Se on kato

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

nääin iso!” (näyttää Panulle isoa kaavaa). Ope auttaa Panun alkuun ja hän jatkaa itsenäisesti työtään motivoituneen ja hyväntuulisen oloisena.

Molemmissa esimerkeissä oppilaat ovat jättäneet noudattamatta ohjeita. Molemmista esimerkkitalanteista myös puuttuvat moitteet ja kielteinen tunne; opettajat eivät ilmennä niitä. Sen sijaan opettajat rakentavat molemmat tilanteet jonkin myönteisen asian varaan: johdattavat oppilaat tarkastelemaan tilannetta ja harjoittelemaan itsensä ilmaisemista kahdesta eri näkökulmasta, tai tekemällä tilanteesta myönteisen kohtaamisen. Esimerkit nostavat esiin kaksi asiaa.

Ensinnäkin, usein tilanteeseen, jossa oppilaat eivät ole toimineet sovitulla tavalla, liittyy ikään kuin luonnollisena osana moitteita ja kielteisiä tunteita, kuten esimerkiksi opettajan pettymys ja suuttumus, sekä oppilaiden häpeä ja syyllisyys. Moitteet ja niihin liittyvät kielteiset tunteet näyttävät usein automaattisena, itsestään selvänä osana kouluarkea ja tilannetta, jossa oppilaat ovat toimineet vastoin opettajan toiveita. Kielteiset tunteet näyttävät usein oppilaiden toiminnan välttämättömänä, luonnollisena seurauksena, eivät niinkään opettajan valintana. Esimerkkikatkelmat, joista kielteiset tunteet kuitenkin puuttuvat, mahdollistaa sen tunnistamisen, että kielteiset tunteet eivät ole luonnollinen vaan *tuotettu* osa tilannetta. Katkelmat myös mahdollistavat sen pohtimisen, ovatko kielteiset tunteet implisiittisinä rangaistuksina ja diskursiivisina käytänteinä tarpeellinen osa kasvatus- ja opetusprosessia.

Toiseksi, Esimerkissä 1. oli kyseessä vakavahko aihe, mutta oppilaat keskustelivat tilanteesta rennosti vitsaillen, mikä ei näyttänyt tilanteessa häiritsevänä. Opettajat hyväksyivät vitsailun yhtymällä nauruun ja kommentoimalla oppilaan vitsiä. Aineistossa oli lukuisia vastaavia esimerkkejä oppilaiden vitsailusta luokkahuoneessa. Oppilaat olivat selvästi tottuneita luottamaan siihen, että heidän vitsejään ei koeta oppimistilanteita häiritseviksi. Tunteiden navigointi siis edellyttää opettajalta herkkyyttä tunnistaa myös oppilaiden tekemä tunteiden navigointi ja antaa tälle tilaa.

Hallitsemattomuus

Oppilaiden ja opettajien siirtyessä omasta kotiluokasta käsityönluokkaan viereiseen rakennukseen, siirtyminen oli levoton ja meluisa. Oppilaiden takit ja kengät jäivät hujan hajan käytävälle. Opettajat eivät mitenkään puuttuneet äänenvoimakkuuteen. He ainoastaan kyselivät ystävälliseen sävyyn muutamille eksyneille kengille omistajaa. Kun oppilaat olivat siirtyneet käsityönluokkaan ja

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

opettajajohtoinen ohjeistusten antaminen oli alkamassa, luokkaan laskeutui täydellinen hiljaisuus ja kaikki yli neljäkymmentä lasta kuuntelivat motivoituneen ja keskittyneen oloisina.

