

OPETTAJAN TYÖPARINA

Koulunkäynninohjaajan tunnekokemukset
yhteistyöstä opettajan kanssa

Seija Kivistö

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustiede

Pro gradu -tutkielma

Lokakuu 2018

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos/Kasvatustieteiden tiedekunta

SEIJA KIVISTÖ: Opettajan työparina. Koulunkäynninohjaajan tunnekokemukset yhteistyöstä opettajan kanssa

Pro gradu –tutkielma, 108 s., liitteet 5 s.

Kasvatustiede

Lokakuu 2018

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa koulunkäynninohjaajan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön synnyttämistä tunnekokemuksista koulunkäynninohjaajien tulkintoihin ja kokemuksiin perustuen.

Suurin osa suomalaisen koulujärjestelmän yli 10 000 koulunkäynninohjaajasta työskentelee perusopetuksen alueella opettajan työparina ja moniammatillisen yhteistyön jäsenenä oppilaan koulunkäyntiä tukien ja ohjaten. Opetusalan työ on ihmissuhdetyötä, jossa tunteet ovat säikeenä kaikessa kouluyhteisössä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ja koulutoiminnan päätöksenteossa. Koulunkäynninohjaajan työhön sisältyy tunteiden säätelyä opettajan ja oppilaan välitilassa.

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen aineistolähtöinen analyysi perustuu 13 koulunkäynninohjaajan haastatteluun ja kirjoitelmiin. Vastaajat työskentelevät perusopetuksen alueella seitsemällä eri paikkakunnalla Länsi-Suomen alueella. Tutkimuksen aihepiiristä saatava tieto on hyödyllistä niin ammatissa toimimisen kuin alalle kouluttautumisen näkökulmista.

Yhteistyön alkuvaiheessa korostuu opettajasta syntyvän ensivaikutelman merkitys. Myönteisten tunteiden siivittämässä yhteistyössä yhteistyön vyöhykkeellä koetaan esimerkiksi arvostuksen, luottamuksen ja tasavertaisuuden tunteita, me-henkeä ja ammattiyllpeyttä.

Kielteiset tunnekokemukset liittyvät esimerkiksi opettajan auktoriteetin varomiseen, jännitykseen, luottamuspulaan, häpeän tai alemmuuden tunteisiin. Avoimuus ja kiireettömyys yhteistyössä kohdattujen tilanteiden käsittelemisessä, sekä myös koulunkäynninohjaajan mahdollisuus työnohjaukseen saattaisivat osaltaan lisätä yhteistyössä koettuja positiivisia tunteita ja tukea myös opettajan jaksamista.

Asiasanat: Koulunkäynninohjaaja, opettaja, yhteistyö, vuorovaikutus, tunteet, tunnettyö.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	5
2 KOULUNKÄYNNINOHJAAJA	7
2.1 Oppivelvollisuuden syntyvaiheita	7
2.2 Opetusalan ammattien eriytyminen	10
2.3 Koulunkäynninohjaajan ammatti ja koulutus.....	11
3 TUNTEET KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN JA OPETTAJAN YHTEISTYÖN YTIMESSÄ	16
3.1 Vuorovaikutus.....	16
3.2 Tunteet	17
3.3 Tunneteorioita ja tunteiden luokituksia	20
3.4 Tunneviestintä	23
3.5 Tunnetyö.....	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
4.1 Tutkimuskysymys.....	32
4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto	32
4.3 Aineiston analyysi	37
4.4 Luotettavuus ja eettisyys.....	39
5 TUTKIMUSTULOKSET	41
5.1 YHTEISTYÖN ALKUVAIHEEN ASKELLUSTA.....	41
5.1.1 Ensivaikutelman merkityksestä	41
5.1.2 Yhteistyön käynnistymisen tunnelmia	44
5.2 POSITIIVISTEN TUNTEIDEN SIIVITTÄMÄÄ YHTEISTYÖTÄ	47
5.2.1 Kunnioittamista ja arvostamista.....	47
5.2.2 Kiitollisuuden tunteita	50
5.2.3 Luottamusta ja avoimuutta	52
5.2.4 Tasavertaisuutta	55
5.2.5 Jaettuna ilo kaksinkertaistuu - huoli puolittuu.....	58

5.2.6 Ammattiylpeyttä ja vastuullisuuden tunteita.....	63
5.3 NEGATIIVISIA TUNNEKOKEMUKSIA	65
5.3.1 Opettajan auktoriteettia varoen	66
5.3.2 Arvostuksen puutetta ja alemmuuden tunteita.....	69
5.3.3 Ulkopuolisuuden tunnetta ja epävarmuutta.....	73
5.3.4 Loukkaantumista ja ärsyyntymistä	76
5.3.5 Myötähäpeää, hämmennystä ja pettymystä.....	78
5.3.6 Kadehditukseksi ja kiusatuksi tulemisen tunteita.....	80
5.3.7 Myötäelämisen ja kiintymisen kuormitusta	83
5.3.8 Kiireessä ei aikaa kohdata – vertaisten tuella eteenpäin	85
6 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	88
6.1 Työskentelyä yhteistyön vyöhykkeellä	88
6.2 Positiivisten tunteiden ilmapiirissä.....	88
6.3 Vaikeammalta tuntuvaa yhteistyötä	92
6.4 Pohdintaa.....	97
LÄHDELUETTELO	103
LIITTEET.....	109

1 JOHDANTO

Oppivelvollisuuskoulun lähes satavuotisen historian aikana perinteinen opettajuus on muuttunut. Ammattien eriytymiskehityksen myötä useissa peruskoululuokissa työskentelee nykyään opettajan lisäksi myös toinen opetus- ja kasvatustalon ammattilainen – koulunkäynninohjaaja. Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena ovat koulunkäynninohjaajien tunnekokemukset opettajan kanssa tapahtuvassa yhteistyössä. Aihepiiri on vielä melko tutkimatonta aluetta, josta lisätieto olisi tarpeellista alalla toimimisen sekä kouluttautumisen näkökulmista.

Koulunkäynninohjaajan ammatin synty kytkeytyy oppivelvollisuuden tavoitteiden tasarvoiseen saavuttamiseen, erityisopetuksen ja peruskoulun historian kulkuun sekä näiden myötä muuttuneeseen opettajuuteen. Tänä päivänä koulunkäynninohjaaja työskentelee koulujärjestelmän eri tasoilla, valtaosin kuitenkin opettajan työparina oppivelvollisuuskoulua käyvää tukien sekä jäsenenä moniammatillisessa työyhteisössä. Ammattikunnalle myönnettiin vuonna 2012 Suomen Unicefin Lapsen oikeuksien vaikuttaja -tunnustus.

Suomessa oli Tilastokeskuksen (Julkisten ja hyvinvointialojen liitto, tiedonanto 26.4.18) mukaan vuonna 2016 noin 10500 koulunkäynninohjaajaa ja -avustajaa. Ammattilainen on osin näkymätön osa opetushenkilöstöä, kuuluen usein opetus- ja kasvatustalon koulutuspoliittisissa diskurssissa ”koulun muuhun henkilökuntaan”. Kentällä vallitsee lisäksi ammattinimikkeistön kirjo, sillä alalle kouluttautuneet koulunkäynninohjaajat (aikaisemmin koulunkäyntiavustajat), sekä koulu- tai luokka-avustajat saatetaan sekoittaa keskenään. Vuoden 2016 Kuntaliiton tilaston mukaan Suomessa on 313 kuntaa, joissa yli 2/3:ssa kouluttautunut ammattilainen työskentelee koulunkäynninohjaaja-nimikkeellä, koska sen katsotaan vastaavan tarkemmin työn todellista sisältöä (Koulunkäynnin tukitehtävien tutkintotoimikunta, 2.12.16).

Koulunkäynninohjaajan työ on myös tunnettyä. Tunteet ovat läsnä niin opettajan kanssa tapahtuvassa yhteistyössä kuin kohtaamisissa oppilaiden kanssa. Tunteilla on aina osallisuus myös kaikessa kouluyhteisön toiminnassa ja päätöksenteossa.

Parhaimmillaan yhteistyö opettajan kanssa on opetuksen yhteistä suunnittelua ja toteuttamista kiitollisuuden, arvostuksen ja tasavertaisuuden tunneilmapiirissä. Vaikeammalta tuntuvassa yhteistyössä koetaan erilaisia kielteisiä tunteita, esimerkiksi varovaisuutta ja epävarmuutta opettajan reviirin rajan loukkaamisesta. Kielteisiä tunteita toivotaan voitavan käsitellä yhdessä opettajan kanssa ja opettajan aloitteesta. Usein kuitenkin esimerkiksi opettajan kiire mainitaan esteeksi.

Kokemukseni toisen asteen ammatillisen aikuiskoulutuksen kasvatus- ja ohjausalan kouluttajana on eri tavoin mahdollistanut yhteistyötä perusopetuksen alueella ja samalla näkymän muodostumista tähän oppilaan ja opettajan väliseen tilaan, jossa koulunkäynninohjaaja työskentelee. Olen saanut huomata, ettei ole yhdentekevää millaisista vuorovaikutuksen tunnesisällöistä koulunkäynninohjaajan yhteistyö opettajan kanssa rakentuu. Tästä huomiosta on osaltaan rakentunut tutkimuksen lähtökohta.

Vastausaineisto muodostuu 13 koulunkäynninohjaajan tunnekokemuksista, jotka olen hankkinut heitä haastattelemalla tai vastaajan tuottaman kirjoitelman muodossa. Käytän jäljempänä vain koulunkäynninohjaaja-nimikettä, ja rajoitun pelkästään perusopetuksen alueella työskentelevän ammattilaisen tunnekokemuksiin ja tulkintoihin opettajan kanssa tapahtuvasta yhteistyöstä.

2 KOULUNKÄYNNINOHJAAJA

2.1 Oppivelvollisuuden syntyvaiheita

Nykyajan suomalainen koululaitos on saavuttanut kansainvälistä huomiota ja arvostusta, jonka seurauksena opetusmenetelmistämme sekä oppimistuloksistamme ollaan laajalti kiinnostuneita.

1800-luvulla tilanne oli kovin toisenlainen koululaitoksen vasta tapaillessa muotoutumistaan. Kirkko oli vastannut kansan sivistämisestä – erityisesti katekismuksen oppeihin painottuen – parin vuosisadan ajan. Säätyläiset saivat opetusta kotien, kotiopettajien tai heille tarkoitettujen koulujen avulla. 1800-luvun puolella laajeni vaatimus laajemman kansanopetuksen järjestämisestä myös maaseudun väestölle ja kaupunkien palkollisille. Tosin tavoite koko kansan kouluttamisesta herätti idealistisuudessaan myös epäilyä. Vuonna 1858 keisari antamassa julistuksessa määrättiin ”perusteista kansanopetuksen järjestämistä varten Suomen suuriruhtinaanmaassa”. Pitäjiin oli julistuksen mukaan perustettava kansakouluja. Kansakoulunopettajien tehtäviin tarvittiin sekä naisia että miehiä ja heidän opetustehtäviin kouluttamista varten tuli perustaa seminaari. Suomalaisen ”kansakoulun isänä” tunnettu Uno Cygnaeus sai tehtäväkseen tarkan suunnitelman laatimisen kansakoulun sekä seminaarin perustamiseksi. (Aaltonen, M., Ojanen, T., Siven, T., Vihunen, R. & Vilen, M. 2005, 46–49.) Koulunkäynnin tavoitteeksi määrittyi kansakunnan sivistystason kohottaminen sekä sen myötä köyhyyteen vaikuttaviin tekijöihin puuttuminen. Cygnaeuksen näkemyksen mukaan rahvaan tietämättömyys, saamattomuus ja hitaus, kuten myös yritteliäisyyden, työninon ja tuottamiskyvyn puuttuminen voitiin ratkaista sopivalla opetuksella. (Nieminen 2003, 81.)

Vuonna 1866 laadittu kansakouluasetus määräsi nelivuotisen koulun kaikille lukutaitoisille yli 10-vuotiaille. Tosin kansakoulujen perustaminen maalaispitäjiin oli vapaaehtoista. Mikäli koulu pitäjänsä perustettiin, ratkaisivat vanhemmat silti lapsensa koulunkäynnin. Usein kotitalan työt priorisoituivat ensisijaisiksi, eivätkä kotien taloudelliset resurssit aina mahdollistaneet koulunkäynnistä aiheutuvia vaate- tai muita ylimääräisiä kustannuksia. Kansakoulua kävi vain noin 2,5 % maan asukaskunnassa, joten vuoden 1898 ns. Piirijakoasetus asetti kunnille koulujen perustamisvelvollisuuden. Maalaiskunnat oli jaettava koulupiireihin, joista jokaiseen oli perustettava kansakoulu. (Aaltonen, M., ym. 2005, 48.)

Vuonna 1921 säädettiin laki oppivelvollisuudesta. Kuitenkin vasta 1950-luvulla kansakoulu tavoitti kattavasti oppivelvollisuuttaan suorittamaan kuuluvat. Koulunkäynnin hidas yleistyminen johtui erilaisista yhteiskunnallisista ja sosiaalisista tekijöistä. Myös eri yhteiskuntaluokista tuleville oppivelvollisuuskouluun tasa-arvoinen lähtökohta yhteisine opetuksen käytännön järjestelyineen oli ongelmallista. Hidasoppisuuden ja sosiaalisen sopeutumattomuuden synnyttämiin ongelmiin haettiin ratkaisua jo 1800-luvun loppupuolella perustamalla omia erityisluokkia ”vähälahjaisille” ja ”pahantapaisille. Pitkät koulumatkat, köyhyys, nälkä ja erilaiset taudit haittasivat kuitenkin osaltaan monen koulunkäyntiä. Koululaitoksen reaktiona näihin ongelmiin käynnistettiin 1800-luvun loppupuolella kouluasunto-, terveydenhuolto-, ruokailu- ja siirtolatoiminta, kuten myös vähävaraisten oppilaiden avustaminen. Näin oppilashuoltotoiminta, joka pyrki vastaamaan sekä koulutuspolitiikan että yhteiskunnan sosiaali- ja terveystalouden tavoitteista, oli käynnistynyt. (Jauhiainen 1993, 2-4; Jauhiainen 2012, 367, 385.)

1860-luvulla kansakoulun aloittaneen oppilaan oletettiin kykenevän suoriutumaan oppivelvollisuudesta ilman tukitoimia. Virallisesti erityisopetus Suomessa alkoi koulu- ja luokkamuotoisena Turkuun vuonna 1901 perustetun apukoulun myötä. Myöhemmin apukouluja oli muutamissa suuremmissa kaupungeissa. Muut erityistoimia tarvitsevat oppilaat saivat vapautuksen oppivelvollisuudesta. Laitokset edustivat olemassaolollaan kansakunnan kehittyneisyyttä, joten poikkeaviksi luokitellut vammaiset puolestaan päätyivät laitoksiin. Apukoulu oli ensimmäinen erityisopetuksen muoto, osana kansankoulun toimintaa jo ennen oppivelvollisuuskoulua. Nimestään huolimatta apukoulu saattoi koostua vain yhdestä luokasta. Apukoulu-nimitystä käytettiin lähes sata vuotta, jonka jälkeen EMU-opetus (mukautettu opetus) oli käytössä noin kymmenen vuotta, kunnes senkin käyttöä vuoden 1998 perusopetuksen lainsäädännössä haluttiin välttää leimaavuutensa vuoksi. (Kivirauma 2004, 10–12.)

