



KAISA AHOLA – MAIJA LANAS – ANNI HÄMÄLÄINEN

Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla

Ahola, Kaisa – Lanas, Maija – Hämäläinen, Anni. 2017. OPETTAJA TUKEMASSA KOULUVIIHTYVYYDEN ILMAPIIRIÄ TUNTEITA NAVIGOIMALLA. *Kasvatus* 48 (4), 288–300.

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 viime aikoina esiin 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

Johdanto

Suomalainen koulujärjestelmä on tunnettu menestyksekkäistä oppimistuloksista esimerkiksi matematiikassa, luonnontieteissä ja äidinkieliessä, 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, Rasaku-Puttonen & Lerkkanen 2016). Pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna niin jatko-opintomahdollisuudet kuin elinikäisen oppimisen valmiudetkin 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 sosioekonominen tausta (Linnakylä & Malin 2008), terveyteen vaikuttavat tekijät (Konu 2002), kulttuuriset tekijät (Haapasalo ym. 2010) sekä vertaisuudet ja vanhempien tuki (Harinen & Halme 2012; Janhunen 2013; Wang & Eccles 2012). Tarvitaan kuitenkin lisää tutkimustietoa siitä, kuinka oppilaiden kouluviihtyvyyttä voidaan tukea kouluarjessa. Opettajan rooli on todettu tärkeäksi (esim. Janhunen 2013; Kim & Kim 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 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 (Janhunen 2013; Nuikkinen 2009). Tämä sosiaalis-psykkinen ilmapiiri muodostuu muun muassa emotionaalista tekijöistä, vuorovaikutuksesta ja ihmissuhteista (POPS 2004), mutta myös materiaalisesta ympäristöstä. 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 (ks. esim. Niemi 2007). Opettajan rooli on todettu merkitykselliseksi sekä haastavien tilanteiden ratkaisemisessa (Virtanen 2013) että ilmapiiriin kannalta (Janhunen 2013). Opettamista ei siis voida 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). Opettaja tekee tunnetyötä sosiaalisissa kohtaamisissa ja vaikuttaa näin 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. Tällainen ilmapiiri on turvallinen, kannustava, suvaitseva ja yhteisöllinen (Janhunen 2013) ja mah-

dollistaa paremmin myös myönteisiä vertais-suhteita koulussa.

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 tunteidensäätelystrategioiden avulla (Gross 2002). Tällaisia tunteidensäätelystrategioita voivat olla esimerkiksi ei-toivottujen tunteiden ilmentämättä jättäminen tai toivottujen tunteiden teeskenteleminen (Taxer & Frenzel 2015). Tunteet nähdään siis tällöin yksilön ominaisuuksina, joita yksilö säätelää erilaisilla strategioilla. Tällöin jää kuitenkin piiloon tunteiden sosiokulttuurinen ulottuvuus. Poststrukturalistinen eli niin kutsuttu interaktionistinen tunneteoriat puolestaan nostaa esiin juuri sosiokulttuurisen ulottuvuuden tarkastellen tunteita yhtä aikaa sekä sosiokulttuurisesti rakentuneina että henkilökohtaisesti koettuina (Zembylas 2007b). Se 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: *Ensimmäinen 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 tunnediskursseis-

ta. *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 heijastelevat historiallisia valtasuhteita.

Kolmanneksi tunteet tuottavat todellisuutta asettaen yksilöitä sosiaalisesti ja kulttuurisesti muodostuville paikoille osaksi monimutkaista valtavarkostoa: ”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 tunnediskursseja, koska niissä määrittyy, kuka voi sanoa tai tuntea mitään, 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. Tunnediskurssit vahvistavat tai haastavat valtaa sekä statuseroja (Zembylas 2005).

Tämä tarkoittaa, että myös koulussa koettut 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 tun-

teiden keskellä hakien mahdollisimman sopivaa reittiä, joskus tempautuen mukaan, joskus väistäen pyörteet. Samalla kun yksilö navigoi reittiään, hän myös vaikuttaa itse virtauksiin.