Katkelman kuvaaman tilanteen aikana tutkijat odottivat opettajien kommentoivan siirtymätilanteen meteliä tai epäjärjestystä. Ei ole lainkaan ennenkuulumatonta, että siirtymät pyritään tekemään koulussa siistissä parijonossa äänettömyyden vallitessa, tai että opettaja moittii oppilaita levottomuudesta siirtymätilanteissa. Hallinta, hiljaisuus ja järjestys näyttävät usein välttämättömänä osana toimivaa kouluarkea ja työrauhaa, ja niiden puute johtaa usein moitteisiin ja siten kielteisiin tunteisiin. Kielteiset tunteet ovatkin usein luonnollisena näyttävä seuraus levottomille tilanteille koulussa. Esimerkkitalanteessa rauhattomuutta ei kuitenkaan otettu esiin mitenkään, ja huomio siirtyi kokonaisuudessaan opetettavaan aiheeseen.

Rauhattomuus nähdään usein työrauhaongelmana, joka häiritsee tehokasta opiskelua (Saloviita, 2014), ja jonka on todettu vaikuttavan heikentävästi oppilaan kokemukseen luokan ilmapiiristä (Janhunen, 2013; Sigfrids, 2009). Myös tässä luokassa rauhattomia tilanteita ilmeni, mutta nämä tilanteet eivät kuitenkaan näyttäneet ongelmallisina tai kielteisinä. Työrauhaongelmia ei näyttänyt olevan, vaikka meteliä oli monissa tilanteissa paljonkin. Meteli ja sekamelska eivät vain muotoutuneet työrauhaongelmiksi. Opettajat navigoivat levottomissa tilanteissa hallitsemattomuudentunnetta myönteisesti niin, että levottomuudellekin on riittävästi tilaa ja aikaa, ja silti tilanne rauhoittui nopeasti kun sen aika oli. Esimerkkikatkelma mahdollistaa sen pohtimisen, kuinka välttämätön osa työrauhaa siirtymätilanteen hallinnankokemus on, ja kenelle. Esimerkki nosti mieleemme lukuisia tilanteita, joissa työrauha on rakennettu emotionaalisen rauhan kustannuksella: tilanteita, jotka näyttävät rauhallisilta ja hallituilta, mutta joiden tunneilmapiiri ei ole viihtyisä tai mukava.

Yleinen liikehdintä ja äänekkyyys siirtymätilanteissa voivat toisaalta myös peittää alleen oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutustilanteita, jotka voivat heikentää yksittäisten oppilaiden viihtyvyydenkokemusta. Näiden tilanteiden tunnistamisessa ja käsittelyssä korostuu kokonaisvaltaisesti turvallinen tunneilmasto, jonka myötä ristiriitatilanteet tulevat myös aikuisen tietoisuuteen.

Tottelemattomuus

Käsityöntunnilla Teemu (oppilas) on laatikossa, jossa on kangastilkkuja. Opettaja kertoo, että kankaissa voi olla neuloja ja osoittaa oppilaalle, että sieltä olisi hyvä tulla pois. Kohta Teemu menee sinne uudelleen, mutta opettaja ei huomioi Teemun tekemisiä millään tavalla. Ville (toinen oppilas) olisi halunnut vielä opettajan katsomaan, kun Teemu oli piiloutunut tilkkujen alle. Aikuiset eivät noteeraa poikien toimintaa, eivätkä käy katsomassa laatikkoon vaikka hän pyytelee.

Tilanteessa opettaja esittää kehotuksen ja oppilas toimii päinvastoin, eikä opettaja pala asian sen enempää. Kun selvisi, ettei oppilas noudattanut opettajan kehotusta, tutkijat odottivat opettajan palaavan aiheeseen. Oppilas saa toiminnastaan pienimuotoisen rangaistuksen: huomiotta jättämisen, mutta tilanteeseen ei liity minkäänlaista ärtymyksenilmaisua tai kielteistä tunnetta. Katkelma mahdollistaa sen pohtimisen, miksi aikuisen suuttumus, ärtymys tai turhautuneisuus näyttäytyy usein tottelemattomuuden luonnollisena seurauksena. Tilanteista voi muotoutua pieniä valtakysymyksiä, jolloin tottelemattomuus nostetaan huomion keskipisteeseen ottamalla se erityisen emotionaalisen huomion kohteeksi. Näin pienetkin negatiiviset tunteet voivat tulla luokkayhteisössä yhtäkkiä jaetuiksi tunteiksi.