1960-luvulla puolestaan suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen haastoi koululaitoksen. Suomen vammaispolitiikassa muiden länsimaiden tapaan tapahtunut arvojen muuttuminen ilmeni kritiikkinä segregatiota eli eristävää vammaispolitiikkaa kohtaan. Tavoiteltavana nähtiinkin integraatio, eli myös vammaisille kuuluva osallisuus yhteiskunnan toimintoihin muiden kansalaisryhmien tavoin. Kouluihin kohdistui paineita perinteisten erityiskoulujen ja erityisluokkien purkamiseksi sekä opetuksen

tarjoamiseksi uusille vammaisryhmille, jotka oli tähän asti suljettu koululaitoksen ulkopuolelle. (Kivirauma 2004, 9.)

Kansakoulusta ja oppikoulusta aikaisemmin rakentunut rinnakkaiskoulujärjestelmä uudistettiin 1970-luvulla koko ikäluokan kattavaksi yhteiseksi peruskouluksi ja oppivelvollisuuden suorittamiseen varattiin yhdeksän vuotta aikaisemman kuuden sijasta. Kaikkien kuuluessa oppivelvollisuuden piiriin muodostui oppivelvollisuuden suorittamisesta samalla jokaista koskeva välttämättömyys. (Jauhiainen 1993, 1–2.) Vasta 1960-luvun alkupuolella kansakouluissa oli huomio alkanut kiinnittyä puheen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin (Kauranne 2007, 216). Peruskoulu-uudistus toi kouluopetuksen keskeiseksi haasteeksi juuri oppilaiden erilaisuuteen vastaamisen. Lähtökohtaisena oletuksena nähtiin yhtenäisten oppimistulosten saavuttaminen opetusta eri tavoin varioimalla. Keskeisenä keinona vallitsivat opetuksellinen eriyttäminen ja tukiopetus. (Simola 1995, 94.)

Erityisopetuksen maailmankonferenssi antoi vuonna 1994 julistuksen erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä. Mainitun Salamancan julistuksen mukaisesti kaikilla on yhtäläinen oikeus oppia riippumatta erityisistä tarpeista ja jokaiselle erityistä tukea tarvitsemalla on oikeus kykyjensä mukaiseen koulutukseen. (Merimaa & Virtanen 2013, 63.)

Vuonna 2010 voimaan tulleen perusopetuslain (642/2010, 16–17 §) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallituksen määräys 50/011/2010) muutosten myötä oppimisen ja koulunkäynnin tukea varten säädettiin kolmiportainen tuen malli - yleinen, tehostettu ja erityinen tuki - noudatettavaksi vuodesta 2011 alkaen. Uudistuksen myötä oppilaalla on koko perusopetuksen ajan oikeus riittävään koulunkäynnin ja oppimisen tukeen. Lain velvoittamana tukea on annettava heti tuen tarpeen ilmettyä. Kestoltaan tuki voi olla tilapäistä tai pitempiaikaista. Tuen jokaisella kolmella portaalla on monia tukimuotoja. Keskeistä on oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa tehtävä tiivis yhteistyö tuen tarpeen selvittämiseksi sekä tarvittavan tuen suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi. Kolmiportaisen tuen mallin säädös on merkinnyt erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtymistä omiin lähikouluihinsa muun opetuksen yhteyteen, josta seurauksena onkin ollut erityiskoulujen ja -luokkien lakkauttamiskehitys. (Hongisto 2017,9.)

2.2 Opetusalan ammattien eriytyminen

1900-luvulla kansakoululaitoksen alkuaikoina opettajan katsottiin edustavan tiedollista auktoriteettia ja kansalaishyveiden mallia (Rantala & Sääntti, 2007, 146). Opettajan ammattia on perinteisesti pidetty professionaalisenä ammattina, johon määritelmän mukaan sisältyy laajaa yhteiskunnallista vastuuta sekä yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tuottamista. Opetusalalla käytetään omaa käsitejärjestelmää, joka vahvistaa ammattikunnan erityistiedon merkitystä rajaamalla käsitteitä tietämättömän diskurssien ulkopuolelle. Opettajuudessa vastuullisen itsenäisyyden ja eettisen sitoutumisen nähdään palvelevan asiakkaan, oppilaan ja yhteiskunnan parasta. Sitoutumisen odotus kohdistuu myös opettajan omaan ammatilliseen kasvuun, ammattitaidon ja ammatin kehittämiseen. (Luukkainen 2004, 90–91.)

Suomalainen opettajankoulutus on tähdännyt jo 1980-luvulta opettajan tutkimuksellisen yleissivistyksen saavuttamiseen akateemisen tutkinnon suorittamisella. Tieteellinen jatko-opintokelpoisuus muodostuu luokanopettajilla kasvatustieteestä ja aineopettajilla opetettavasta aineesta. (Patrikainen 1999, 66.) Luukkainen (2004, 90–91) toteaa opettajan ammatin uudistamisen tapahtuvan tutkimuspohjaisesti itse ohjautuen ilman valtiovallan tarkkaa sisällöllistä valvontaa. Opettaja-professio täydentää melko suljetusti itse itseään, sillä opettajat itse valitsevat opettajankoulutukseen otettavat uudet opettajat kouluttaen heidät, samalla pyrkien olemaan myös merkittävässä roolissa opettajan virkoihin valittaessa.

Kansakoulun alkuaikoina oppilailta odotettiin niin vanhempien kuin muidenkin aikuisten varauksetonta kunnioittamista ja tottelemista. Kasvatusvastuu kuului kodeille ja vanhemmilla. Koulussa opettaja edusti auktoriteettia, joka behavioristisen oppimisteorian ja kasvatusoptimismin hengessä hallitsi koulutoiminnan tavoitteet yksin kurilla ja järjestyksellä opettaen samalla luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa. Historian kulussa niin erityisopetuksesta kuin oppilashuollostakin on kehittynyt monimuotoinen ja eriytynyt toimintasektori. Tässä kehityskulussa tapahtui myös koulunpidon sisäisen työnjaon eriytymistä, sillä koululaitoksen ei enää katsottu tulevan toimeen pelkästään opettajan asiantuntemuksella. (Jauhiainen 1993, 3, 31.)

Oppivelvollisuuden suorittamisessa tukea tarvitsevia on alettu integroida lisääntyvässä määrin yleisopetuksen luokkiin. Prosessin myötä koulunkäynninohjaajan ammattikunta on tullut osaksi koululuokan arkea. (Likonen & Manninen, 2006.) Nykyään monissa

koululuokissa oppilaita opettaa ja kasvattaa moniammatillinen tiimi, jossa osaaminen, työnkuva ja vastuu limittyvät moniulotteisesti ja vaikeasti rajattaviksi. Koulunpidon keskeisen ytimessä toimii koululaisten kohdalla myös koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 136.)

Opettajasta on tullut oppimisen mahdollista ja ohjaaja, jonka tavoitteena on kontrolloinnin sijasta mahdollistaa jokaisen oppilaan oppiminen ja osaaminen. Arviointikäytännöt ovat vastaavasti muuttuneet painottaen oppilaiden yksilöllisten oppimistavoitteiden saavuttamisen arviointia yhdessä oppilaan ja/tai vanhempien kanssa. Opettajuuden muutoksessa on opettajasta samaan aikaan tullut perustehtävänsä ohella yhä enemmän myös kasvattaja, eikä ainoastaan lapsille, vaan toisinaan myös lasten vanhemmille. (Aaltonen ym. 2005, 50–51.)

2.3 Koulunkäynninohjaajan ammatti ja koulutus

Koulunkäynninohjaajan ammatti sen nykyisessä merkityksessä muotoutui 1960 -1970 - luvuilla osana hyvinvointiyhteiskunnan sosiaalipoliittisia ratkaisuja. Wallenius, Klemelä ja Laakso (2004, 245) osoittavat ajoittumista koskeviin erilaisiin näkemyksiin: Maunulan (2000) ja Piekkala-Laihon (1993) mukaan koulunkäyntiavustajan ammatti syntyi 1960-luvun luvulla, jolloin Espoossa palkattiin ensimmäiset avustajat aivovaurioluokille vuonna 1967. Ammattinimeke oli tuolloin tekninen avustaja. Kettuseen (1998) viitaten ammatti syntyi 1970-luvulle, jolloin sosiaali- ja vammaishuollossa segregoivan suunnittelun sijasta asettui periaatteeksi tasa-arvo, normaalius, integraatio ja osallistuminen. Tuolloin koulunkäyntiavustajien tehtäväkuva muodostui harjaantumis-, kuulo- tai näkövammaisten oppilaiden koulunkäynnin tukemisesta. Lainsäädännöllistä perustaa koulunkäynninohjaajan ammatin synnylle luotiin vuoden 1983 peruskoululaissa (476/1983), jonka mukaan kouluihin voitiin palkata koulunkäyntiavustajia vaikeasti vammaisia oppilaita varten kouluhallituksen luvalla ja opetusministeriön määräämin perustein.

Koulunkäynninohjaajan työn perustana on lapsen yhdenvertainen oikeus koulunkäyntiin, opiskeluun, yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen osallistumiseen sekä oikeus tarvittaviin tuki- ja avustajapalveluihin. Koulunkäynninohjaajan työ tarkoittaa eri-ikäisten sekä kulttuuritaustaltaan erilaisten oppilaiden ja opiskelijoiden kasvatus-,

ohjaus- ja huolenpitotyötä varhaiskasvatuksen alueelta aina aikuisasiakkaan henkilökohtaisen avustajan toimintaympäristöihin. Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä vain yhden oppilaan kanssa henkilökohtaisena avustajana, tai hänellä saattaa olla useita oppilaita ohjauksessaan samanaikaisesti. (Merimaa, E. & Virtanen, P. 2007, 11.) Koulunkäynninohjaajan työympäristö voi sijaita koulutusjärjestelmän eri asteilla erilaisissa toimintaympäristöissä, kuten kuntien koulutoimessa yleis- tai erityisopetuksessa peruskoulun ala- ja yläluokilla sekä lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa, usein myös esiopetuksessa, erityisoppilaitoksissa, sekä koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnassa. (Piironen-Malmi & Strömberg (2008, 139–140.)

Koulunkäynninohjaajan työ on myös koululaitoksen kehityskulun myötä muuttunut avustavasta henkilöstä kohti laajempaa ja vastuullisempaa monialaista yhteistyötä. Tämän päivän koululuokissa tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oleva koulunkäynninohjaaja työskentelee itsenäisesti, mutta silti läheisessä yhteistyössä opettajan sekä erilaisten verkostojen kanssa. Erityisen tärkeää on sujuva ja saumaton yhteistyö opettajan kanssa. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero 2017, 28.) Ohjaajasta on tullut opettajan työpari opettajan silti kantaessa päävastuun opetustyötä (Merimaa ym. 2007, 11).

Tosin myös opettajan sijaisuudet työllistävät koulunkäynninohjaajaa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistosta ilmenee, että jokainen tutkimukseen osallistunut oli toiminut eripituisia ajanjaksoja opettajan sijaisuutta hoitaen. Eivätkä Nikanderin (2010, 50) tutkimuksen keskeisen tuloksen mukaan oppilaat välttämättä edes huomaa koulunkäynninohjaajan työssä erityisempää pedagogista vastuun rajaa suhteessa opettajan työhön. Koulunkäynninohjaajan koetaan olevan luokassa oppilaita varten helposti lähestyttävänä, luotettavana ja auttavaisena aikuisena.

Koulunkäynninohjaajan työn arkikäytänteitä koskevassa tutkimuksessaan Leikas ja Rantio (2003, 12–13) ovat rakentaneet ammattilaiselle seitsemän erilaista tehtäväroolia: opettajan avustaja, oppilaan avustaja, oppimistilanteen ohjaaja, sijaisopettaja, kasvun tukija, erityisopetuksen tiimin jäsen ja joka paikan höylä. Leikas ja Rantio toteavat erilaisten tehtäväroolien syntyvän tilanteen, tarpeen, osaamisen ja persoonallisuuden mukaan. Roolit voivat määräytyä virallisesti perustehtävää säätelevästä lainsäädännöstä ja koulun muusta normistosta toiminnan tavoitteiden ja tehtävien mukaisesti. Toisaalta roolien määräytymistä tapahtuu myös sosiaalisina normeina. Tällöin epäviralliset ja

epäsuorasti ilmaistut rooli-odotukset saattavat mahdollistaa rooliristiriitoja ja roolipaineita.

Leikas ja Rantio (2003, 18) toteavat jo viime vuosikymmenellä koulunkäynninohjaajan tehtäväroolien muodostuvan monenlaisista tehtävistä, mutta muuttuneen kuitenkin yhä enemmän osaksi opetustapahtumaa ja opettajan työparityöskentelyä, jolloin erilaiset työtehtävät edellyttävät tekijältään moniosaamista sekä harkinnan itsenäisyyttä. Myös tämän tutkimuksen aineisto vahvistaa moniosaamisen merkityksen. Esimerkiksi opettajan sijaisuuksien hoitaminen edellyttää erilaisten opetustapahtumien substanssisisältöihin paneutumista yhä lisääntyvässä määrin.

Tammen (2008, 46) tutkimuksesta ilmeni myös, että koulunkäynninohjaajat osallistuvat aktiivisesti esimerkiksi starttiluokanopettajien työparina yhteydenpitoon perheiden kanssa ja jonkin verran muiden yhteistyötahojen kanssa. Nikander (2010, 50) toteaa koulunkäynninohjaajan aseman tärkeyden korostuvan isoissa kouluissa. Pikkukouluissa siivoojat, keittäjät ja vahtimestarit tuntevat oppilaat ja ovat siten osallisena kasvatuksessa, esimerkiksi ”auttaen murheiden kuuntelemisessa”. Näistä tehtävistä koulunkäynninohjaajat huolehtivat isoissa kouluissa pikkukoulujen kasvatusyhteisöllisyyden sijasta.

Ammattikunnan koulutus käynnistyi vuonna 1978 työllisyyskoulutuksena CP-liiton aloitteesta. Liikuntavammaisten lasten luokka-avustajille järjestetty kurssi oli kuukauden mittainen sisältäen erityispedagogiikan perusopinnot. Kurssin sisältö oli laaja suhteessa käytettävään aikaan, joten kurssien tarjonta alkoi laajentua. Vuonna 1983 oppimisen vaikeuksissa tukemiseen alettiin järjestää koulutusta myös oppisopimuksessa soveltaen päiväkotiapulaisen oppiohjelmaa. Aikaa leimasi kuitenkin koulutuksen pituuden ja oppisisältöjen vaihtelevuus sekä järjestäytymättömyys, joten tarve systemaattisen koulutuksen toteuttamiseksi kasvoi. Vuonna 1985 Kouluhallitus käynnisti työllisyyskoulutuksena peruskurssit alalle ensin kuukauden sitten puoli vuotta kestäväksi. Myös lyhytaikaisempaa perehdyttämiskoulutusta ryhdyttiin järjestämään. Lopulta suurin osa koulutuksesta oli perehdyttämiskoulutusta, sekä siihen liittyvää jatkokoulutusta. (Alastalo 2011, 55.)

Vuonna 1987 ammattilaisten tarve kasvoi entisestään. Silloin aloitettiin virallinen koulunkäyntiavustajien oppisopimuskoulutusohjelma sekä kurssimuotoinen koulutus

kansalais- ja työväenopistoissa. Aikaa opintoihin kului lähtötasosta ja aiemmasta koulutuksesta riippuen puolestatoista kahteen vuoteen. (Alastalo 2011, 55–56.)