Tunteiden navigointi

Tunteiden navigoinnin käsite on noussut esiin kansainvälisessä kirjallisuudessa 2000-luvulla (ks. esim. Reddy 2001; Zembylas 2005). Tunteiden navigointi tarkoittaa tunteiden ennakoinnista, 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 yksilön tavoitteiden muutokset. Näin ollen tunteita ei nähdä yksilön henkilökohtaisena ominaisuutena, jota yksilö hallitsee tai säätelää erilaisin strategisin keinoin. Sen sijaan navigointi tarkoittaa tilanteessa nousevien, yhtä aikaa henkilökohtaisen 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 rakentuneita tunteita navigoimalla rakennetaan henkilökohtaisia tunteita. Tunteiden navigointi ei siten tarkoita kielteisten tunteiden ehkäisyä tai hallintaa, vaan pikemminkin niiden tunnistamisen ja tunnustamisen avulla saatavaa lisäymmärrystä tilanteesta. Se tarkoittaa myös 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 ennakoitaan ja ohjataan luokan viihtyvyyden kannalta tarkoituksenmukaiseen suuntaan siihen vaikuttavat asiat huomioiden, ja samalla neuvotellaan siitä, mikä suunta on

tarkoituksenmukainen kenellekin. Tunteita navigoitaessa paitsi tunnistetaan tilanteessa nousevia tunteita myös vaikutetaan siihen, miltä opettajasta ja oppilaista kussakin tilanteessa tuntuu. Tunteiden navigoinnin käsite on toistaiseksi pysynyt suhteellisen teoreettisella tasolla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda konkretiaa tunteiden navigoinnin käsitteen ympärille. Samalla tuotamme 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 tunteiden navigointiin.

Etnografinen tutkimusote

Tutkimus toteutettiin kahden viikon etnografisena havainnointijaksone ja yhtenä opettajahaastatteluna pohjoissuomalaisessa alakoulussa, yhdessä yhdysluokassa. Havainnoijina oli kaksi tutkijaa. Tutkimuskoulu valittiin sillä perusteella, että koulussa panostettiin aktiivisesti niin opettajien kuin oppilaidenkin hyvinvointiin ja kouluviihtyvyys 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 sijaitti elinvoimaisella ja hyvämaineisella alueella. Rakennuskanta oli kauttaaltaan uutta, ja alueelle tehtiin jatkuvasti uusia investointeja, esimerkiksi uusia koulurakennuksia ja lähiliikuntapaikka. Tutkimuskoulun fyysiset tilat olivat uusia ja ne oli rakennettu tarkoituksellises-

ti viihtyisiksi ja joustaviksi esimerkiksi käyttämällä liikkuvia sisäseiniä. 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 kymmenen ja toinen noin 20 vuotta.

Kaksi tutkijaa havainnoi luokkayhteisöä ja opettajan toimintaa intensiivisesti kahden viikon ajan. Kaksi viikkoa on havainnointiajaksoksi suhteellisen lyhyt aika, mutta se riitti kahdelle tutkijalle tutkimuksemme toteuttamiseksi. Tarkoituksena ei ollut tarkkailla laajempaa kulttuuria, vaan nimenomaan konkreettisia toimintamalleja, joilla opettajat vahvistivat luokan viihtyvyyttä ja myönteistä tunteilmapiiriä. Kirjasimme ylös jokaisen tilanteen, tapahtumaketjun, ilmeen ja sananvaihdon, joissa opettaja näytti panostavan myönteiseen tunteeseen ja jonka ehdimme havaita. Teimme muistiinpanoja mukaanamme 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 vaan yksityisiä tapahtumia, minä 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 muistiinpanotyyppeä: havainnoivia, metodologisia, teoreettisia, reflektiivisiä sekä analyttisiä muistiinpanoja (ks. Emerson, Fretz & Shaw

2011; Lanas 2011; Schatzman & Strauss 1973). Jokaisen kenttäpäivän päätteeksi kirjoitimme kaksi erillistä havainnointipäiväkirjaamme tietokoneelle. Puhtaaksi tietokoneella kirjoitetuihin 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 äänitettiin ja litteroitiin kokonaisuudessaan. Haastatteluaineistoa kertyi yhdeksän sivua. Haastattelun tarkoitus oli paitsi saada 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 navigoitiin tunteita, eli joissa opettaja toiminnallaan vaikutti luokkayhteisön vallitsevaan tunteeseen myönteisellä tavalla eli suuntasi koko luokkayhteisön vallitsevia tunteita kohti myönteistä.