Usein siihen, että oppilas ei toimi sovittujen pelisääntöjen mukaan, liittyy koulussa kielteisiä tunteita. Opettajan rooliin liitetty vastuu oppilaiden turvallisuudesta voi aiheuttaa esimerkiksi syyllisyyttä, joita opettaja sitten ilmentää lapselle enemmän tai vähemmän tiedostaen. Kun tutkimuksen opettajat eivät anna tottelemattomuudelle erityistä huomiota, tilanteet ”tuntuivat” usein siltä, kuin ongelmia tai epäkohtia ei olisi ilmennyt lainkaan.

Opettajat ovat kuulleet, että edellisenä päivänä koulun jälkeen oppilaat olivat jääneet leikkimään portaisiin laskemalla kaidetta alas, mikä on kielletty vaarallisuuden vuoksi. Leikissä oli sattunut pieni onnettomuus, minkä seurauksena eräs oppilas oli tippunut kaiteelta vaarallisesti. Opettajat aloittavat keskustelun aamulla: ”Aiheena meillä on portaat. Mistähän portaista vois olla kyse?” Kiipeilyssä mukana olleet oppilaat ilmoittavat heti: ”Peuhun portaat, Peuhun!” Opettajat jatkavat ystävällisesti: ”Mitähän niistä vois jutella?” Kaiteelta tippunut oppilas ilmoittaa: ”Mä lensin ne eilen voltilla alas!” Keskustelu jatkuu ja portaiden vaarallisuudesta puhutaan oppilaan kokemuksen pohjalta myönteisessä hengessä.

Esimerkki on kiinnostava oppilaan vastauksen vuoksi. Emotionaaliseen käsikirjoitukseen, jonka mukaan tutkijat huomaamattaan odottivat tilanteen etenevän, kuului jonkinlaista noloutta, häpeää,

salailua ja syyllisyyttä. Olivathan oppilaat tieteen tahtoen toimineet vastoin sääntöjä. Useiden eri tutkimusten mukaan oppilaiden odotetaan performoivan häpeää saadakseen sovitettua tottelemattomuutensa (Youdell, 2003; Laws & Davies, 2000). Oli merkittävää, että tutkimusluokan oppilaat eivät performoineet häpeää tai syyllisyyttä missään tilanteessa. Salailun sijaan oppilas nostaa tottelemattomuutensa suoraan keskusteluun, ja se ohitetaan keskustelun siirtyessä suoraan turvallisuuteen. Oppilaiden spontaanista kommunikoinnista havaitsi, että he olivat tottuneet siihen, että opettajan vastauksien myötä tilanteet eivät näyttäyty ensisijaisesti tottelemattomuuden kautta, vaan yksinkertaisesti hauskanpitona tai tavalliseen arkeen liittyvinä oppimistilanteina, ja opettajien toiminta keskittyy itseohjautuvuuden oppimisen kannustavaan tukemiseen. Johtuipa tottelemattomuus mistä hyvänsä, ongelmaa ei sijoitettu lapseen. Samalla, tilanteessa kuitenkin huomioitiin oppilaan toiminta kohtaamalla oppilas, mutta tämä tehtiin suuntaamatta oppilaaseen kielteisiä tunteita tai käskyttämättä oppilasta tilanteessa. Aineistomme osoittikin, että vaikka aluksi vaikutti siltä, ettei luokassa ilmennyt tottelemattomuutta lainkaan, sitä ilmeni päivittäin, mutta se ei vain määrittynyt tottelemattomuudeksi, eikä näyttäytynyt ongelmana.

Epävarmuus

Oppilaat tekevät tehtäviä työskennellen keskittyneinä omilla koneillaan. Opettajalla on oppilaille jotakin ohjeita ja hän haluaisi oppilaiden huomion.

Opettaja: ”Heei! Huomio, huomio! Käännyppä tähän suuntaan! Keskeytäpä työskentely hetkeksi ja kuuntele.” Oppilaat eivät reagoi mitenkään, vaan jatkavat työskentelyä katse tietokoneissa.