Suomalaiseen koulujärjestelmään luotiin aikuiskoulutuksen näyttötutkintojärjestelmä vuonna 1994 säädetyllä ammattitutkintolailla ja sitä täydentävällä asetuksella. Samana vuonna 1994 Opetushallitus määräsi näyttötutkinnon perusteet koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnosta (myös erikoisammattitutkinnosta). Kyseiset perusteet päivitettiin vuonna 2003 Opetushallituksen määräyksellä (28/011/2003).

Vuoden 2011 alusta lähtien edelleen voimassa olevat näyttötutkinnon perusteet Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon suorittamisesta säädettiin Opetushallituksen määräyksellä (63/011/2010). Koulunkäyntiavustaja-nimikkeen poistuminen tutkinnon nimestä näyttäytyi samalla jo reaktiona ammattinimikkeestä virinneeseen keskusteluun. Kapea-alaisempi avustajan tehtävä tunnistettiin jo muuttuneen monitahoiseksi ohjaajan työksi (Merimaa & Virtanen 2013, 124). Perusteissa yhdistyvät aikaisemmin erillisenä olleet koulunkäyntiavustajan ja koululaisen aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan ammattitutkinnot. Tutkintoon kuuluu neljä pakollista tutkinnon osaa: Ammatissa toimiminen, Kasvun ja kehityksen tukeminen ja ohjaaminen, Oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen sekä Erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen. Lisäksi on mahdollisuutena suorittaa vapaavalintaisena Yrittäjyys-tutkinnon osa.

Vuonna 2012 tutkinnon siirto valtakunnallisessa tutkintojärjestelmässä humanistiselle ja kasvatusalalle aikaisemmalta sosiaali-, terveysalalle osoittaa ammattikunnan vakiintunutta asemaa osana nykyajan opetus- ja kasvatusalan moniammatillista työyhteisöä. Tutkinnon suorittaminen mahdollistaa koulutusjärjestelmässä yleisen jatko-opintokelpoisuuden alemman korkeakouluasteen opintoihin. Tutkinto on suunniteltu opetus- ja kasvatusalalle koulunkäynnin ohjaamisen ja tukemisen tehtäviin, sisältäen myös didaktisen ja pedagogisen osaamisen ammattitaitovaatimuksia.

Tällä hetkellä koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto on uudistumassa. Vuoden 2019 alusta lähtien Kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen osaamisalalta valmistutaan koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja -tutkintonimikkeellä. (OPH-5-2018.)

Lähes 25-vuotisen alalle kouluttautumishistorian kuluessa koulunkäynninohjaajat ovat tulleet koulujen pysyväksi työntekijäryhmäksi (Merimaa ym. 2013, 125). Liitteenä olevasta taulukosta (Liite 1) käy ilmi alalle kouluttautuneiden lukumäärät vuosina 1997 – 2016. Tosin työtehtävässä saatetaan toisinaan työskennellä myös sosiaali- ja terveysalan koulutuksella, kuten esimerkiksi lähihoitajan tai sosionomin tutkintotaustalla.

3 TUNTEET KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN JA OPETTAJAN YHTEISTYÖN YTIMESSÄ

3.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan ihmisten keskinäistä kanssakäymistä, joka tapahtuu sanallisen ja sanattoman viestinnän avulla. Koululuokkien opetus- ja ohjaustilanteissa opettaja, koulunkäynninohjaaja ja oppilaat ovat jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Toistensa kohtaamista tapahtuu myös esimerkiksi välitunneilla, siirtymätilanteissa, ruokailuissa tai kokouksissa. Koulun henkilökunnan päivä voi muodostua jatkuvasta ihmisten tapaamisesta opetuksen muututtua yhä enemmän ryhmätyöksi ja opetuksen tukipalveluiden järjestämisen edellyttäessä moniammatillista työtä. (Hiltunen ym. 2017, 26–27.)

Vuorovaikutuksessa vähintään kaksi osapuolta vuoroin vaikuttavat toisiinsa. Keskenään kommunikoivien ihmisten ominaisuudet ja kommunikoinnin tavat vaikuttavat kuitenkin vuorovaikutuksen määrään ja laatuun. (Ahola, Kivistö & Vartia 2006, 57.) Pihlajan (1999, 136) mukaan työyhteisön pienin vuorovaikutuksen elementti on dyadi. Tässä tutkielmassa sillä tarkoitetaan koulunkäynninohjaajan ja opettajan välistä suhdetta. Vuorovaikutussuhteisiin vaikuttavat aina osapuolten lisäksi myös vuorovaikutusyhteisö, kuten tässä kouluyhteisö. Vuorovaikutuksen etenemiseen vaikuttavat yksilöiden aikaisemmat kokemukset ja historia sekä vuorovaikutustilanteen luonne, osapuolten erilaiset roolit sekä kokemukset omasta itsestään.

Isokorven (2006,15) mukaan ”vuorovaikutuksen ja yhteistyön haasteellisuus perustuu merkityksiin, eli ihmisen todellisuuden tulkintoihin siitä, miten asiat hänen mielestään jollakin tietyllä hetkellä ovat”. Vuorovaikutuksen synnyttämät merkitykset saattavat ohjata ihmisen toimintaa myös sellaisella tavalla, jolla ihmissuhdeammattilainenkaan ei haluaisi toimia.

Suurin osan vuorovaikutuksesta jää kuitenkin tiedostamattomalle alueelle. Siksi Hiltunen ym. (2017, 26) muistuttavat itsensä tuntemisen tärkeästä vuorovaikutukseen vaikuttavasta merkityksestä. Omien reaktioiden tunnistaminen ja halu kehittyä vuorovaikutustaidoissa on mahdollista omaa toimintaa tarkkailemalla ja löytämällä vuorovaikutustaitojen vahvuus- ja kehitettävät alueet.

Koulunkäynninohjaaja työskentelee omalla persoonallaan osana oppilasta tukevaa moniammatillista asiantuntijaryhmää. Luottamusta herättävä vuorovaikutus edellyttää hyvää vuorovaikutusosaamista (Piironen-Malm & Strömberg 2008, 63). Yhteistoiminnan sujuvuus eri tahojen tai huoltajien kanssa on keskeinen edellytys työssä onnistumiselle (Merimaa & Virtanen 2007, 11).

Kiesiläinen (2004,9) määrittelee vuorovaikutuksen olevan maailman vaativinta työtä. Vaikka vuorovaikutustaidot ovatkin osin synnynnäisiä valmiuksia, voi taitojaan silti myös kehittää. Ihmissuhdealalla vuorovaikutustaitojen kehittämisen ja kehittymisen vaikeus onkin ensisijaisesti asenteellista. Isokorpi (2006, 10) vahvistaa, että vuorovaikutustaitojen kehittämisessä on tärkeää ensin tiedostaa kehittämisen tarpeellisuus ja sen jälkeen edetä prosessimaisesti yhdessä oppien ja harjoitellen.

Koulunkäynninohjaajan ammattitaitovaatimuksissa onnistunut vuorovaikutus edellyttää keskinäistä kunnioitusta ja tilan antamista, vaikeiden asioiden sanomisen taitoa, havaintokykyä, kuuntelutaitoa sekä vastuuta omista ajatuksista, tunteista ja teoista (Hiltunen ym. 2017, 26–27). Koulunkäynninohjaajan työssä totuudellisuus on keskeinen arvo. Totuudellisuus merkitsee tutkivaa lähestymistapaa asioihin ja edellyttää avointa keskustelua sekä totuuden etsimistä. Ohjaajan työn perustana on rehellisyys itselle ja muille kaikessa vuorovaikutuksessa. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero, 2008, 1.)

Pihlajaan (1999, 148) viitaten kehityksessä tarvitaan aina muita ihmisiä, sillä heidän kauttaan voi peilata omaa kehitystä ja oppia heiltä muista ja itsestä. Koulunkäynninohjaajan vuorovaikutustyön näkökulmasta oman toiminnan reflektointia saattaa kuitenkin vaikeuttaa Hautajoen (2007) tutkimustuloksen kertoma, johon myös Tammi (2008, 49) viittaa. Tutkimuksessa nimittäin ilmeni, että koulunkäynninohjaajalle annettiin niukasti palautetta perustyöstä eikä lainkaan vuorovaikutusosaamisesta tai itsensä kehittämisestä ammatillisen kasvun rakentamiseksi.

3.2 Tunteet

Tunteet ovat elämässä läsnä kaiken aikaa ja säätelevät kehon ja mielen toimintaa taukoamatta (Nummenmaa 2010, 206). Tunteiden tiivis osallisuus käyttäytymiseen, ajatuksiin ja ihmissuhteisiin vaikuttaa väistämättä myös tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olevan koulunkäynninohjaajan työn kaikkeen toimintaan ja

vuorovaikutuksiin. Tunteet ovat koko ajan osana opetus- ja kasvatustyötä. Siksi koulutyötä ei voi kuvitella pelkästään tiettyjen oppiaineiden tai akateemisten tietojen opettamisena, vaan myös erilaisia tunnekokemuksia synnyttävinä vuorovaikutustilanteina (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 9). Rantanen (2016, 18) selventää, että kohtaamiset ilman tunteita jättävät vaisun jäljen. Lisäksi tunteita herättävät asiat jäävät parhaiten mieleen, vaikka toisaalta liian voimakkaat tunnekokemukset voivat myös häiritä ajattelua ja toisen aitoa kohtaamista.

Molander (2003, 9) viittaa perinteiseen näkemykseen, jonka mukaan työnteko on rationaalista toimintaa, jossa tunteet ainoastaan häiritsevät ja heikentävät työn tehokkuutta. Länsimainen aateperinne on pitänyt tunteita järjen alempiarvoisena vastakohtana. Järki-tunne-dualismia on kuitenkin alettu kyseenalaistaa, sillä kokemuksellisuuden arvostus on kasvanut. Ajatukset järjen ja tunteen erillisyydestä ovat vastaavasti menettäneet uskottavuuttaan.

Nummenmaa (2010, 129) mukaan tunnetta ja järkeä, eli kognitiota ei enää pidetä toisilleen vastakkaisina tai erillisinä prosesseina, vaan tunne- ja kognitiiviset prosessit linkittyvät jo keskushermoston tasolla tiiviisti toisiinsa. Järki voi ohjata tunteita silloin, kun tunnemekanismit eivät sopeuta käyttäytymistä parhaalla tavalla. Tunteet puolestaan tarttuvat ohjaksiin niissä kriittisissä tilanteissa, joissa järki on hidaskäyttöinen ja päättämään toiminnasta. Tällä tavoin tunteet ja järki työskentelevät yhdessä palvellin erilaisin menetelmin yksilön hyvinvoinnin takaamisen tärkeää tehtävää.

Perusolemukseltaan tunteet ovat biofysiologisia ilmiöitä, soluissa olevaa ainetta ja energiaa. Tunne on siten sekä aineellinen ilmiö että henkinen kokemus. (Tamminen 2004, 64.) Nykyaikainen aivotutkimus osoittaa tiedon, tunteiden ja aistikokemusten sekoittuvan aivoissa jatkuvasti keskenään ja tallentuvat aivojen eri alueille (Rantanen 2015, 19). Tunteen kognitiivinen osa tarjoaa tietoa tunteen kohteesta tai tunteeseen liittyvästä tilanteesta ja arviointi puolestaan määrittää tunteen kohteen tai tilanteen myönteiseksi tai kielteiseksi. Itse tunteminen - feeling - on prosessin yksi osatekijä, eli se kehollisen tilan muutos, josta emotionaalinen prosessi alkaa. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 205.)

Tunteet kestävät muutamista sekunneista muutamiin tunteihin. Useimmiten kuitenkin kyse on vain sekunneista tai minuuteista. Tunteet liittyvät selkeästi johonkin koettuun

tapahdumaan tai kohteeseen, vaikka tunteen syy usein saattaa jäädä tiedostamattomalle tasolle. Tunnekokemus on paljon intensiivisempi kuin mieliala, jolla tarkoitetaan pitkäaikaisempaa taipumusta kokea tiettyntyyppisiä tunteita. Mielialat puolestaan vaikuttavat ajatteluun. (Nummenmaa 2010, 32–33.)

Tunnereaktioihin liittyy voimakkaita muutoksia sekä mielen että kehon tilassa. Esimerkiksi voimakas onnen tunne viriää lämpöaaltoina pitkin kehoa ja sydän pamppaillee samalla kasvavaa luottamuksen tunnetta omiin kykyihin. Kovin päinvastaisen tunnereaktio syntyy ahdistuksen tunteesta. Käsien hikoillessa, täristessä ja lihasten muutenkin jännittyessä hiipuu myös luottamus omiin mahdollisuuksiin ja kykyihin. Tunteiden viritessä automaattisesti vaikuttavat ne siis merkittävästi yksilön toiminnan kokonaisuuteen, eikä niiden ilmenemiseen aina voi vaikuttaa kovinkaan hyvin. (Nummenmaa 2010, 164).

Nykytiedon valossa erilaiset tunteet ovat siis osaltaan säätelemässä koko kouluyhteisön moniammatillista yhteistyötä, kaikkien oppilaiden ja opettajien sekä koulunkäynninohjaajien keskinäistä vuorovaikutusta. Mikäli tunteiden osallisuutta ei huomioida, voi esimerkiksi monen koulutyö epäonnistua ilman, että kukaan tietää syytä siihen. (Nevalainen & Nieminen 2010, 4.)

Tunteet eivät synny tyhjästä, vaan Karjalaisen ja Kukkonen (2005, 40) mukaan tunteet ja tarpeet ovat yhteydessä sekä toisiinsa että ylipäättään motivoituneeseen toimintaan. Tarpeiden tyydyttymisestä seuraa mielihyvää ja tyytyväisyyttä, mutta päinvastaisessa tilanteessa voi seurauksena olla mielipahaa ja pettymyksen tunnetta. Kokkonen (2010, 11 – 15) määrittää tunteiden erääksi tärkeimmäksi ja lajikehityksellisesti vanhimmaksi tehtäväksi arkisten askareiden asettamisen henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta tärkeysjärjestykseen. Tällöin tunteet johtavat mielihyvää tuottavien asioiden äärelle, mukavaan seuraan ja innostaviin tilanteisiin. Toisaalta tunteet suojelevat ohjaten huomaamaan ympäristön hyvinvointiamme uhkaavat vaarat. Tunteet myös muuttavat toimintavalmiutta virittämällä kehon pakenemaan, puolustautumaan tai antamaan periksi ja luopumaan.

Havaitsemis- ja ajattelutoimintoihin vaikuttamisen lisäksi tunteilla on sosiaalisen elämän sujuvuuteen liittyviä tehtäviä, kuten ihmissuhteisen solmimiseen ja ylläpitämiseen tai moraaliseen käyttäytymiseen ja päätöksentekoon liittyviä tehtäviä.

Sosiaaliset tunteet, kuten häpeä tai syyllisyys, rajoittavat sosiaalisesti ei-toivottua käyttäytymistä, sekä helpottavat arvojen ja normien omaksumista niin yksilön kuin ryhmän toiminnan tasolla. Tunteet viestivät myös roolien välisistä valtasuhteista. Sisäiset tunnekokemukset, tunneilmaisut, puolestaan välittyvät usein kasvon ilmeiden avulla, antaen näin samalla sosiaalisella ympäristölle viitteitä käyttäytymisen ennustettavuudesta. Edellisten lisäksi tunteiden tehtävänä on muodostaa toimintavalmius, jolla tarkoitetaan halua paeta, taistella, luovuttaa tai muutoin käyttäytymisen tasolla toimia tunteen mukaisesti. (Kokkonen, 2010, 15.)