Tämänkaltainen analyysi on reflektiivistä, mikä tarkoittaa, että tutkija nähdään osana tutkimusympäristön affektiivista eli tunnevaltaisena 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 avulla. Aineistossa esiintyneet tunteidenavigointitilanteet liittyivät viiteen aiheeseen: ohjeiden noudattamattomuuteen, hallitsemattomuuteen, vaaratilanteisiin, epä-

varmuuteen ja tietämättömyyteen. Tapauskuvauksilla esittelemme kunkin aiheen. Kuvausten tarkoituksena on havainnollistaa, että kunkin näistä aiheista liittyy luonnollistettuja tunteita, joita performoimalla arjen toimijat tuottavat valtasuhteita ja kyseenalaistamattomia käytänteitä. Luonnollistetut tunteet viittaavat tunteisiin, jotka näyttäytyvät tilanteessa asiaankuuluvina, itsestään selvinä ja luonnollisina, vaikka kyseessä on itse asiassa performoimalla tuotettu tunne. Esiin nostamisamme 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 koulussa arkista tilannetta, johon voi liittyä kielteisiä tunnediskursseja, mutta jossa ei kuitenkaan noussut kielteisiä tunteita. Kussakin tapauksessa sekä tarkkailevat tutkijat että kolmas, aineistoihin ulkopuolisena tutustuva tutkija, olettivat tapahtumien etenevän tietyn "emotionaalisen käsikirjoituksen" eli luonnollistettujen tunteiden mukaan. Tämä oletus ei ollut tietoinen, vaan se tuli näkyväksi nimenomaan silloin kun käsikirjoituksesta poikettiin aineistossa, ja tutkijat yllättyivät. Tutkijoiden yllätyksentunne teki näkyväksi sen, että tilanteisiin kuului piilevä 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, diskursiivisia oletuksia ja oletettua "emotionaalista käsikirjoitusta". Toimiessaan näin opettajat väistävät luonnollistetun tunteen performoimista ja näin samalla mahdollistivat yleisen käytänteen tekemisen ja pohtimisen näkyväksi. Tapauskuvauksikatkelmat on konstruoitu kahden kenttäpäiväkirjan perusteella.

Ohjeiden noudattamattomuus

Esimerkki 1. Tunnin alussa ilmenee, että useimmat oppilaat eivät ole hoitaneet edellisellä tunnilla yhdessä sovittuja urakkatunnin tehtäviä sovittulla tavalla, vaan suurin osa oppilaista on tehnyt ainoastaan kuvaamataitoa. 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 kehoittamalla oppilailta ajattelemaan: "Nyt saat itse miettiä, 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 pyörtäisin. 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 kirjoittaa koira sinne vihkoon ja sitte buahahaha!", 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 senttimetrin 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 nääähän 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: joh-

dattavat oppilaat tarkastelemaan tilannetta ja harjoittelemaan itsensä ilmaisemista kahdesta eri näkökulmasta tai tekemällä tilanteesta myönteisen kohtaamisen. Esimerkit nostavat esiin kaksi asiaa.

Ensinnäkin tilanteeseen, jossa oppilaat eivät ole toimineet sovitulla tavalla, liittyy usein 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, mahdollistavat 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 häiritsevä. Opettajat hyväksyivät vitsailun yhtymällä nauruun ja kommentoimalla oppilaan vitsiä. Aineistossa oli lukuisia vastaavia esimerkkejä oppilaiden vitsailusta luokkahuoneessa. Oppilaat olivat selvästi tottuneita luotamaan 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 käsityöluokkaan viereiseen rakennukseen oppilaat olivat levottomia ja meluisia. Oppilaiden takit ja kengät jäivät hajan käytävälle. Opettajat eivät mitenkään puuttuneet äänen-voimakkuuteen. He ainoastaan kyselivät ystävälli-

seen sävyyn muutamille eksyneille kengille omistajaa. Kun oppilaat olivat siirtyneet käsityöluokkaan ja 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 näyttävätkin usein levottomien tilanteiden luonnollisena seurauksena koulussa. Esimerkkikatkelmasa rauhattomuutta ei kuitenkaan otettu esiin mitenkään, ja huomio siirtyi kokonaisuudessaan opettajaan 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 hallitsemattomuuden tunnetta myönteisesti niin, että levottomuudellekin on riittävästi tilaa ja aikaa, ja silti tilanne rauhoittui nopeasti, kun oli aika rauhoittua. Esimerkkikatkelman avulla on mahdollista pohdita, kuinka välttämätön osa työrauhaa siirtymätilanteen hallinnan kokemus on ja kenelle. Esimerkki toi mieleemme lukuisia tilanteita, joissa työrauha on rakennettu emotionaalisen rauhan kustannuksella: tilanteita, jotka näyttävät rauhallisilta ja hallituilta, mutta joiden tunnelma-piiri ei ole viihtyisä tai mukava.