Opettaja: ”He-eei, käännyppä!”

Opettaja kehottaa oppilaita kuuntelemaan ja keskeyttämään työskentelyä useita, useita kertoja ja vaikuttaa epätoivoiselta, kun kenenkään pää ei liikahta. Oppilaat keskittyvät tietokoneisiin. Aistin opettajassa epävarmuutta ja nolostumista, kun kukaan ei reagoi. Hän yrittää vielä muutaman kerran, mutta ei korota ääntään vihaiseksi tai menetä malttiaan, vaikka oppilaat eivät toimi hänen toiveidensa mukaan. Hän jatkaa yksittäisten oppilaiden ohjaamista luokassa ja jättää tilanteessa asian kertomatta. Pian opettaja vitsailee toisen opettajan kanssa, he nauravat kahden kesken ja vaihtavat katseita toistensa kanssa.

Kun oppilaat eivät malta keskeyttää työskentelyään tietokoneilla opettajan kehotuksista huolimatta, opettajan valta ja auktoriteetti tuntuu olevan kyseenalaisena tai uhattuna. Koulun kulttuurisiin

odotuksiin kuuluu, että lapset keskeyttävät mitä hyvänsä, jos opettaja niin pyytää. Tilanteessa leijuva epävarmuudentunne, jonka tarkkaileva tutkija tuntee, nousee diskursiivisista oletuksista opettajan valta-positiosta, jotka rakentuvat tilanteeseen historiallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti (Ks. Kurki, 2006), ja jota oppilaiden tulisi odotusten mukaan omalla toiminnallaan puolestaan ylläpitää ja vahvistaa. Tilanteessa oppilaat eivät kuitenkaan vahvista opettajan valta-asemaa, vaan keskittyvät tehtäviinsä. Tarkkaileva tutkija tuntee nolostusta opettajan puolesta ja yllättyy, kun opettaja ei omalla toiminnallaan pyri vahvistamaan positiotaan, vaan vetäytyy tilanteessa. Toinen opettaja tukee häntä tässä emotionaalisesti myönteisellä kanssakäymisellä.

Opettaja ymmärretään perinteisesti aikuisena, jolle kuuluu järjestyksen pitäminen luokkayhteisössä. Kun opettaja tasapainoilee oman roolinsa kanssa luokkayhteisön toiminnan ohjaajana sekä järjestyksen pitäjänä, vastakkainasetteluun asettuvat opettajan valta ja auktoriteetti sekä toisaalta luokkayhteisön myönteisen ilmapiirin tukeminen. Opettajan tulisi luoda luokkaan yhteisöllistä ilmapiiriä samalla huolehtien luokkayhteisön järjestyksestä ja toiminnan ohjaamisesta. Opettaja valta-asemassaan tekee päätöksiä tilanteiden keskellä toimiessaan. Se, millä tavoin opettaja vaikuttaa tilanteessa myönteisen ilmapiirin tukemiseen, järjestyksen ylläpitämiseen tai mahdollisesti kumpaankin, vaikuttaa olennaisesti tilanteiden kulkuun ja tunteiden rakentumiseen luokkayhteisössä. Edellä kuvattu tilanne osoittaa, että opettajalla on pedagoginen vapaus ratkaista tilanne sen vaatimalla tavalla. Emme tiedä, mitä opettaja olisi halunnut sanoa, emmekä tiedä, miksi opettaja lopulta totesi sen olevan vähemmän tärkeää kuin keskittyneen työskentelyn jatkuminen. Lapset jättivät kuuntelematta opettajaa, mutta ilmapiiri säilyi katkeamatta rentona, rauhallisena ja viihtyisänä. Opettajan mahdollisesti kokema auktoriteettiasemaan kohdistuva uhka tai epävarmuus ei muodostu luokkayhteisössä sosiaalisesti rakentuneeksi tunteeksi – opettaja ei osoita suuttumusta tai turhautumista tilanteessa.