3.3 Tunneteorioita ja tunteiden luokituksia

Psykologian alalla on jo kauan vallinnut kiinnostus tunteiden syntymekanismien selvittämiseen. Erilaiset tunneteoriat tarkastelevat kysymystä eri näkökulmiin painottuen. Biologis-fysiologiset tunneteoriat katsovat tunnekokemuksen olevan seurausta elimistön reaktioista, eli elimistön fysiologinen reaktio tai muutos tulkitaan tunteeksi. Kognitiiviset tunneteoriat puolestaan korostavat ihmistä aktiivisena ja toimintaansa ohjaavana tiedonkäsittelijänä, joten ajattelu ja tieto säätelevät tunteiden kokemista. Schachter ja Singer totesivat tunnekokemuksen muodostuvan fysiologisen tilan, oman tulkinnan ja ympäristön vihjeiden yhdistelmänä. Lazaruksen sosiaalis-kognitiivinen teoria huomioi ympäristön palautteiden ja omien arvioiden ja tulkintojen yhteyden. Ärsykkeet nähdään tunnetilan aiheuttajina. Ärsykkeen ensisijainen arviointi on primaariarviointia. Sitä seuraava sekundaariarviointi tuo mukaan tunteen kokijan aikaisemmat kokemukset ja käsityksen selviytymisvalmiudestaan. Reaktiot ja tunteet syntyvät siten oman arvioinnin ja palautteiden tuloksena. Kognitiivisen tunneteorian mukaisesti sosiaalisissa tilanteissa tapahtumille annetut tulkinnat synnyttävät tunteita jatkuvana kehämäisenä vuorovaikutustapahtumana. Sosiaaliset tunneteoriat puolestaan yhdistävät biologisen tilan, Psykkisen kokemuksen sekä tilannearviointit. Näkökulma laajentuu oppimisen ja sosiaalisen ympäristön merkityksen huomioimiseen. Itse asiassa sosiaalisen ympäristön merkitys on hyvin tärkeä etenkin tunteen ilmaisemisen kannalta, sillä sosialisatioprosessin myötä opitaan tunneilmausten kulttuurisidonnaiset ilmaisusäännöt. (Vilkko-Riihelä 2003, 480–488.)

Tunteita luokitellaan erilaisten merkityssisältöjen mukaan eri tavoin. Perustunteiksi kutsutaan ilon/mielihyvän, pelon, vihan, inhon, surun ja hämmästyksen tunteita, jotka tunnustetaan ja ymmärretään kasvoniilmeistä lähes kaikkialla maailmassa samalla

tavalla. Perustunteet ovat syntyneet evoluutiokehityksen myötä mahdollistaen valmiuden reagoida tiettytyypisiin keskeisiin tapahtumiin. Perustunteilla on oma keskushermostollinen perustansa. Tunnereaktioiden kokonaiskirjo on kuitenkin paljon runsaampi. Osa tunteista on syntynyt biologisesti määräytyneenä ja periytymällä. Osa tunteista edustaa sosiaalisia tunteita, jotka ovat korkeamman hierarkian tasolla, sillä ne ovat syntyneet kulttuurisen oppimisen kautta, kuten esimerkkinä häpeän tunne. (Nummenmaa 2010, 33–37.)

Tunnekokemukset saattanevat olla tunnereaktioita paljon monipuolisempia, sillä kehollisten reaktioiden lisäksi tunnekokemukseen vaikuttaa oppimishistoria sekä tulkinta tunteen aiheuttajasta (Nummenmaa 2010, 33–37). Tässä tutkimuksessa tunnekokemukset ovat kiinnostuksen kohteena koulunkäynninohjaajien tuodessa esille huomioitaan omista ja tulkintojaan opettajan tunnekokemuksista sekä niiden syntymiseen vaikuttaneista tilanteista.

Isokorpi & Viitanen (2001, 26) määrittelevät Turuseen (1994) viitaten perustunteiden jakaantuvan narsistisiin, defensiivisiin ja eksistentiaalsiin tunteisiin. Narsistiset tunteet tarkoittavat esimerkiksi ahneutta, kyltymättömyyttä, itsekeskeisyyttä, omahyväisyyttä ja vallanhalua. Defensiiviset tunteet ovat minuutta puolustavia tunteita, kuten esimerkiksi kateus, pelko ja viha. Ko. tunteet käynnistyvät automaattisesti uhan kokemuksessa. Eksistentiaaliset tunteet puolestaan tarkoittavat paljastavia tunteita, kuten esimerkiksi avuttomuutta, tyhjyyttä, ahdistusta ja häpeää ja ne ilmenevät toimintaa pysäyttävinä voimina.

Paljastavien tunteiden avulla ihminen pyrkii suojautumaan ja puolustavien tunteiden avulla peittämään paljastavia tunteita (Kaukkila & Lehtonen 2008, 46 Colemanin (2006) viitaten). Kiesiläisen (2004, 52) mukaan puolustavat tunteet syntyvät joko todellisesta tai kuvitellusta uhatuksi tulemisen tulkinnasta. Aikuisen puolustavien tunteiden ”kirjo” voi esiintyä moninaisin eri vivahtein, joten niiden tunnistaminen on siksi kovin vaikeaa.

Isokorven (2006, 151) mukaan puolustavia tunteita kutsutaan myös rajatunteiksi, koska ne laukeavat erityisesti ihmisen rajoilla, eli silloin kun ihminen on stressaantunut ja kokee erilaisia paineita. Rajatunteilla on siksi taipumus synnyttää suojamuurin ihmisten ympärille. Suojautumistarve syntyy sekä ihmisen ulkopuolelta että ennen kaikkea

ihmisen sisältä. Rajatunteet estävät siten myös ihmistä tunnistamasta ja kohtaamasta oman sisimpänsä kipeitä ja käsittelemättömiä asioita.

Isokorpi (2006, 59) kiinnittää huomion moniammatillisessa yhteistyössä ja yleensäkin ihmissuhdetyössä - kuten myös koulunkäynninohjaajan työssä - vuorovaikutuksen rajapinnoille törmäämisen haasteesta. Ammatillaisen on siksi tärkeää tiedostaa aikuismaisen käyttäytymisen perusvaatimus rajapinnoilla mahdollisesti laukeavien erilaisten tunteiden pyörteessä. Aikuisuus näyttäytyy tällöin erillisyytenä ja vastuunkantamisena, mutta samalla myös oman keskeneräisyyden ja tarvitsevuuden hyväksymisenä.

Vuorovaikutustyötä vaikeuttavat niin omat kuin toisten puolustavat tunteet, ja erityisesti näistä seuraava puolustava käyttäytyminen, sillä jokaisella on pyrkimys selviytyä tukalaksi kokemastaan tilanteesta mieluummin voittajana kuin tappion kärsineenä. Niinpä puolustava käyttäytyminen yleensä pyrkii vuorovaikutuksen jatkumisen sijaan sen häiritsemiseen, vääristämiseen tai lopettamiseen. Puolustavien tunteiden seurauksena tapahtuu yleisimmin loukkaantumista tai harmistumista. Loukkaantumisherkkyys on osittain riippuvainen ympäristön muokkaamasta itsetunnosta, osin synnynnäisistä ominaisuuksista. (Kiesiläinen 2004, 53–55.)

Puolustavien ja paljastavien tunteiden loitonnuttua voi kokea myös tasapaino- ja kulttuuritunteita. Tasapainotunteiksi kutsutaan esimerkiksi ilon, tyytyväisyyden ja onnellisuuden tunteita. Niiden kokeminen edesauttaa kulttuuritunteiden syntymistä. Toisten kunnioittaminen, rohkeus, kiitollisuus, nöyryys ja avuliaisuus luokitellaan kulttuuritunteisiin kuuluviksi, jotka ovat kulttuurisidonnaisesti määriteltäviä ja vahvimmin tahdonalaisia. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 46 Colemaniin (2006) viitaten; Isokorpi & Viitanen, 2001, 26.)

Isokorpi & Viitanen (2001, 26–27) viittaavat Toskalan (1998) tunteiden jaotteluun: Ensisijaiset eli primaarit tunteet, kuten viha, pelko, suru, ilo, onnellisuus, rakkaus, huolenpito ja häpeä ovat syvällä ihmisen neurofysiologisessa perustassa vaikuttaen kehityksen alkumetreiltä lähtien. Sekundaariset tunteet ovat reaktioita primaareihin tunteisiin ja niiden kehittyminen tapahtuu oppimisen myötä koostuen mielikuvista, aistimuksista ja muistikuvista. Sekundaarisilla tunteilla tarkoitetaan esimerkiksi

kateutta, mustasukkaisuutta, syyllisyyttä, pettymystä, aggressiivisuutta, ahdistusta, masennusta, myötäelämistä ja empaattisuutta.

3.4 Tunneviestintä

Ihmiset tarkkailevat toistensa tunteita jatkuvasti sekä reagoivat niihin (Nurmi, Ahonen, Lyytinen & Ruoppila 2006, 104). Tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen on tärkeä osa vuorovaikutusta, sillä tunteet toimivat linkkinä toisiin ihmisiin ja ympäristöön (Kaukkila & Lehtonen, 2008, 43). Dunderfeltin (2001, 28) mukaan tunneviestinnällä tarkoitetaan tunnelmien, tunteiden ja olotilojen sanatonta sekä yleensä melko tiedostamattomasti koettua vaikutusta. Siten toisen tunnetilan voi tunnistaa ilman sanoja. Ryhmässä - kuten esimerkiksi koululuokissa tai opettajanhuoneissa - yksittäiset tunteet puolestaan tiivistyvät ulkopuolisen helposti aistittavaksi ryhmäilmapiiriksi. Ryhmän jäsen voi myös kuljettaa mukanaan työilmapiirin tunnelmaa työpaikaltaan kotiin. (Karjalainen & Kukkonen, 2005, 43.)

Colemanin (2006, 194–195) mukaan ihmiset vaikuttavat toistensa tunteisiin jatkuvasti, joko tunnetilaa kohottavasti tai masentavasti. Tunteet siis tarttuvat tehokkaasti ihmisten välisessä kanssakäymisessä, kuten esimerkiksi opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisessä vuorovaikutuksessa, vaikka tähän näkymättömänä tapahtuvaan ilmiöön ei erityisemmin huomiota kiinnitettäisikään.

Nummenmaa (2010, 76–77) vahvistaa, etteivät tunteet ole pelkästään henkilön omia, subjektiivisia sisäisiä tapahtumia, vaan tunteiden erityisyyteen kuuluu, että ne välittyvät usein automaattisesti toisille ihmisille erilaisten tunneilmausten avulla. Näin ihmiset saavat tietoa toistensa sisäisistä tiloista. Tunteet ovat perusluonteeltaan sosiaalisia reaktioita, ja lähtökohtaisesti ulospäin näkyviä käyttäytymisen muutoksia eli tunteiden ilmauksia. Yksilön tunnereaktioiden ja niiden ulospäin näkyvien tunneilmausten välillä on suuri vastaavuus. Samoin tunnekokemukset ovat perustaltaan hyvin samankaltaisia eri yksilöiden välillä. Esimerkiksi surullisen ihmisen kohtaaminen muistuttaa miltä itsestä suru on tuntunut. Näin mahdollistuu tuntuma toisen ihmisen sisäiseen kokemusmaailmaan. Ihmiset viestivät jatkuvasti tunneilmauksillaan keskenään huomaamattaan, eli Nummenmaan (mt., 77) sanoin ”uivat jatkuvasti tunneviestien virrassa, josta voidaan poimia tietoa toisten ihmisten mielen sisällöistä ja kehojen toiminnasta ja tavoitteista”.

Nummenmaa (2010, 139) kiinnittää myös huomion tunteiden salamannopeaan tarttumiseen. Tunnekokemus nimittäin siirtyy havaitsijaan heti ja aiheuttaa hänessä tunnereaktion ja siihen liittyvät tunteen ilmaisut. Juuti ja Salmi (2014, 98) kiteyttävät, että työyhteisöissä - kuten kouluyhteisössä - ihmisen käyttäytyminen, toisten reaktiot hänen käyttäytymiseensä sekä ihmisen omat reaktiot muiden käyttäytymiseen muodostavat loputtoman ketjun. Tässä jatkuvasti tapahtuvassa reaktioiden ja vastareaktioiden prosessissa syntyy myös päivittäinen koulutyöskentelyn tulos.

Nummenmaa (2010) osoittaa tunteiden ilmaisun järjestelmällisen tutkimuksen käynnistyneen evoluutioteoriastaan tunnetun Charles Darwinin julkaistessa vuonna 1872 *The Expression of Emotions in Man and Animals* -teoksen, johon hän oli koonnut useiden tunneilmauksia koskevien tutkimustensa tuloksia. Darwin huomasi tunneviestinnän säilyneen jossain määrin samanlaisena lajista toiseen. Hän tulkitsi tunneilmausten syntyneen lajinkehityksen myötä palvelemaan yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja olleen siten lajinkehityksen kannalta hyödyllistä. Hän määritteli sosiaalisen viestinnän tunneilmausten päätarkoitukseksi. Koska tunneilmauksilla on primitiivinen luonne, eli jo ennen kielen avulla viestimisen kehittymistä, ei tunneilmauksia voi kontrolloida täysin tahdonalaisesti. Tunteiden ilmauksia tarkasti havainnoimalla ja tulkitsemalla voidaan kuitenkin päätellä toisten ihmisten mielen sisältöjä, kehon tiloja sekä ennakoida toisten ihmisten aikomuksia. Tunnetilan jakaminen ryhmässä on tärkeää, sillä yksilön tunnetilan vaikutus käyttäytymiseen on niin merkittävä, että sen huomiotta jättämisellä saattaa olla vakavia seurauksia. Lisäksi omaa toimintaa säätelemällä voi paremmin ennakoida toisen henkilön reaktioita ja toimintaa vuorovaikutustilanteissa. (Nummenmaa 2010, 78–80.)

Nummenmaan (2010, 85) mukaan 40 eri lihasta viestii tunteita kasvojen alueella, joten ilmevariaatioiden määrä on siksi rajaton. Tiettyjen ilmeiden tiedetään kuitenkin systemaattisesti liittyvän tiettyihin tunteisiin, sillä ne ovat tunnistettavissa yleismaailmallisesti ja niiden viesti tulkittavissa luotettavasti. Näitä universaaleja, lähes kaikkien ihmisten käyttämiä ja samoin tulkitsemia perustunteita tai - ilmeitä ovat jo aiemmin mainitut mielihyvä, inho, hämmästyminen, pelko, viha ja suru. Kyseiset ilmeet tunnistetaan noin 90 prosentin tarkkuudella ja niitä käytetään myös lähes kaikissa kulttuureissa samankaltaisella tavalla. Myös syntymästään asti sokeat lapset tuottavat samanlaisia tunneilmeitä kuin aikuiset, vaikka eivät ole milloinkaan nähneet

kasvonilmeitä. Perustunteiden tunnistamisen yleismaailmallisuuteen liittyen Nummenmaa (mt.) viittaa Paul Ekmanin tekemiin eri kulttuurien välisiin vertailututkimuksiin, kuten esimerkiksi 1970-luvulla Uudessa Guineassa alkuasukasheimojen parissa saatuihin tutkimustuloksiin. Universaalius tulkittiin biologisesti määräytyväksi, perinnölliseksi tavaksi ilmaista omaa mielen sisältöä. Ekman osoitti tutkimuksellaan, että perustunteiden ja niihin liittyvien kasvonilmeiden keskushermostollinen perusta on syntynyt jo varhain lajinkehityksen myötä ilman kulttuuristen kokemusten vaikutusta. (Nummenmaa 2010, 85–87.)