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

Tottelemattomuus

Käsityötunnilla Teemu (oppilas) on laatikossa, jossa on kangastilkkuja. Opettaja kertoo, että kangas voi olla neuvoja 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 palaa 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 ärtymyksen ilmaisuja tai kielteistä tunnetta. Katkelma mahdollistaa sen pohtimisen, miksi aikuisen suuttumus, ärtymys tai turhautuneisuus näyttävät usein tottelemattomuuden luonnollisena seurauksena. Tilanteista voi muotoutua pieniä valtakysymyksiä, jolloin tottelemattomuus nostetaan huomion keskipisteeseen ottamalla se erityisen emotionaalisen huomion kohteeksi. Näin pienistäkin negatiivisista tunteista voi tulla luokkayhteisössä yhtäkkiä jaettuja tunteita.

Usein siihen, että oppilas ei toimi sovitujen pelisääntöjen mukaan, liittyy koulussa kielteisiä tunteita. Opettajan rooliin liitetty vastuu oppilaiden turvallisuudesta voi aiheuttaa esimerkiksi syyllisyyttä, jota opettaja sitten ilmentää lapselle enemmän tai vähemmän tietoisesti. Kun tutkimuksen opettajat ei-

vät anna tottelemattomuudelle erityistä huomiota, tilanteissa "tuntuu" usein 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, jonka seurauksena eräs oppilas oli pudonnut 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 tahtoon toimineet vastoin sääntöjä. Useiden eri tutkimusten mukaan oppilaiden odotetaan performoivan häpeää saadakseen sovitettua tottelemattomuutensa (Laws & Davies 2000; Youdell 2003). 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 havaittiin, että he olivat tottuneet siihen, että opettajan vastauksien myötä tilanteet eivät näyttäyd ensisijaisesti tottelemattomuuden kautta, vaan yksinkertaisesti hauskanpitoa tai tavalliseen arkeen liittyvinä oppimistilanteina, ja opettajien toiminta keskittyy itseohjautuvuuden oppimisen kannustavaan tukemiseen. Johtuipa tottelemattomuus mistä hyvänsä, ongelmaa ei sijoitettu lapseen. Oppilaan toiminta kuitenkin huomioitiin kohtaamalla hänet, mutta tämä tehtiin suuntaamatta oppilaaseen kielteisiä tunteita tai käskyttämättä häntä. Aineistomme osoittikin, että vaikka aluksi vaikutti siltä, ettei luokassa ilmennyt tottelemattomuut-

ta lainkaan, sitä ilmeni päivittäin, mutta se ei määrittynyt tottelemattomuudeksi eikä näytettyynyt ongelmana.

Epävarmuus

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

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

Opettaja: "He-eei, käännyppä!"

Opettaja kehottaa oppilaita kuuntelemaan ja keskittämään työskentelyä useita, useita kertoja ja vaikuttaa epätoivoiselta, kun kenenkään pää ei liikahtaa. 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 kehoituksista 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 epävarmuuden tunne, jonka tarkkaileva tutkija tuntee, nousee diskursiivisista oletuksista opettajan valtapositiosta, jotka rakentuvat tilanteeseen historiallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti (ks. Kurki 2006) ja joita 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, vastakkain 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 muodostunut luokkayhteisössä sosiaalisesti rakentuneeksi tunteeksi – opettaja ei osoittanut suuttumusta tai turhautumista tilanteessa.

Yllä kuvattu tilanne nostaa näkyville myös tunteiden navigoinnin rajat ja mahdollisuudet. Voidaan pohtia, joudutaanko myönteisten tunteiden kustannuksella luopumaan esimerkiksi kuriin liittyvistä asioista – ja mitä "kuri" itse asiassa 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, opettajat ohjeistivat vahvasti luokan arkea, kuten seuraava 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 hätäntyneen 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 oppilasta koskeva ohje listaan.

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

Katkelmassa opettaja demonstroi ja opettaa oppilaille, kuinka säädellä omia tunteitaan. Näin opettaessaan opettaja navigoi koko luokkayhteisön tunteita. Opettaja suorastaan osoittaa hätäntymisen tunteen performoimisen epäsovivaksi, ja hän ohjeistaa hyväksytyt tunteen performoimiseen kehottamalla oppilasta laittamaan kasvoilleen hymyn hätäntymisen 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 ilmaisemi-

sen 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 sivuutetaan, 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 negatiiviseksi miellettyjä tunteita.