Yllä kuvattu tilanne nostaa näkyville myös rajat ja mahdollisuudet tunteiden navigoinnissa. Voidaankin pohtia, joudutaanko myönteisten tunteiden kustannuksella luopumaan esimerkiksi kuriin liittyvistä asioista - ja mitä ”kuri” itseasiassa tarkoittaa. Arvelemme, että hyvin toimivan yhteisopettajaparin on yksin toimivaa opettajaa helpompi ylläpitää järjestystä ja ennakoitavuutta, vaikka näennäisestä auktoriteetista joustetaan. Vaikka tarkkailtavan luokan ilmapiiri oli rento ja joustava, luokan arki oli itseasiassa vahvasti opettajien ohjeistamaa, kuten alla oleva esimerkki osoittaa.

Tietämättömyys

Tunnilla etsitään netistä ryhmittäin arvoituksia, jotka on tarkoitus esittää naapuriluokalle seuraavana päivänä. Ennen oppilaiden ryhmätyöskentelyä asioita käydään yhdessä läpi opettajan johdolla. Opettaja ohjeistaa oppilaita heittäytymällä itse ensin hätääntyneen oppilaan rooliin:

”Aaaah, meillä on tänään ne arvotukset ja mulla ei oo ryhmää ja mulla ei oo niitä ees paperilla, apuaaaaa!”

Tämän jälkeen opettaja kertoo vaihtoehdoisen esimerkin asiantuntijan äänensävyllä, aidosti asioista kiinnostuneena: ”Mulla on tässä vielä muutama mielenkiintoinen asia ratkaistavana ennen kello 11. Onneksi valmis täytyy olla vasta kello 11.”

Kun tehtäviä käydään yhdessä läpi taululle listaten, yksi oppilaista huolestuu ja huutaa omalta paikaltaan kärsimättömänä ja huolestuneena: ”Mä oon tehny jo sen (arvoituksien etsimisen)!” Opettaja kääntyy oppilaita päin ja näyttää miten kasvoille laitetaan hymy. Opettaja ohjeistaa laittamaan hymyn kasvoille siihen asti, kunnes tulee myös sinua koskeva ohje listaan.

Oppilaat alkavat työskentelemään ryhmissä arvoitusten parissa. Pian yksi oppilaista huutaa: ”Ope, ope, ope, ope, auta! Autaaaa!” Opettaja vastaa rauhallisesti: ”Mitä juurikin sanottiin siitä paniikista?” Hän kävelee rauhassa lapsen luo ja ohjeistaa rauhallisesti lasta. Pysy ohjeistuksen jälkeen hetken lasten lähetyvillä ja antaa pian jatko-ohjeita.

Katkelmassa opettaja demonstroi ja opettaa oppilaille, kuinka säädellä omia tunteitaan ja näin opettaessaan opettaja navigoi koko luokkayhteisön tunteita. Opettaja suorastaan osoittaa hätääntymisen tunteen performoimisen epäsopivaksi, ja suoraan ohjeistaa oppilaita hyväksytyyn tunteen performoimiseen kehottamalla oppilasta laittamaan kasvoilleen hymyn hätääntymisen tunteen ilmentämisen sijaan. Myös toisen oppilaan hätäillessä opettajan avun saamiseksi opettaja muistuttaa, mitä hän on juuri sanonut ”paniikista”. Paniikki, hätä ja stressi oppimistilanteessa ovat performatiivisesti tuotettuja tunteita siinä missä muutkin. Katkelmassa opettajat tietoisesti opettavat oppilaita olemaan tuottamatta näitä tunteita koulun arjessa. Tunneilmaisun harjoittelu on opetuksen tavoitteena muun opetuksen lomassa.