Kulttuurien ja myös saman kulttuurin yksittäisten ihmisten välillä voi olla yksilöllisiä eroja siinä, miten tunneviestinnässä käytetään kasvonilmeitä. Osalla ilmeskaala on kovin niukka, ja osa puolestaan viestii helposti mielensisäisiä tapahtumiaan kasvonilmeillä. Nämä yksilölliset erot tosin selittyvät perimällä ja kasvuympäristössä tapahtuvalla oppimisella. (Nummenmaa 2010, 87.) Aholan (2016, 120) mukaan kasvojen mikroilmeiden, eli vain hyvin tarkasti havaittavien ilmeiden tulkinta auttaa ymmärtämään toisten tunnetilojen vivahteikkautta ja pitämään yhteyttä muihin.

Kuulojärjestelmä on näköaistin jälkeen tärkein aisti, sillä puhuttu kieli on tärkein ihmisten välinen viestinnän kanava. Ääni on myös tunneviestinnän varhaisin kanava. Vauvan itku on tärkeä ja vahva olotilan signaali vaiheessa, jossa sanallinen ilmaisu ei vielä ole mahdollista. Myöhemmin sanoista rakentuu siltoja olotilan kertomiseksi ja kuvailemiseksi toiselle. Sanoitettuna tunneviesti matkaa monimutkaisten, kielten ymmärtämiseen ja kielen merkitysten tulkitsemiseen liittyvien ajattelumekanismien kautta, ja vasta sitten kielellinen tieto voidaan koettaa siirtää tunnemuotoon. Koska kielen prosessointimekanismit ovat erillään aivojen tunteita käsittelevistä mekanismeista, on omien tunnereaktioiden tarkka kuvaus tai toisen tunnereaktioiden ymmärtäminen usein hankalaa. Tulkintaa auttaa puheääneen akustiset ominaisuudet, jolloin puheäänen korkeus, painotus ja rytmitys auttavat puhuttujen tunnereaktioiden tulkintaa kuulijassa. Tunteita viestitään myös erilaisten signaalien avulla, kuten esim. naurun, itkun tai vaikkapa pelon kiljahdusten avulla. (Nummenmaa 2010, 88–83.)

Ihmissuhteissa toiminta perustuu siis pitkälle tunteiden ja tuntumien varaan, mutta harvemmin tapahtuu pohdintaa niiden oikeutuksesta. Lisäksi ihmisen todellinen kyky ymmärtää toista ihmistä on rajallinen. Jokaisen maailma ainutlaatuinen ja perustuu jokaisen yksilöllisyyden ohella myös elämän aikana saatuihin kokemuksiin. Ulkoisesti

saman tapahtuman läpikäyneiden ihmisten kokemukset ovat erilaisia. Ihmissuhdetyön ammattilaisten on tärkeää olla hyvin perillä siitä vaikeudesta, mikä toisen ihmisen viestien ymmärtämiseen liittyy, tai kuinka todennäköistä on tulla ymmärretyksi väärin. (Kiesiläinen 2004, 36,38.)

Dunderfelt (2001, 13) tähdentää toisten olevan hyvin herkkiä ihmisten välisen tunneviestinnän sanattomille signaaleille, toiset puolestaan eivät huomaa sosiaalisen kentän erilaisia tunnelmia kovinkaan helposti. Voimakas tunneherkkyys saattaa johtaa myös omien tunteiden ja oletusten projisoinnin tulkintaan kanssakäymisen tunnelmina. Toisaalta, mikäli sosiaalisen kentän vuorovaikutukset jäävät vähäiselle huomiolle, voi sokeutua ihmissuhteiden merkityksille.

3.5 Tunnetyö

Tunne-elämän tasapaino tarkoittaa Kokkosen (2010, 19) mukaan sitä, että tunteet viriävät tarkoituksenmukaisesti ja sopivan voimakkaina suhteessa vallitsevaan tilanteeseen. Tasapainon tilanteessa ympäristöstä on helppo ottaa vastaan monenlaista tunnepitoista tietoa ja kyetä kuormittumatta kokemaan monenlaisia tunteita, tuntien samalla vastuuta omista tunnekokemuksistaan. Tasapainoiseen tunne-elämään kuuluu myös toisten tunnekokemusten myötäeläminen sekä ymmärrys omien tunneilmauksien ympäristössä herättävistä reaktioista. Tunteita on siksi opittava säätelämään, eli on kyettävä vaikuttamaan tunnekokemuksensa laatuun, voimakkuuteen ja ajalliseen keston. Homeostaasi, eli tunteiden tasapainotila, on lähtökohtaisena tavoitteena joko tietoisesti tai tiedostamattomasti perustuen ihmisen luontaiseen tarpeeseen kokea mielihyvää ja tasapainoa. (Kokkonen 2010,19.)

Tunteiden säätely ei tarkoita tunteiden tukahduttamista, vaan tunnetilan käsittelyä toimintakyky ja mielen tasapaino mahdollisimman hyvin säilyttäen (Nurmi ym. 2016, 106). Martin, Seppä, Lehtinen, Törö & Lillrank (2010, 79) lisäävät toimivan itsesäätelyn tarkoittavan tunteiden sietämistä, joustavaa soveltamisesta sekä ilmaisemisesta. Toimivan itsesäätely on siten oleellinen osa terveyttä. Kokkonen (2010, 115) tuo esiin sujuvien ja tasapainoisten ihmissuhteiden edellyttävän, että sanomisia ja tunneilmauksia jossain määrin tai toisinaan kokonaan säännöstellään. Tämä koskee kaikkia työelämän ihmissuhteita. Opetusalan työ kuuluu niihin aloihin, joilla työskentelevät joutuvat säätelämään omia tunteitaan ja niiden ilmaisemista tavallista enemmän.

Mallit ja rajat tunteiden ilmaisuun omaksutaan jo lähtökohdittain kasvun ja kehityksen kuluessa tapahtuvassa sosialisatioprosessissa. Nummenmaata (2010, 88) mukailen tunteiden ilmaisua säätelevät tunneilmausten esittämissäännöt, eli tunteiden näyttösäännöt, jotka ovat perustaltaan kulttuurillisesti opittuja. Siksi eri kulttuureissa erilaiset tunneilmaukset saattavat ovat sallittuja tai vähemmän hyväksyttäviä.

Tunteet ovat automaattisia prosesseja, mutta niiden säätelyyn voi silti vaikuttaa ennakkoon, esimerkiksi pyrkimällä valitsemaan kohdattavat ihmiset, tilanteet ja ympäristöt siten, että niistä aiheutuisi toivotunlaisia tunteita. Ellei kokonaisvaltainen kehollinen ja mielensisäinen tunnereaktioiden säätely ole mahdollista, voi silti usein vaikuttaa johonkin tunnereaktion osa-alueeseen. Vaikka erilaiset arjen kokemukset voivat saada aikaan voimakkaita tunteita, nämä tunteet eivät saa käyttäytymisessä aikaan automaattisia muutoksia, sillä tietosten säätelymekanismien avulla tunnekäyttäytymistä voi hallita melko tehokkaasti. (Nummenmaa 2010, 164.)

Tunnetyöllä tarkoitetaan ihmissuhdetyössä tunteiden esittämistä tai peittämistä tarkoituksellisesti ammattilaisen tehtäväroolin mukaisesti. Molander (2003, 32) selventää tunnetyön käsitteen syntymistä viittaamalla amerikkalaisen sosiologi Arlie Hochschildin lentoemäntien työtä koskevaan tutkimukseen: Lentoemäntien työhön kuului esittää tunteitaan, eli esiintyä hymyillen ja ilmaista positiivista ja huomaavaista palvelumieltä. Näin asiakkaalle pyrittiin luomaan miellyttäviä tunteita heidän kokiessaan lentoemäntien henkilökohtaisesti työskentelevän matkustajien viihtyisyyden ja tyytyväisyyden hyväksi. Miellyttävä asiakaspalvelukokemus puolestaan mahdollistaisi asiakkaan jatkossakin käyttävän saman lentoyhtiön palveluja.

Oppiminen tapahtuu ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa, joten sosiaalisiin tilanteisiin liittyvillä tunteilla on merkitystä myös oppimiselle ja ajattelulle. Halinen ym. (2016, 206) viittaavat opettajien tunteista ja tunnetyöstä tehtyihin tutkimuksiin. Tuloksista ilmenee, että opettajat pyrkivät yleensä tietoisesti rakentamaan hyvää ilmapiiriä ja mahdollistamaan yhteistoiminnallisin menetelmin onnistumisen kokemuksia jokaiselle. Opettajat tekevät tunnetyötä, eli pyrkivät muuttamaan oppilaiden asenteita tai tunnetiloja, esimerkiksi lisäämään luottamusta omiin kykyihin, tai rohkaisemalla suhtautumaan mahdollisiin virheisiin myönteisesti ja niitä hyödyntämään opettaen. Näin opettaja mallintaa oppilailleen miten virheiden avulla voi edistää oppimista.

Tunteiden säätelyn ongelmat ilmenevät joko ali- tai ylisäätelynä (Nurmi ym. 2006, 186). Martin, Seppä, ym. (2010,80) selventävät, että ellei tunteita voida jakaa, eikä asioista puhua, jää samalla osa tarpeista tiedostamatta. Tällä mekanismilla opitaan siirtämään tunteet tietoisien mielen ulottumattomiin. Kyse on tällöin tunteiden ylisäätelystä, joka perustuu oletukseen, ettei tunteita ole sallittua näyttää. Tunteiden alisäätelyllä puolestaan tarkoitetaan ristiriitaisessa ja ahdistavassa vuorovaikutuksessa negatiivisten tunteiden valloilleen pääsemistä. Tunteiden alisäätelyä kulttuurimme normisto pitää huonona käyttäytymisenä, ylisäätelyä puolestaan arvostetaan sivistyneen henkilön käyttäytymiseen kuuluvana.

Ojanen (2014, 92) muistuttaa, että tunteiden hallinta tahdon avulla ei ole helppoa. Esimerkiksi masennuksesta on vaikeaa päästä irti vain tahtomalla, eikä onnellisuuden tunnekaan synny tahtomalla. Kielteisten tunteiden kohdalla näennäisen itsehillinnän alla tunteet myrskyävät. Siksi tunteiden säatelemisen tiedetään olevan voimavaroja kuluttavaa. Molander (2003, 32) viittaa myös englantilaisen työstressitutkijan Sandi Mannin tutkimustuloksiin, joiden mukaan tunteita teeskennellään yhtä paljon kuin niitä peitetään. Jopa 60 %:ssa vuorovaikutustilanteissa peiteltiin tunteita, yleisimmin kielteisiä tunteita. Tutkimuksen mukaan kielteisten tunteiden peittely on vaativampaa kuin niiden teeskentely ja positiivisten tunteiden esittäminen oli vaikeampaa kuin niiden peittely. Tunnetyön määrän havaittiin myös olevan yhteydessä koettuun työstressiin ja tunnetyön huomattiin myös olevan suurempaa hierarkian matalammilla kuin ylemmillä portailla.

Linnilä (2011, 23) osoittaa väitöstutkimuksessaan tunteiden säätelytaidon merkityksen tärkeyden. Tutkimuksen mukaan esimerkiksi kouluvalmiuteen liittyviä tarkkaavaisuuden pulmia voitaisiin ennaltaehkäistä jo päiväkodissa, sillä tunnesäätely-, eli itsesäätelytaidot kuuluvat lapsen lähikehityksen vyöhykkeeseen juuri esiopetusiässä. Martin, Seppä, ym. (2010, 80) muistuttavat, että ellei ristiriitoihin liittyviä tunteita ja mielikuvia opi käsittelemään lapsena, on myöhemmin paljon työläämpää muodostaa ehyttä kokonaisuutta omista ajatuksista, kokemuksista, mielikuvista, tunteista sekä kehon reaktioista.

Myös Ojanen (2014, 83) viittaa useisiin tutkimuksiin, joissa on osoitettu puutteellisen itsesäätelyn olevan yhteydessä rikollisuuteen, alkoholismiin, syömishäiriöihin, väkivaltaisuuteen sekä moniin ongelmiin. Itsesäätelytaidoilla on selvä yhteys

koulusuorituksiin ja myöhempään menestymiseen työelämässä. Itsesääteilytaidon puutteet heijastuvat huonompina koulu- ja työsuorituksina. Vastaavasti hyvä itsesääteily liittyy onnellisuuteen ja hyvinvointiin.

Myös tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena olevan koulunkäynninohjaajan työ on ihmissuhdetyötä, johon tunnetyö kuuluu oleellisena osana ammattilaisen tehtäväkuvaa. Koulunkäynninohjaajan työ on toisten auttamista ja toisista huolehtimista. Se on kasvatustyötä, jossa Pihlajaan (1999, 147) viitaten kasvattajan tärkein työväline on hän itse ajatuksineen, asenteineen, tunteineen ja ammatillisine kykyineen. Kun työtä tehdään omalla persoonalla ihmiseltä ihmiselle, myös Mäkisalo-Ropposen (2012, 60) mukaan ihmissuhdetyötä tekevien henkilöiden tärkein työväline on oma persoona. Ammattilaisen on oltava itse ”aikuinen”, joka ei esimerkiksi mene lukkoon oppilaan, opettajan tai muun työyhteisön jäsenen tunteista, vaan mahdollistaa kaikenlaisten tunteiden esille tulemisen toisen aidossa kohtaamisessa. Myös Nevalainen & Nieminen (2010, 60) tähdentävät omien tunteiden hyväksymisen tärkeyttä. Niin opettaja kuin koulunkäynninohjaaja voivat tuntea esimerkiksi kateutta tai suuttumusta. Nämä kielteiset tunteet eivät kuitenkaan saa ilmentyä käyttäytymisenä tunteen kohdetta vastaan.

Tunteitaan taitavasti säätelevää määritellään erilaisissa vuorovaikutuksissa ja kulttuurisidonnaisissa konteksteissa eri käsittein. Isokorpi & Viitanen (2001, 62) viittaavatkin Daniel Coleman viittaa vuonna 1997 luomaan tunneälyn käsitteeseen. Coleman määritteli tunneälyn joukoksi ihmisten ominaisuuksia, jotka vaikuttavat kaikkeen inhimilliseen kanssakäymisen sujumiseen. Tunneäly muodostuu eri osa-alueista, eli tietoisuudesta omista tunteista, tunteiden hallinnasta, itsensä motivoinnista, eli tunteiden käyttämisestä taitavasti, empatiasta, sekä ihmissuhteiden käsittelystä ja hallinnasta. Kaikki mainitut erilliset tunneälyn osa-alueet vaikuttavat silti vuorovaikutuksessa keskenään.

Karjalainen ja Kukkonen (2005, 43) lisäävät tunneälykkään henkilön kykenevän tunnistamaan myös muiden tunteita ja ymmärtää niiden vaikutusta. Lisäksi tunneälykkyyteen kuuluu itsensä motivoinnin taito, sinnikkyys vaikeuksien kohdatessa, mielihalujen hillintä ja kyky siirtää tarpeiden tyydytystä, sekä omien mielentilojen hallinta ja kyky ajatella selkeästi tilanteesta riippumatta.

Lonkan (2015, 144–145) määritelmässä kyse on tunneällyn sijasta enemmänkin tunnetaidoista, eli hän korostaa ihmisen tietoisuutta omista tunnereaktioistaan. Mikäli ihminen tunnistaa tunteitaan ja kykenee hallitsemaan ja kehittämään tunnereaktioitaan, on hänen helpompaa oppia ja kehittyä. Hyvät tunnetaidot tarkoittavat esimerkiksi itsetuntemusta, itsehallintaa, empatiaa ja sosiaalisia taitoja, jotka auttavat usein selviytymään myös hankalista tunteista ja tilanteista. Tunnetaidot tarkoittavat siis periaatteessa samaa kuin tunneäly, mutta Lonkan mukaan tunneällyn käsite viittaa pikemminkin käsitykseen ihmisen ominaisuudesta kuin taidosta.