Vaikka tutkimusjakson aikana keskiöön eivät nousseetkaan tilanteet, joissa oppilaat olisivat ilmaisseet voimakkaan negatiivisia tunteita, tämä ei tarkoita, etteikö negatiivisia tunteita olisi lainkaan tai että niitä ei olisi koettu. Usean vuoden yhteinen harjoittelu ja käytänteiden kehittäminen tunteiden kokemiseksi ja ilmaisemiseksi 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 sekä reagoimalla rakentavasti ja myönteisesti oppilaiden aloitteisiin.

Päätelmät

Tähän tutkimukseen valittiin luokka, joka on paikallisesti tunnettu viihtyisyydestään ja jonka opettajat sanoivat aktiivisesti työskentelevänsä myönteisten tunteiden eteen. Tämä artikkeli nostaa näkyväksi sen, kuinka opettajat voivat tekemässään tunnetyössä toimia vas-

toin diskursiivisia oletuksia ja näin ollen mahdollistaa myönteisiä tunteita koulussa. Tunteiden navigoinnista tulee merkittävää ja näkyvää juuri niissä tilanteissa, jotka voisivat muutoin luoda ja ruokkia konflikteja sekä uhata kouluviihtyvyydelle suotuisaa ilmapiiriä. Konfliktit ja kielteiset tunteet eivät näyttäyty ongelmallisena, kun niille annetaan tilaa ja ne nähdään tervetulleena osana koulun arkea.

Koulun sijainti ja oppilaiden taustat vaikuttavat tunteisiin, joita koulussa tuotetaan. 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. Myöskään turvapaikanhakijoita ei juuri ollut, joten pakolaiskokemuksiin tai jatkuvassa epävarmuudessa elämiseen liittyvät tunteet eivät näyttäytyneet keskeisinä. Alueen sosioekonominen asema oli korkea, millä 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 – esimerkiksi syrjäytyminen – ovat näkyvämmiin esillä.

Opettaja ei toimi tyhjiössä, joten koulun toiminta- ja johtamiskulttuuri vaikuttaa siihen, minkälainen tila ja mitä mahdollisuuksia opettajilla on rakentaa myönteistä tunneilmapiiriä luokassaan. Tämä tutkimus toteutettiin koulussa, joka oli vuosia panostanut aktiivisesti kouluviihtyvyyteen. Tutkimuskumppaneina toimineiden opettajien kokemus 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, jota luokkayhteisön tunneilmaston olisi mahdollista tukea kouluviihtyvyyttä. 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 on johdonmukaista, 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 opettaja voi toiminnallaan tukea. Tunteiden navigointi avaa uudenlaisia mahdollisuuksia tilanteissa, jotka muutoin voisivat olla uhkaavia tai näyttäytyä kouluviihtyvyyden kannalta epäsuotuisina.

Tutkimuksemme nosti myös esiin, että useisiin koulun tilanteisiin liittyy ilmiö, jota kutsumme "emotionaaliseksi käsikirjoitukseksi". Käsikirjoitus opitaan sosiaalistuttaessa koulun arkeen. Käsikirjoitukseen on kirjattu kunkin tilanteen luonnolliset tunteet, joita eri toimijoiden odotetaan performoivan, esimerkiksi suuttumus ja häpeä. Jos opettaja navigoi aktiivisesti luokan tunneilmapiiriä myönteiseksi, hänen on kyettävä murtamaan emotionaalista käsikirjoitusta. Sitä voi murtaa pieninä näyttäytyvillä teoilla, jotka itse asiassa liittyvät suuriin kysymyksiin valtasuhteista ja oppilaiden ja opettajien roolista sekä kyseenalaistavat "tottelemattomuuden" kaltaisia keskeisiä oletuksia koulussa.