Opettajat kertoivat haastattelussa, että luokkayhteisön tunnetaitoihin ja itsensä ilmaisemisen taitoihin on kiinnitetty huomiota jo ensimmäisestä luokasta alkaen, lähes kolmen vuoden ajan. Opettajat korostivat haastatteluvastauksissaan sitä, kuinka kaikki mielipiteet luokkayhteisössä olivat

hyväksytyjä – vaikkakin toiminnallaan opettajat ohjasivat luokkayhteisöä performoimaan myönteisiä tunteita. Merkittävää tunteiden performoinnissa onkin, mikä osoitetaan epäsovivaksi ja mikä hyväksytään osaksi kouluarkea. Oppilaalla on oikeus ilmaista, jos joku asia tuntuu hänestä tympeältä tai inhottavalta. Tällöin opettajan tulee järjestää aika oppilaan kuulemiselle, vaikka papereiden jako olisi kesken tai opettajalla olisi muuta tekemistä juuri sillä hetkellä. Opettajat totesivat, että lapsen kuulluksi tulemisen tarvetta ei voi sivuuttaa. Jos lapsi tulee sivuutetuksi, hän ei välttämättä tule uudestaan osoittamaan opettajalle kuulluksi tulemisen tarvettaan. Onkin tärkeää, että opettaja kykenee tukemaan oppilasta ja kouluviihtyvyydelle suotuisaa ilmapiiriä erityisesti silloin, kun oppilas kokee negatiivisiksi miellettyjä tunteita.

Vaikka tutkimusjakson aikana keskiöön eivät nousseet tilanteet, joissa oppilaat olisivat ilmaisseet voimakkaan negatiivisia tunteita, tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö negatiivisia tunteita olisi lainkaan tai että niitä ei olisi koettu. Usean vuoden yhteinen harjoittelu ja käytänteiden kehittäminen tunteiden kokemiselle ja ilmaisemiselle mahdollisti luokkayhteisössä myönteisen toimimisen tunteiden keskellä. Opettajien haastattelun perusteella tunteiden ilmaisulle järjestettiin kouluarjen lomassa aikaa, mahdollisuuksia, keinoja ja tilaa muun muassa säännöllisin kirjallisin ja suullisin kyselyin, yhteisin ja kahdenkeskin keskusteluhetkin, ja reagoimalla rakentavasti ja myönteisesti oppilaiden aloitteisiin.

PÄÄTELMÄT

Tähän tutkimukseen valittiin luokka, joka on paikallisesti tunnettu viihtyvyydestään, ja jonka opettajat sanoivat aktiivisesti työskentelevänsä myönteisten tunteiden eteen. Tämä artikkeli nostaa näkyväksi sen, kuinka opettajat voivat tekemässään tunnetyössä toimia vastoin diskursiivisia oletuksia ja näin ollen mahdollistaa myönteisiä tunteita koulussa. Tunteiden navigointi tulee merkittäväksi ja näkyväksi juuri niissä tilanteissa, jotka voisivat muutoin luoda ja ruokkia konflikteja sekä uhata kouluviihtyvyydelle suotuisaa ilmapiiriä. Konfliktit ja kielteiset tunteet eivät näyttäytyneet ongelmallisena, kun niille annettiin tilaa ja ne nähtiin tervetulleena osana koulun arkea.

Koulun sijainti ja oppilaiden taustat vaikuttavat tunteisiin, jotka koulussa tulevat tuotetuiksi. Tutkimuskoulussa eivät painottuneet tietyt makrotason yhteiskunnalliset ilmiöt. Koulussa ei ollut juurikaan esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia oppilaita, minkä vuoksi esimerkiksi kulttuurieroihin liittyviä tunteita ei navigoitu aktiivisesti koulun arjessa tutkimusjakson aikana, eikä turvapaikanhakijoita, minkä vuoksi pakolaiskokemuksiin tai jatkuvassa epävarmuudessa elämiseen