Lonka (2015, 150) viittaa Markus Talvion väitöskirjatyön kiinnostuksen kohteena oleviin sosioemotionaalisiin taitoihin. Ensimmäisenä taitona on tunnistettava itsessä vaikuttavat tunteet, tarpeet, pyrkimykset, havainnot ja tulkinnat. Toisena taitona on huomioida edelliset ja toteuttaa niitä elämässään ja vuorovaikutuksessaan. Kolmanneksi Talvio määrittelee empaattisen toiminnan ja läsnä olemisen toiselle pysähtymällä ja kuuntelemalla. Myös taito muodostaa ryhmiä ja neuvotella, sekä viidentenä taito tehdä eettisesti kestäviä päätöksiä.

Mäkisalo-Roposen (2012, 103) mukaan vuorovaikutuksen onnistuminen edellyttää itsensä johtamisen taitoa, eli tietoisuutta omista tunteistaan, tarpeistaan ja arvostuksistaan. Itsensä johtamisen taito tarkoittaa myös itsetarkkailun kykyä ja omien käyttäytymismallien tuntemista. Ellei itsetietoisuutta ole, on ongelmien syntyessä helppo syytellä toisia. Tietoisuuden kehittäminen vaatii halua ja rohkeutta tutustua itseensä ja omaan toimintaansa esimerkiksi oman työyhteisön ilmapiirin tai keskustelukulttuurin syntyisessä. Luonnollisestikin tarvitaan rohkeutta tunnistaa myös vähemmän mukavia asioita itsestä.

Koulunkäynninohjaajalta odotetaan ammattiroolissaan omien tunteidensa tarkoituksenmukaista säätelyä. Koulunkäynninohjaajalta odotetaan opettajan tavoin myös kykyä tukea oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä ja oppimista kannustavan positiivinen ilmapiirin luomista. Toiminta roolimallina tarkoittaa myös tunteiden säätelyä, esimerkiksi omien pettymyksen tunteiden hillitsemistä oppilaan jollakin tavalla epäonnistuessa. Viime vuosina tunnepedagogiikka ja tunnekasvatus ovat virinneeseen laajaan julkiseen keskusteluun. Niin opettaja kuin koulunkäynninohjaajakin tiedostavina kasvattajina tukevat eri kehitysvaiheissa olevia lapsia ja nuoria tunnistamaan, ilmaisemaan ja hallitsemaan omia tunteitaan. Tosin oman

tahdon löytäminen sekä omien tunteiden tunnistaminen ja hyväksyminen ovat monelle aikuisellekin kovin vaikea asia. (Lankinen 2011, 9,10,15.)

Koulunkäynninohjaajan ammatillisuus edellyttää omien tunteiden säätelyä oppilaiden ja opettajan välitilassa, tässä tutkielmassa tarkoittamalla yhteistyön vyöhykkeellä. Ammatillinen vuorovaikutus sisältää omien tunteiden tunnistamista, hallintaa ja säätelystä ja toisen osapuolen viestinnän ymmärtämiseen pyrkimistä. Hyvät vuorovaikutus- ja tunnetaidot ovat tavoiteltavan arvokkaita opettajan ja ohjaajan välisessä yhteistyössä.

Kiesiläisen (2004, 45–46) mukaan vuorovaikutus on helppoa ilman osapuolten välisiä ristiriitoja. Vuorovaikutustilanteessa voi silloin olla oma itsensä, eikä vuorovaikutukseen tarvita erityistä ammattitaitoa. Kahden ammatti-ihmisen vuorovaikutuksesta molemmat ovat vastuullisessa roolissa. Ammattitaitoa tarvitaan silloin, kun vuorovaikutuksen osapuolten välille syntyy periaatteessa mikä tahansa negatiivinen jännite. Käytännössä ihmissuhdetyössä työntekijöiden – kuten tässä koulunkäynninohjaajan ja opettajan - keskinäiset ihmissuhteet eivät olekaan automaattisesti ideaalisessa tasapainon tilassa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymys

Koulunkäynninohjaajan työn tavoitteena on oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen haasteissa auttaminen ja tukeminen yhteistyössä opettajan kanssa ja opettajan pedagogista työtä mahdollistaen. Ammatti asemoituu opettajan ja oppilaan väliseen tilaan. Koulunkäynninohjaajan työ on merkittävältä osaltaan tunnettyä, kuten työ opetuslalla yleensäkin. Tunteet ovat läsnä kaikessa ja kaikkialla, joten myös koulupäivän arki on tunteiden kyllästävä.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on opettajan - opetusalan perinteisen ammatin edustajan - ja verrattain uuden ammatin edustajan eli koulunkäynninohjaajan yhteistyössä koulunkäynninohjaajan kokemat ja tulkitsemat tunnekokemukset. Rajoitan kiinnostukseni siis koskemaan pelkästään koulunkäynninohjaajia. Lähtökohtina ovat vastaajien tunnekokemusten tulkinnat sekä kokemustensa konstruointi (Soisalo, 2012, 51). Lisäksi tuon esille millaisiin tilanteisiin mainitut tunnekokemukset ovat kytkeytyneet. Vastausaineistoon huolella tutustuttuani esitän seuraavat tutkimuskysymykset:

Mitä vastaajat kertovat koulunkäynninohjaajan ja opettajan välisen yhteistyön alkuvaiheen tunnelmista?

Millaisista positiivisista tunteista vastaajat kertovat ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät?

Millaisista negatiivisista tunteista vastaajat kertovat ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät?

4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tutkimus on toteutukseltaan kvalitatiivista eli laadullista. Empiirisen tutkimuksen piiriin kuuluen laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdetta, joten siksi se sopii tähän kasvatustieteen alueella tapahtuvaan tarkasteluun. Kasvatustiede lukeutuu ihmistä tutkiviin tieteisiin, joiden metodina ymmärtäminen tarkoittaa eläytymistä tutkimuskohteisiin liittyviin henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 27; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 181.)

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä suosia aineiston hankinnassa metodeja, jotka mahdollistavat tutkittavien ”äänen” ja näkökulmien esille pääsemisen (Hirsjärvi ym. 2013, 165). Tuomen (2008, 137) mukaan tutkijat useimmiten keräävät oman aineistonsa. Myös tämän tutkielman aineisto on kokonaisuudessaan itse hankkimaani, muodostuen kirjoitelmista ja teemahaastatteluista.

Aineisto ja tutkimusjoukko

Vastausaineiston tuottamiseen on osallistunut 13 koulunkäynninohjaajaa seitsemältä eri paikkakunnalta Länsi-Suomen alueelta. Tuomeen (2008, 97,143) viitaten laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa kerättävä tieto liittyy ihmisen tuottamiin merkityksiin. Tiedonantajat joukko on useimmiten pieni ja valittu tarkoituksenmukaisesti henkilöistä, joilla on kyseiseen ilmiöön liittyviä kokemuksia. Laadullisessa tutkimuksessa osallistujien määrä ei siksi olekaan ratkaiseva, vaan jopa yksi haastattelu saattaisi riittää, koska laadullinen tutkimus ei pyri edustavuuteen tai yleistämiseen.

Olin puhelimitse tai sähköpostitse yhteydessä eri oppilaitoksien rehtoreihin/koulunjohtajiin tiedustellakseni mahdollisuutta kyseisen tutkimusaineiston hankintaan. Tämän jälkeen tavoitin henkilökohtaisesti vastaajia. Toin esiin tutkimuksen aihepiirin ja näkemykseni sen merkityksellisyydestä. Lisäksi oli tärkeä tuoda esiin, ettei tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja luovuteta ulkopuolisille, eikä tietoja käytetä muuhun kuin kyseiseen tutkimustarkoitukseen. Kaikkien osallistujien nimettömyys ja tunnistamattomuus ovat ehdottomia edellytyksiä. (Tuomi 2008, 145–146.) Olin tehnyt usean vastaajan kanssa yhteistyötä aikaisemmin jossakin määrin joko alalle kouluttautumisen tai työelämäyhteistyön merkeissä. Haastatteluhetkellä aika oli kuitenkin kutonut välille etäisyyttä vuosissa mitaten.

Vaikka tutkimukseen osallistui sekä mies- että naisvastaajia, korostui naisenemmistö edustaen sattumalta myös työelämän valitettavan sukupuolittunutta ammattijakautumaa. Aineiston arkaluonteisuuden ja vastaajien anonymiteetin säilyttämisen vuoksi en kuitenkaan kytke tuloksien yhteyteen viittausta vastaajan sukupuolesta. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksenakaan ei ole sukupuolittaisten tunnekokemusten erottelu tai vertailu.

Aineistokokonaisuus muodostui 13 tutkimukseen osallistuneen koulunkäynninohjaajan kirjoitelmista (4 vastaajaa), sekä haastatteluista (9 vastaajaa). Jokaisella vastaajalla on koulutus alalle sekä työkokemusta puolestatoista vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Alla olevasta taulukosta ilmenee tutkimukseen osallistuneiden koulunkäynninohjaajien työkokemuksen määrä puolen vuoden tarkkuudella. Tiedot on hankittu taustakysymyslomaketta hyödyntäen kirjoitelmien osalta sekä haastattelutilanteessa kysymällä. (Liite 3).

Taulukko 2. Vastaajien taustatiedot.

Koulunkäynnin ohjaaja / lyhenne tekstissä Kko1-13	Koulunkäynnin-ohjaaja/ lyhenne sitaatin jälkeen v1-v13	Työkokemusvuodet	Aineisto	Luokkaaste	Paikkakunnan asukasluku alle/yli 10 000 asukasta
Kko1	v1	2,5	kirjoitelma	1.- 6. lk.	yli 10 000
Kko2	v2	3,5	kirjoitelma	1.-6. lk.	yli 10 000
Kko3	v3	3	kirjoitelma	7.-9. lk.	alle 10 000
Kko4	v4	2,5	kirjoitelma	1.-6. lk.	alle 10 000
Kko5	v5	yli 12 v.	haastattelu	esiopetus + 1.-6. lk.	yli 10 000
Kko6	v6	yli 20 v.	haastattelu	1.- 6. lk.	yli 10 000
Kko7	v7	7	haastattelu	1.-6 lk.	yli 10 000
Kko8	v8	8	haastattelu	1.-6 lk.	yli 10 000
Kko9	v9	1,5	haastattelu	1.-6. lk.	yli 10 000
Kko10	v10	2 ½	haastattelu	5.- 8. lk.	yli 10 000
Kko11	v11	10	haastattelu	3.-6. lk.	yli 10 000
Kko12	v12	yli 4 v.	haastattelu	1.-6. lk.	yli 10 000
Kko13	v13	yli 7 v.	haastattelu	1.-6. lk.	yli 10 000

Jokaisella tutkimukseen osallistuneella oli osallistumishetkellä tukenaan Opetushallituksen julkaisusta (Kerola, Kujanpää & Kallio 2009, 4-5) luettelo, jossa nimettyä 104 erilaista tunnetilaa (Liite 4). Luettelon tarkoituksena oli toimia tunnekokemusten kertomisen aktivoijana mahdollistaen osallistujan mieleen opettajan kanssa tapahtuvan yhteistyön vyöhykkeellä koettuja tunnekokemuksia.

Sekä kirjoitelmien että haastattelumenetelmän avulla kerätty aineisto edustaa metodista triangulaatiota, tässä tapauksessa metodien välistä triangulaatiota (Tuomi 2008, 153–154; Denziin, 1978 viitaten).

Kirjoitelmat

Alkuperäisenä tavoitteenani oli toteuttaa maantieteellisten etäisyyksien, aikataulujen sekä muiden järjestelyjen vuoksi aineiston hankkiminen kirjoitelmien muodossa. Lopulta näin tapahtui ainoastaan neljän vastaajan kohdalla. Nämä sekä sähköpostilla että perinteisellä kirjepostilla palautetut kirjoitukset muokkasin ja tallensin erikseen Word-muotoon. Kirjoitelmista muodostui yhteensä 15 sivun aineisto.

Sain kuitenkin yhteydenottoja, joissa tuotiin esiin halukkuus osallistua tutkimukseen, sillä aihe koettiin tärkeäksi, mutta toisaalta tunnekokemusten taivuttaminen ja pelkistäminen kirjalliseen muotoon tuntui hieman vaikealta. Kyetäkseni mahdollistamaan näin kokevien osallistumisen otin käyttöön aineistoa keräämisessä kirjoitelmien lisäksi myös haastattelumenetelmän.

Haastattelut

Haastattelut toteutuivat face-to-face -haastatteluna, joka Tuomeen (2008, 168) viitaten tarkoittaa, että haastattelutilanteessa haastattelija ja haastateltavat ovat samassa tilassa, eli haastattelut tapahtuivat rauhallisessa ympäristössä saman pöydän äärellä. Hirsjärven ym. (2013, 210) mukaan eri haastattelumuotoja voidaan käyttää tutkimuksessa toisiaan täydentävästi. Tässä haastatteluaineisto koostui ei-strukturoiduista yksilö-, pari ja ryhmähaastatteluista seuraavasti: yksilöhaastattelut kolmen vastaajan kohdalla, parihaastattelu ja ryhmähaastattelu, jossa kolme henkilöä. Ryhmähaastattelutilanne muodostui spontaanisti, sillä sovitun haastateltavan luo mennessäni paikalla oli kolme vastaajaa. Oli tapahtunut siis pienimuotoinen lumipallo-otanta.

Kaikki haastattelut toteutettiin sopimissamme ja sen jälkeen varaamissani vastaajille tutussa ympäristössä, kuten kirjastoissa vastaajien kotipaikkakunnalla. Vaikka itselleni

aiheutui matkustamista usealle paikkakunnalle, en harkinnutkaan muuta vaihtoehtoa, sillä toivoin tutun ympäristön mahdollistavan haastateltavan vapautuneisuuden tunnekokemustensa sanoittamiseen. Haastateltavan ei tulisi kokea tilannetta itselleen uhkaavaksi tai pelottavaksi (Hirsjärvi ym. 2013, 206).

Aluksi vaihdoimme kommentit säästä tai muusta siihen hetkeen sopivasta yleisestä aiheesta. Haastatteluteemaan siirtyessämme pyysin luvan haastattelun tallennukseen, johon jokainen haastatteluun osallistunut antoi suostumuksensa. Tallennin sijaitsi pöydällä välillämme. Yksilö- ja ryhmähaastatteluihin käytettiin n. 35–90 minuuttia haastattelua kohti. Lisäksi yhden yksilöhaastatteluun osallistuneen kohdalla aikaresurssi mahdollisti vain n. 10 min. pituisen haastattelun. Mielestäni lyhyessä ajassa henkilö silti kiteytti kokemuksiaan tutkimuksen tuloksien syntymistä mahdollistavaan suuntaan.

Koulunkäynninohjaajien tunnekokemuksia ei olisi ollut mielekästä tavoitella suljetuilla kysymyksillä, kuten esimerkiksi tuntevatko he yhteistyössä opettajan kanssa arvostusta tai luottamusta. Siksi valitsin haastattelumenetelmäksi avoimen haastattelun, sillä strukturoitu tai puolistrukturoitu olisi saattanut ohjata tai rajata vastaajaa liikaa, tai antanut ymmärtää odottavani tiettytyyppisten tunnekokemusten kuvauksia.