Vaikka opettajan rooli näyttäytyy keskeisenä ja vahvana, aineistosta nousi voimakkaas-

ti esiin, ettei tunteiden navigointi ole opettajan henkilökohtainen projekti, vaan se 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 analyysia 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.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Käänt. R. Nice. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. 2011. *Writing ethnographic fieldnotes*. 2. uudistettu painos. Chicago, IL: 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. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Helsinki: Suomen Unicef. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. (Luettu 1.3.2016.)
- Hochschild, A. R. 1983. *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ilsenbarger, L. & Zembylas, M. 2006. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education* 22 (1), 120–134.
- Janhunen, K.-M. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 52.
- 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. *Acta Universitatis Tamperensis* 887.
- Kurki, L. 2006. Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen: Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press, 115–192.
- Lanas, M. 2011. Smashing potatoes – Challenging student agency as utterances. *Acta Universitatis Oulensis* E 120.
- Lanas, M. & Kelchtermans, G. 2015. "This has more to do with who I am than with my skills" – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 47, 22–29.
- Laws, C. & Davies, B. 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 ansaitseminen: 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 silmässä. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Acta Universitatis Oulensis E 92, 45–58.
- Nuikkinen, K. 2009. *Kouluarjen ja hyvinvointi: Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarjen kehittämisestä*. Acta Universitatis Tamperensis 1398.
- Payne, J. 2009. Emotional labour and skill: A reappraisal. *Gender, Work & Organization* 16 (3), 348–367.
- POPS. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004; Määräys 2/011/2004; Määräys 3/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Price, H. 2001. Emotional labour in the classroom: A psychoanalytic perspective. *Journal of Social Work Practice* 15 (2), 161–180.
- 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. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schatzman, L. & Strauss, A. L. 1973. *Field research: Strategies for a natural sociology*. Prentice-Hall Methods of Social Science Series. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- 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 41 (4), 316–330.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. 2009. Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice* 48 (2), 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 and 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. *Acta Universitatis Tampereensis* 1823.
- Väljjarvi, J. 2005. Oppimisen ympäristöt ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa P. Kupari & J. Väljjarvi (toim.) Osaaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–222.
- Wang, M-T. & 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 [1] 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* 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 and Education* 26 (4), 319–333.

Saapunut toimitukseen 14.11.2015

Hyväksytty julkaistavaksi 5.5.2017



Artikkeleita

ERJA RUSANEN – TAINA LEHTINEN

Yhteisöllisen online-työskentelyn ja formatiivisen palautteen yhteys metodikäsitteiden oppimiseen ja osaamiseen

Rusanen, Erja – Lehtinen, Taina. 2017. YHTEISÖLLISEN ONLINE-TYÖSKENTELEN JA FORMATIIVISEN PALAUTTEEN YHTEYS METODIKÄSITTEIDEN OPPIMISEEN JA OSAAMISEEN. *Kasvatus* 48 (4), 301–319.

Tässä artikkelissa käsittelemme, miten yhteisöllinen online-työskentely ja formatiivinen palaute tukivat opiskelijoiden metodikäsitteiden oppimista ja osaamista. Tutkimuksen kohteena oli 103 avoimen yliopiston opiskelijaa, jotka suorittivat kasvatustieteiden perusopintoihin kuuluvan metodologian kurssin verkossa. Opiskelijat saivat ohjeet kolmen viikon aikana verkossa pienryhmissä toteutettavaan työskentelyyn. Välittömästi työskentelyyn sisältyvien tehtävien palautuksen jälkeen seurasi palauteluento. Yhteisöllistä työskentelyä ja palauteluentoja tutkittiin opiskelijoille lähetetyllä strukturoidulla sähköisellä lomakkeella. Yhteisöllisen työskentelyn muuttujille tehtiin pääkomponenttianalyysi, jonka perusteella muodostettiin 12 pääkomponenttia, ryhmätyöskentelyn laatutekijää. Metodikäsitteiden oppimista tutkittiin itsearviomittarilla ja osaamista oppimistehtävän pisteytyksellä. Formatiivinen palaute selitti sekä metodikäsitteiden oppimista että osaamista lineaarisessa regressioanalyysissä. Valtaosa ryhmätyöskentelyn laatutekijöistä ei selittänyt metodikäsitteiden oppimista eikä osaamista. Ryhmän positiivinen ilmapiiri ja ryhmätyöskentelyn tavoitteen selkeys selittivät metodikäsitteiden oppimista. Kattavimmin metodikäsitteiden osaamista selittivät formatiivinen palaute ja itsenäinen perehtyminen metodikäsitteisiin. Tuloksia tulkittiin sosiokognitiivisen ja kognitiivisen oppimisenäkemyksen sekä uusimpien CSCL-tutkimustulosten avulla. Tulosten valossa pohditaan verkossa toteutettavan menetelmäopetuksen kehittämistä.

Asiasanat: tietokoneavusteinen oppiminen, yhteisöllisyys, metodologia, osaaminen, ryhmätyö, pedagoginen skripti, tiedon transfer, palaute