liittyvät tunteet eivät näyttäytyneet keskeisinä. Alueen sosioekonominen asema oli korkea ja tällä oli merkitystä sen kannalta, minkälaisen päivittäisten haasteiden kanssa alueen asukkaat painiskelevat. Esimerkiksi jatkuva toimeentulo ja köyhyys eivät olleet keskeisiä ongelmia. Olisi kuitenkin rohkeaa ja stereotypisoivaa olettaa, että muut elämän ja arjen haasteet eivät olisi vaikuttaneet koulun arkeen. Myös hyvin toimeentulevilla alueilla on päihde- ja talousvaikeuksia ja lasten elämässä oli oletettavasti normaaleja haasteita: eroja, kuolemia ja sairauksia. Olisikin kiinnostava toteuttaa sama tutkimus alueella, jossa yhteiskunnan makrotason haasteet (esim. syrjäytyminen) ovat näkyvämmiin esillä.

Opettaja ei toimi tyhjiössä, ja koulun laajemmasta toiminta- ja johtamiskulttuurista riippuu, minkälainen tila ja mitä mahdollisuuksia opettajilla on rakentaa myönteistä tunneilmapiiriä luokassaan. Tämä tutkimus toteutettiin koulussa, joka oli vuosia panostanut aktiivisesti kouluviihtyvyyteen. Tutkimuskumppaneina toimineiden opettajien kokema menestys kouluviihtyvyyden rakentamisessa ja tunteiden navigoinnissa nojautui koko koulussa vuosien aikana rakennettuun vahvaan pohjaan.

Tutkimuksemme osoittaa, että opettaja on luokassa ”tunnekeskus”, johon luokkayhteisön tunteet kohdistuvat monesta eri suunnasta – esimerkiksi useiden eri oppilaiden ilmaisemina, eri tavoilla, eri syistä ja erilaisten elämäkokemusten rakentamina. Tämän vuoksi opettajan työ vaatii tietoista vaivannäköä, jotta luokkayhteisön tunneilmasto mahdollistuu kouluviihtyvyyttä tukevaksi. Yksittäiset vuorovaikutustilanteet ja opettajien tiedostava asennoituminen vaikuttavat kokonaisvaltaisesti siihen, millaisina luokkayhteisön sosiaaliset kohtaamiset kauttaaltaan näyttäytyvät. Kun opettajan tunteiden navigointi ja sen mukainen kommunikointitapa erilaisissa kohtaamisissa säilyy johdonmukaisesti samana, se vaikuttaa luokkayhteisössä muodostuvaan yleiseen tapaan kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tunteiden navigointi onkin yhdistelmä tietoista valintaa ja asennoitumista, mutta myös konkreettisia tekoja ja navigoivaa toimintaa erilaisissa tilanteissa. Kouluviihtyvyys näyttäytyy tunteiden navigoinnin ja tunnetyön näkökulmasta merkittävänä kouluarjen osa-alueena, jota voidaan tukea opettajan toiminnan kautta. Tunteiden navigointi avaa uudenlaisia mahdollisuuksien rakenteita tilanteissa, jotka muutoin voisivat olla uhkana tai näyttäytyä kouluviihtyvyyden kannalta epäsuotuisina.

Tutkimuksemme nosti myös esiin, että useisiin koulun tilanteisiin liittyy ilmiö, jota kutsumme ”emotionaaliseksi käsikirjoitukseksi”. Käsikirjoitus opitaan sosiaalistuessa koulun arkeen, ja siihen on kirjattu kunkin tilanteen luonnolliset tunteet, joita eri toimijoiden odotetaan performoivan

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

(suuttumus, häpeä jne.). Jos opettaja navigoi aktiivisesti luokan tunneilmapiiriä myönteiseksi, hänen on kyettävä murtamaan emotionaalista käsikirjoitusta. Tämä murtaminen tapahtuu pieninä näyttäytyvillä teoilla, jotka itse asiassa liittyvät suuriin kysymyksiin valtasuhteista, oppilaiden ja opettajien roolista ja kyseenalaistavat keskeisiä oletuksia koulussa, kuten ”tottelemattomuuden”.