Haastattelutilanne muistutti Tuomen (2008, 138) määrittelemää avointa haastattelua, jossa ei ollut etukäteen tarkkaan määriteltyä etenemistä tai tarkkoja kysymyksiä. Jokainen haastattelu eteni vastaajan ehdoilla siten, että esille asettamani 104 erilaista tunnetilaa -taulukko (Kerola, Kujanpää & Kallio, 2009, 4-5) oli aktivoimassa ja tukemassa erilaisista tunnekokemuksista kertomista. Vastaaja kertoi myös millaisiin tilanteisiin esiintuomansa tunnekokemukset olivat liittyneet. Pyrin haastattelutilanteissa minimoimaan oman osallisuuteni, mahdollistaen itselleni verbaalisella tasolla vain ”hmm, niin, aivan” -tyyppiset lyhyet ilmaisut rohkaistakseni haastateltavaa jatkamaan. Joissakin kohdissa varmistin kysymykselläni vastaajan tarkoituksen. Tässä tutkijan roolissa tehtävänäni oli pitää haastattelu aihepiirissä ja koossa, mutta mahdollistaa haastateltavan puhuminen vapaasti (Tuomi & Sarajärvi 2004, 78).

Kaiken kaikkiaan haastattelut sujuivat hyvin assosioiden tapahtumista ja tunnelmista toiseen. Pääroolini oli pitäytyä aktiivisen kuuntelijan roolissa osoittaen tunneviestinnälläni olevani läsnä. Kuten Perttula (2001, 46) kiteyttää, voi aikuista ymmärtää parhaiten, mikäli on mahdollisuus tutustua keskittyneesti hänen

kokemuksiinsa. Kokemukset ovat ihmisen ominta ja henkilökohtaisinta. Kurkottaminen toisen kokemukseen vaati hienotunteisuutta, sillä toisella on lupa päättää mihin raja vedetään.

Varaamaani haastattelutilaan saapui kolmen eri henkilön kohdalla ulkopuolinen henkilö pikaiselle käynnille tai kulki tilan kautta toiseen huoneeseen. En kuitenkaan huomannut tilanteesta aiheutuvan aineiston muodostumisen kannalta erityisempää häiriötä. Haastattelut sujuivat kokonaisuudessaan paremmin kuin osasin toivoa. Myös tallentimen luotettava toiminta lämmitti mieltäni, sillä etukäteen haastattelun teknisen toteutuksen onnistuminen hieman arvelutti. Ainoastaan kerran haastattelun loppuvaiheessa menetimme pari minuuttia, jotka siis jäivät tallentumatta. Jokaisen haastattelutilanteen päätyttyä kirjasin nopeasti ylös omia tunnelmiani ja mieleeni tulleita huomioita.

4.3 Aineiston analyysi

Aineisto kerääminen tapahtui loppuvuoden 2015 - helmikuun 2017 välisenä aikana. Kyseessä on ns. poikkileikkaustutkimus, jossa tiedontuottajat osallistuivat aineiston tuottamiseen vain kerran, sillä tavoitteena ei ollut seurata mitään tai minkään kehittymistä tai muuttumista. Poikkileikkaustutkimuksen tavoitin tässä oli tarkoitus tarkastella koettuja tunnekokemuksia vastaamishetkellä kerrottuina. (Tuomi 2008, 123.)

Laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa. Kerättävä tieto on aina sidoksissa ihmisten tuottamiin merkityksiin, joiden analysoinnissa suositaan aineistolähtöistä analyysiä. (Tuomi 2008, 97.) Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tulkinta kuuluu analyysin kaikkiin vaiheisiin - aineiston käsittelyyn, luokitteluun ja tulkintaan (Ehrnrooth 1990, 40).

Hirsjärvi ym. (2013, 222) toteavat, että tallennettu laadullinen aineisto on useimmiten tarkoituksenmukaista kirjoittaa sanatarkasti. Litteroin eli muutin haastatteluaineiston tekstiksi sanasta sanaan, myös naurahdukset ja äänenpainot kirjaten. Myös kirjoitelmat tallensin Word-muotoisena. Ruusuvuoreen & Nikanderiin (2017, 427) viitaten, litterointi on tärkeä vaihe omaan aineistoon tutustumisen ja haastattelutilanteeseen etäisyyden ottamisen kannalta.

Aineiston anonymisointi oli tärkeä suoritettava toimenpide, eli vastaajien tunnistamista mahdollistavien tietojen muokkaaminen tunnistamattomaksi (Ruusuvoori & Nikander 2017, 438). Kokonaisuudessaan tutkimuksen aineistoksi muodostui 135 Word-muotoon litteroituna tekstiä yhteensä 13 vastaajalta, josta 120 sivua haastatteluaineistoa yhdeksältä vastaajalta ja 15 sivua kirjoitelmia neljältä vastaajalta.

Etenin aineiston analysoinnissa lukemalla kirjoitelmia ja litteroituja haastattelutekstejä perusteellisesti ja kiireettömästi useita eri kertoja. Täydellistä litteraatiota ei ole olemassa, vaan kyseessä on aina yksi tulkinta tilanteesta pyrkien osallistujien näkökulmaan saman kulttuuriyhteisön jäsenenä (Ruusuvoori & Nikander 2017, 437). Tuomeen ja Sarajärveen (2004, 102–103) viitaten aloin vähitellen oman ymmärrykseni perusteella tunnistaa aineistosta tunnekokemusmainintojen samankaltaisuuden perusteella tunteiden erilaisia merkityskokonaisuuksia. Sisällönanalyysi eteni etsimällä mainintoja tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olevista tunnekokemuksista. Ehrnroothin (1990, 30) määritelmän intuitiivinen varmuus aineiston jäsentymisestä alkoi vallata mieltäni.

Aineistolähtöisyys on keskeistä induktiivisessa päättelyssä, jolloin lähtökohtana on aineiston yksityiskohtainen tarkastelu teorian tai hypoteesin testaamisen sijasta (Hirsjärvi & Hurme 2004, 136; Hirsjärvi ym. 2013, 164). Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja, vaan ne alkavat rakentua aineistosta. Analyysiyksiköiden valinta tehdään tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Tuomi 2008, 130). Työstin aineistoa merkitsemällä eri väreihin erilaisiin tunnekokemuksiin viittaavia mainintoja, jotka tunnistin liittyvän tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oleviin asioihin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 102).

Analyysiyksikköinä toimivat virkkeet, lauseet ja sanat. Poimin tunnekokemuksia kuvaavat analyysiyksiköt useamman sanan mittaisina erilleen, ja liitin mukaan haastateltavan tunnuksen *v1-13*. Sen jälkeen etenin pelkistäen analyysiyksiköt yksittäisiksi ilmaisuiksi. Niitä ryhmittelemällä muodostui erilaisia samankaltaista sisältöä kuvaavia alakategorioita, jotka nimesin esimerkiksi ”*kiitollisuuden tunteita*” tai ”*luottamusta ja avoimuutta*” -alakatgoriaksi. Tämän jälkeen yhdistin erilaiset, mutta keskenään ”punaisen langan” omaavat alakategoriat yläkatgoriaksi. Mainitut esimerkit muodostivat ”*positiivisten tunteiden siivittämää yhteistyötä*” -yläkatgoriaa. Lisäksi kaksi yläkatgoriaa, eli ”*yhteistyön alkuvaiheen askelkuvioita*” sekä ”*negatiivisia*

tunnekokemuksia” muodostivat yhdistävän kategorian, eli *koulunkäynninohjaajan tunnekokemukset opettajan työparina*. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 102.)

4.4 Luotettavuus ja eettisyys

Kokkosen (2010, 15) mukaan tunne voi olla hyvin nopea ja tiedostamaton, joten siksi myös vaikeasti käsitteellistettävä kokemus. Toisaalta tunnekokemus voi olla hyvin tietoinen ja reflektiivinen. Omakohtaisen tunnekokemuksen arvioiminen, luokittelu, vertailu ja sääteleminen vahvistuvatkin tunnetietoisuuden kasvaessa. Tässä tutkielmassa oli tavoitteena juuri sellaiset tietoisesti koetut ja tulkitut tunnekokemukset, jotka koulunkäynninohjaajat vastaamishetkellä toivat esiin.

Uskon, että alustava aikaisempi kohtaamisemme joko koulutus- tai työelämäyhteistyön kautta saattoi helpottaa vastaamistilanteessa luottamuksen ilmapiirin rakentumista vastaajien tunnekokemusten sisältöihin. Eettisesti oli myös perusteltua, että osallistujilla oli etukäteen tieto mitä aihepiiriä haastattelu tai kirjoitelmien tuottaminen koskee (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75). Aineiston hankinnan tarkoituksen kertominen, saatujen tietojen luottamuksellisuus ja vastaajan tunnistamattomuus olivat tärkeitä tuoda esille (Ruusuvuori ja Tiittula, 2005, 41).

Luomanen & Nikander (2017, 287) korostavat laadullisen tutkimuksen peruseriaatteisiin kuuluvaa osallistuminen vapaaehtoisuutta. Yhtä tärkeää on, ettei osallistujille saa koitua millään tavalla vahinkoa. Tunnistettavia kohtia aineistossa olen siksi merkityssisällön muuttumatta joiltakin osin muokannut tai jättänyt mainitsematta. Kytken tulosten esittämisen yhteyteen runsaasti lainauksia (*kursorilla* merkittynä) mahdollistaen vastaajan osallisuuden, tunnistamattomuudesta kuitenkin huolehtien. Aineiston lainaukset viittaavat samalla muodostamiini tunnekuvausten tulkintoihin ja ryhmittelyihin. Vastaajina on henkilöitä, joille on omakohtaisen kokemuksen kautta karttanut hiljaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä, eli yhteistyön vyöhykkeellä opettajan kanssa koetuista tunteista (Tuomi & Sarajärvi 2004, 88, 133).

Tutkimusmenetelmällisen triangulaation avulla on mahdollista tarkentaa tutkimuksen validiutta (Hirsjärvi ym. 2013, 232). Haastatteluun valmistautuessaan vastaaja oli tuottanut vastausaineistoa mielessään jo etukäteen. Ryhmähaastattelu on osaltaan mahdollistanut sanoiksi ehkä sellaistaakin, johon yksin yltäminen olisi ollut vaikeampaa. Toisaalta ryhmässä on myös jotakin voitu jättää kertomatta. Kirjoitelman tuottaminen

on tapahtunut vastaajan aikataululla, toivottuun päivämäärään mennessä. Tekstimuotoon on voinut päätyä myös sellaisen tunnekokemuksen kuvaus, jota olisi saattanut olla vaikeampi kasvotusten haastattelutilanteessa sanoittaa.

Kvalitatiivinen aineisto mahdollistaa pieneltä tutkittavien joukolta enemmän ja monipuolista tietoa (Karisto & Seppälä 2004, 42). Koska tutkimukseen osallistujien määrä oli verrattain pieni, ei tulosten osalta voi pyrkiä laajaan yleistettävyyteen. Suhtaudun kuitenkin jokaisen vastaajan ilmaisemin tunnekokemuksiin vakavasti ja arvostusta tuntien minulle kerrottuina subjektiivisina totuuksina. Olen tehnyt parhaani tutkimusasetelman rakentajana ja tulkitsijana välittääkseni vastaajien sanoman puolueettomasti sellaisena kuin sen olen ymmärtänyt ja tulkinnut.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tarkastelun kohteena on koulunkäynninohjaajan ja opettajan välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen sisältämät tunnekokemukset. Näkökulma rajoittuu koulunkäynninohjaajien tulkintoihin ja kokemuksiin. Yhteensä 13 vastaajaa muodostivat tutkielman aineiston, neljä osallistujaa kirjoitelmien ja yhdeksän osallistujaa haastatteluaineiston muodossa. Jokaisella vastaajalla oli alan koulutus sekä koulunkäynninohjaajan työkokemusta puolestatoista yli kahteenkymmeneen vuoteen. Jokaiselle oli lisäksi kertynyt työkokemusta useamman opettajan kanssa ja eri luokka-asteilla.

Aineistossa tuodaan esille niin yhteistyön käynnistymisen kuin pidempään jatkuneen yhteistyön tunnelmista. Ryhmittelen yhteistyön alkuvaiheen kuvaukset erikseen, siinä korostuvan ensivaikutelman merkityksen vuoksi. Alkuvaiheen tunnelmat tuovat myös esille koulunkäynninohjaajan ammatin tuntemusta tai vastaavasti tuntemattomuutta. Kaiken kaikkiaan aineisto ilmensi koulunkäynninohjaajan kokemaa tunteiden kirjoa yhteistyössään opettajan kanssa. Omana pääteemanaan tulee esille yhteistyö positiivisten tunteiden sävyttämänä. Vastaavasti seuraavaa teemaa värittää yhteistyössä koetut ja tulkitut negatiiviset tunteet. Myös sosiaaliseen tukeen liittyvää näkökulmaa toin tässä yhteydessä esille sen tärkeäksi tulkitsemani ja osaltaan tutkimuskysymykseeni vastausta tuottavana.

5.1 YHTEISTYÖN ALKUVAIHEEN ASKELLUSTA

5.1.1 Ensivaikutelman merkityksestä

Koulunkäynninohjaajat (Kko) toivat vastauksissaan esille yhteistyön alkuvaiheen kuvauksia. He kertovat hetkestä, jolloin ovat tavanneet opettajan ensimmäisen kerran. Näillä ensitapaamisilla opettajaa arvioidaan kokonaisvaltaisesti ja tunneviestien tulkituilla merkityksillä vaikuttaa olevan tärkeä osuus myös opettajan kanssa tapahtuvan yhteistyön myönteisen tai kielteisen suunnan rakentumiselle tulevaisuudessa. Ahola (2016, 9) vahvistaa, että uuden ihmisen tapaamistilanteessa kaikki aistit keräävät tietoa henkilöstä muodostaen nopeasti tulkintaa hänen kanssaan toimeen tulemisesta. Dunderfelt (2001,70) jatkaa, että päätelmiä tehdään henkilön luonteesta, hänen

röyhkeydestään, rauhallisuudestaan tai muistuttaako hän vastaavanlaista joskus aikaisemmin tavattua henkilöä.

Yleensä sen kyllä näkee, että kenen kanssa synkkaa ja kenen kanssa ei, niinku heti ensi tapaamisella (v11,s9).

Nummenmaa (2010, 96) viittaa Duchenne de Boulognen 1800-luvulla tekemiin kokeisiin kasvolihasten toimintaan ja kasvonilmeisiin liittyen. Boulogne oivalsi aidon hymyn muodostuvan suupieltä kohottavan Sygomaticus majos -lihaksen ja silmää siristävän Orbicularis oculis -lihaksen yhteistyön tuloksena. Kasvonilmeiden tunneviestit tulkitaan kokonaisuutena, joten tällainen pehmeämmin kasvoille muodostuva aitoa mielihyvän tunnetta viestivä hymy on nimetty keksijänsä mukaan Duchennen hymyksi. Tämän tutkimuksen koulunkäynninohjaaja Kko12 summaa kasvojen kokonaisviestistä seuraavasti: *Kasvotkin paljon kertoo, että millainen se ihminen on ---, että on se ensivaikutelma hyvin tärkeä (v12,s10).*

Koulunkäynninohjaajat tuovat esille luottavansa myös opettajasta saamaansa ensivaikutelmaan. Ojanen (2014, 41) viittaa amerikkalaisen psykologi Nalini Ambadyn tutkimuksiin. Ambady on tutkinut nopeiden, intuitioon perustuvien arvioiden luotettavuutta ja todennut ensivaikutelman rakentuvan jopa sekunnin neljäsosassa. Nopeasta kyvystä tehdä arvioita lienee aikanaan ollut hyötyä vaaratilanteissa selviytymiselle, mutta myös nykyään - kuten myös koulunkäynninohjaajien vastauksista ilmenee - ihminen tarvitsee kykyä nopeaan ja intuitiiviseen arviointiin selviytymisensä ja hyvinvointinsa kannalta.