Vaikka opettajan rooli näyttäytyy keskeisenä ja vahvana, aineistosta nousi voimakkaasti esiin, ettei tunteiden navigointi ole opettajan henkilökohtainen projekti, vaan edellyttää oppilaiden kuuntelemista. Yhteisopettajiin keskittyvä aineistomme osoitti opettajien tunteiden navigoinnin olevan myös opettajien välistä toimintaa. Huomasimme opettajien kannustavan ja rohkaisevan toisiaan pienillä hymyillä ja silmäniskuilla erilaisissa tilanteissa. Aineistomme fokus ei mahdollistanut tarkempaa analyysiä tästä, mutta pidämme aihetta kiinnostavana jatkotutkimusten kannalta. Tutkimuksemme perusteella tunteiden navigointi on tärkeä osa kouluviihtyvyyden rakentamista ja kehittämistä.

LÄHTEET

Ahmed, S. 2004. Collective feelings: or, the impressions left by others. *Theory, Culture & Society* 21 (2), 25-42.

Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. 2011. *Writing ethnographic fieldnotes*. 2. uudistettu painos. Chicago: University of Chicago Press.

Gross, J. J. 2002. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 39 (3), 281-291.

Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (2), 133-150.

Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14 (8), 835-854.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen Unicef.

Hochschild, A. R. 1983. *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

Isenbarger, L. & Zembylas, M. 2006. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching & Teacher Education* 22 (1), 120-134.

- Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla
- Janhunen, K. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Kim, D. H. & Kim, J. H. 2013. Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research* 112 (1), 105-127.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampere University Press.
- Kurki, L. 2006. Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 115-192.
- Lanas, M. 2011. Smashing potatoes: challenging student agency as utterances. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lanas, M. & Kelchtermans, G. 2015. "This is more about me than my skills" – student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and teacher education* 47, 22-29.
- Laws, C. & Bronwyn, D. 2000. Poststructuralist theory in practice: Working with 'behaviourally disturbed' children. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13 (3), 205-221.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112-127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583-602.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme: kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Niemi, H. 2007. Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmissä. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulu University Press, 45-58.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi: teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampere University Press.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Payne, J. 2009. Emotional labour and skill: a reappraisal. *Gender, Work & Organization* 16 (3), 348-367.
- Price, H. 2001. Emotional labour in the classroom: a psychoanalytic perspective. *Journal of Social Work Practice* 15 (2), 161-180.

Ahola, Lanas, Hämäläinen (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

Reddy, W. M. 2001. *The navigation of feeling: a framework for the history of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saloviita, T. 2014. *Työrauha luokkaan. 3. uudistettu painos*. Juva: PS-Kustannus.

Schatzman, L. & Strauss, A. 1973. *Field research Strategies for a natural sociology*. New Jersey: Englewood Cliffs N.J.

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 91-110.

Simola, H. & Rinne, R. 2010. Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 41 (4), 316-330.

Sutton, R., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. 2009. Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice* 48, 130–137.

Taxer, J. L. & Frenzel, A. C. 2015. Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching & Teacher Education* 49, 78-88.

Thien, D. 2005. After or beyond feeling? A consideration of affect and emotion in geography. *Area* 37 (4), 450-454.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi: tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampere: Tampere University Press.

Väljjarvi, J. 2005. Oppimisen ympäristö ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa P. Kupari & J. Väljjarvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Gummerus Oy, 183-222.

Wang, M. & Eccles, J. S. 2012. Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development* 83 (3), 877-895.

Youdell, D. 2003. Identity Traps or How Black Students Fail: The Interactions between Biographical, Sub-Cultural, and Learner Identities. *British Journal of Sociology of Education* 24 (1), 3-20.

Zembylas, M. 2005. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)* 18 (4), 465-487.

Zembylas, M. 2007a. Emotional capital and education: Theoretical insights from bourdieu. *British Journal of Educational Studies* 55 (4), 443-463.

Zembylas, M. 2007b. Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education* 30 (1), 57-72.

Zembylas, M. & Fendler, L. 2007. Reframing emotion in education through lenses of parrhesia and care of the self. *Studies in Philosophy & Education* 26 (4), 319-333.