Dunderfeltin (2001, 70) mukaan ensivaikutelman luotettavuuteen vaikuttaa minkä sanattoman viestinnän kanavalta vaikutelma on syntynyt. Mikäli ensivaikutelma muodostuu intuitiivisen viestinnän kautta, on yhteys syntynyt toisen henkilön ajatuksiin ja elämää ohjaaviin periaatteisiin. Tällöin intuitiivisesti ymmärretään millainen toinen on ihmisenä ja silloin ensivaikutelma osoittautuu yleensä oikeaksi. *Jos oli samantyylinen se opettaja, niin siinä heti pelasi hyvin yhteen ---. Oli se sama ajatus kuinka pitää niitä tunteja. Sen näki kyllä sen opettajan kanssa, että kun on samat ajatukset ja se sama tyyli, niin se jotenkin oli plussaa sille. (v11,s9.)*

Dunderfeltin (2016, 65) mukaan tunneviestinnän perusilmiöt ovatkin tunteita, tuntemuksia ja ”fiiliksiä”. Toisen ihmisen tunnetilan kokeminen tai yhteisen tunnekentän aistiminen voi tapahtua tykkää–ei tykkää – tai lämpö-kylmyys-akseleilla. *Ja sitten me saatiin tämä uusi opettaja. Ja ensiksi kun mä näin (hänet) ajattelin, että no niin! Ei voi olla totta, että nyt tulee joku semmoinen – miksikä voisi sanoa – semmoinen kylmä --- mutta se oli --- ensimmäisestä juttelusta, se muuttui ihan täysin. Siis se mun ajatus oli ihan väärä, mitä mä siitä ensin. (v9,s2.)*

Toki on sitten sellaisiakin välivaiheita, että ei oikein tiedä, että onko se (opettaja) lintu vai kala. Ja sitten ajattelee, että no jos toisella kerralla, kun vähän jännitti ekalla kerralla. Että jos toisella kerralla, kun tapaa ihmisen, jos se olis vähän rennompi. Mutta jos silloinkin on vielä se sama fiilis, niin ei se siitä muutu enää. (v11,s10.)

Vastaajat kertoivat myös tarkkailevansa valppaana opettajan toimintaa ja pyrkivänsä säätämään omaa toimintaansa vastaamaan opettajan toiminnan tasoa.

Sen näkee aika nopeasti siinä heti parin ensimmäisen tunnin aikana, että kuinka se opettaja toimii. Ja aika usein, kun mä autoin (oppilasta), niin mä samalla tarkkailin sitä opettajaa, että kuinka se toimii. Ja näin sitten siitä, että jaa, tällä on vähän tällainen, että se on vähän löysää ehkä se toimiminen. Ja ittekin sitten vähän sinne suuntaan meni. Ja sitten taas, jos oli vähän tiukempi, niin sitten ittekin siinä käyttäytyi sillä lailla, ja yritti jos vaikka sijaisenakin - niin vähän tiukemman opettajan sijainen - niin siinä samalla tylhillä meni niitten oppilaiden kans. Että ei tule sitä, kun sijainen tulee, että heti ollaan helpommalla. (v12,s3)

Ojanen (2007, 227,234) tähdentää huumorin yhteyden kokemista lisäävää vaikutusta, sillä samoille asioille nauraminen vahvistaa me-henkeä. Yleensä vieraiden ihmisten kesken ei huumoria synnytetä helposti, sillä ensin täytyy tunnistaa toisen heikkoudet ja vahvuudet tietääkseen millaista huumoria voi käyttää. Koulunkäynninohjaaja Kko10 kuitenkin tunnisti leikkisän huumorin tuoman ilon jo opettajan kanssa tapahtuvan yhteistyön alkutaipaleella.

Sen kyllä huomaa (millaista opettaja odottaa), että meillä oli ensimmäisen opettajan kaa tosi semmonen, niinku heti alkuun, leppoinen ilmapiiri, ja että hypättiin molemmat tosi leikkisästi niiden lapsienkin juttuihin mukaan, ettei se ollut semmoista tiukkaa --- (v10,s1).

Juuti ja Salmi (2014, 29) vahvistavat, että työ on parhaimmillaan kuin leikkiä, sillä leikinomainen kepeydessä alkaa huumori kukkia ympärillämme keventäen jokaisen olotilaa ja parantaen suoritusta ammatissa kuin ammatissa.

5.1.2 Yhteistyön käynnistymisen tunnelmia

Koulunkäynninohjaajat kertoivat opettajan kanssa tapahtuvan yhteistyön muotoutumisen prosessimaisesta luonteesta. *Se oli vähä semmoista hakemista, sellaista tunnustelua, mutta siinä oppi tuntemaan toisen ajan kuluessa (v5,s1).* Joskus kyse on vuosien mittaisesta matkasta. *Kun mä olen nyt tässä luokassa, jossa on miesopettaja, ja nyt kun me ollaan tehty kaksi vuotta yhteistyötä, niin alkaa vähän --- alkaa oppia tuntemaan toisen luonnetta (v8, s5).* Myös Dunderfeltin (2001, 44) mukaan usein hyvä yhteys toisen ihmisen kanssa syntyy, kun oppii tuntemaan hänet pitemmältä ajalta.

Jos sä kolme vuotta oot tehnyt saman opettajan kanssa työtä, sä oot oppinut sen tietyn jutun, niin sitten se on hirveen vaikea oppia taas seuraavan uuden työparin kanssa. Nytkin kun mä olen ollut tämän uuden työparin kanssa vuoden, niin nyt vasta loppuvuodesta vasta löytyy pikkuisen sitä yhteistä säveltä. Että ei se niin nopeesti aina löydy. (v11,s1.)

Vastaajat toivat esille myös tilanteita, jolloin yhteistyöhön ei lähtökohdittain heidän kokemanaan ole ollut mahdollisuutta. Opettajan koettiin suhtautuvan torjuvasti koulukäynninohjaajan osallisuuteen ja läsnäoloon koululuokassa, sillä ohjaajaa ei hyväksytä, haluta tai tarvita luokkaan. *On opettajia, jotka eivät hyväksy ohjaajaa ollenkaan tunnilleen (v4,s1).*

Opettajan kerrotaan myös suoraan sanoneen haluavansa olla yksin luokassa. Tämän kantansa opettaja on saattanut tuoda esiin myös rehtorille. *Ja sitten jotkut opettajat oli niin, että ne ei halua ohjaajia ollenkaan luokkaan. ---. Joku on ihan sanonut sen suoraankin, että hän haluaa olla yksin ---. Jotkut on sanonut suoraan rehtorillekin, että ei halua ohjaajaa luokkaan. (v11,s1-2.)*

Lisäksi mainitaan ”muutama miesopettaja”, joiden kanssa tehtävä yhteistyö on jäänyt kokematta, sillä heidän luokissaan ei ole vastaajan kommentin mukaan ollut koulunkäynninohjaajan tarvetta. *Koulussamme on muutama miesopettaja. Heidän luokassaan en ole saanut käydä, ei ole ollut tarvetta. (v1,s3.)*

Aineistossa tuodaan myös esille iäkkäämmän opettajan torjuvaksi tulkittua suhtautumista koulunkäynninohjaaja-ammatin edustajaan. Toisaalta opettajien torjuvan suhtautumisen tulkittiin myös viittaavan kokeneiden opettajien näkemykseen oppilaan koulunkäynnin vaikeuksien ja opettajan opetustaidon välisestä yhteydestä.

Opettajat, jotka eivät hyväksy koulunkäynninohjaajaa tunnilleen ovat olleet jo eläkkeellä olevia ja vain tilapäisesti töissä. He eivät mielestäni ymmärrä ollenkaan, että koulunkäynninohjaaja on oppilasta varten eikä heitä varten. Olen kuullut heidän sanovan, että jos he eivät ole tähän ikään mennessä oppineet opettamaan, niin ei tarvitsekaan. He pärjäävät yksin ilman koulunkäynninohjaajaa. Näissä tilanteissa olen mielestäni selvinnyt ihan kohtuullisesti, kun olen käsitellyt asiaa ja ymmärrän, että vika ei ole minussa. (v4,s1.)

Vaikka koulunkäynninohjaajaa ei haluta luokkaan, osoittaa vastaaja ymmärrystä opettajaa kohtaan, jonka arvelee olevan tietämätön koulunkäynninohjaajan työnkuvasta. Opettajan torjuvaksi tulkittua suhtautumista ei koetakaan henkilökohtaisesti, vaan ammattirooliin kohdistuvaksi.

Koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteistyön muotoutuminen vaatii vastaajan mukaan aina oman aikansa aiheuttaen toisinaan myös turhautumisen tunteita.

Mutta hän on iäkäs, vanhanajan naisopettaja, että itte tehdään kaikki. Ne ensimmäiset viikot --- kun (opettaja) ei antanut mun mitään tehdä --- Ehkä se on niinku jatkunutkin siitä ---. (v9,s21.)

Mikola (2011, 266) on väitöstutkimuksessaan todennut opettajien tuntevan vähän toistensa työtä ja erityisesti toisten ammattiryhmien työn tuntemus on heikkoa. Mielestäni vastaavaa opettajan tietämättömyyteen viittaavaa signaalia koulunkäynninohjaajan tehtäväkuvasta tuotiin esille myös opettajien ammattijärjestö OAJ:n Opettaja-lehden (2017/4, 44) Kysy järjestöltä -palstalla. Siinä erityisasiantuntija vastasi opettajan ja koulunkäynninohjaajan tehtävien erillisyydestä ja tarvelähtöisyydestä esitettyihin kysymyksiin, esimerkiksi kysymykseen mitä avustaja tekee ja ketä avustetaan?

Opettajan mahdollinen yksinpärjäämisen vaatimus tuntuu koulunkäynninohjaajan näkökulmasta työn vaatimusten ja hallintamahdollisuuksien vähäisyydeltä, eikä oma osaaminenkaan saa tilaa. Jatkuessaan tällaisella asetelmalla on vallitsevia taitoja vähitellen kuihduttava ja uuden oppimista heikentävä vaikutus (Ahola, Kivistö & Vartia

2006, 42–43). Pitkään jatkuessaan koulunkäynninohjaajan työssään kokema alisuoriutuminen johtaa Mäkisalo-Ropposen (2012, 65) mukaan turhautumiseen, lamaantumiseen ja passivoitumiseen. *Ja välillä sitten antaa taas itsensä vajota siihen... että tulee sellainen olo, että on tässä vähäpätöisenä ja opettaja tekee kaiken opetustyön siinä itse. Tulee vähän sellainen pitkästyneenä olo ja sitten samaan aikaan ikävystynyt, kun ei oikein voi tehdä yhtään mitään.* (v10,s3,9.)

Aineistossa kerrotaan myös odottamattomasta yhteistyön käynnistymisen tilanteesta: Opettaja, jonka tavaksi yleisesti tiedettiin työskenteleminen ilman ohjaajaa, aiheutti vastaajalle varsin mieleen jäävän kokemuksen yllättäen ilmaistessaan koulunkäynninohjaajan tarpeen luokassaan. Vastaaaja tuo esiin aidon yllättymisensä opettajan toiminnasta. Yllätys muodostui kaksinkertaiseksi opettajan pyytäessä juuri kyseistä vastaajaa tähän tehtävään.

Ja nyt sitten oli sellainen yllätys, että tuota yksi opettaja, joka ei ole missään tekemissä ja halua jakaa, niin nyt hän nimenomaan haluaa minut sinne luokkaan. Että tämmöistäkin joskus voi tapahtua. Että se tuli vähän yllätyksenä. Se oli positiivinen yllätys, että nimenomaan minut hän haluaa ja siinä oli vähän hetken aikaa siinä, että kuulinkohan mä nyt ihan oikein. (v11,s2.)

Vastaaaja toi esille ilahtumisen tunnetta. Rantanen (2013, 16, 158) mukaan ilahtumisen ytimessä on hämmästyksen tunne, joka syntyy, kun mieleen saapuva tieto on yllättävää. Ilahtuminen on yhdistelmä hämmästystä ja sitä nopeasti seuraavaa arviota tilanteen positiivisesta merkityksestä. On tapahtunut jotain, mitä ei ole osannut odottaa. Ilahtuminen voi olla täysi yllätys, kuten esimerkiksi kiitos tai lahja odottamattomalta taholta. Tässä vastaaaja koki opettajan yllättävän ratkaisun henkilökohtaisesti häneen kohdistuvana sosiaalisena palkintona. Ilahtumisen kokemuksessa myös itseluottamus kasvaa ja toimeen tarttuminen on energistä ja tehokasta.

Toisaalla aineistossa Kko4 selventää tunnelmiaan niistä opettajista, *joiden toimeksiantona on vain heidän palveleminen eikä oppilaiden ohjaaminen* (v4,s1). Kko6 tuo myös esiin yhteistyötä, jossa hänen työnkuvaansa alkoi vaivihkaa muodostua opettajan yksityisasioiden hoitamista. Hän päätti lopulta kertoa tilanteesta rehtorille, *että mä en tykkää tällaisesta. Kyllähän siihen rehtori sitten puuttui.* (v6,s14.)

Kun ittelle niinku loppujen lopuksi on mennyt hyvin. Mutta on ohjaajia, joilla ei todellakaan mene näin --- pidetään ihan piikana, kun suoraan sanoo. (v6,s17.)

Että kyllä sitäkin mä olen ehtinyt kokemaan, että käy kopioimassa ja valmistelee kaikki sitten vain valmiiksi, että se (tietyn aineen opettaja) haluaa vain tulla valmiille. (v7,s14.)

5.2 POSITIIVISTEN TUNTEIDEN SIIVITTÄMÄÄ YHTEISTYÖTÄ

Vastausaineistossa tuotiin esille opettajan ja koulunkäynninohjaajan välisen sujuvan yhteistyön osatekijöinä kunnioitusta, molemminpuolista arvostusta, mielihyvää, kiitollisuutta, luottamusta ja avoimuutta. Tasavertaisuuden tunteessa iloitaan ja jaetaan huolet yhdessä. Myös koulunkäynninohjaajan tuntema ammattiyhteisyys ja vastuullisuuden tunne vahvistuvat. Positiivisen ilmapiirin merkitys liitetään sujuvaan ja onnistuneeksi koettuun yhteistyöhön opettajan kanssa. *On hirveen tärkeää, että opettajan kanssa sujuu (v11,s1).*

5.2.1 Kunnioittamista ja arvostamista

Tutkimukseen osallistuneet koulunkäynninohjaajat toivat esille tilanteita, joissa olivat yhteistyössään opettajan kanssa saaneet tuntea heille osoitettua arvostusta ja kunnioitusta. Tunnekokemukset olivat opettajan persoonallisuudesta riippuvaisia. Koulunkäynninohjaajat kertovat myös kunnioittavansa ja arvostavansa opettajaa. *Niin, kyllä (opettaja) arvostaa. Minä arvostan kyllä yhtä kaikki häntä. Että molemminpuolista. (v5,s8.)*

Isokorpi (2004, 14) toteaa, että saadessaan arvostusta osakseen ihminen voi tuntea itsensä tasapainoiseksi ja onnelliseksi sekä tuntea mielenrauhaa. Koska ihmisen identiteetti on sosiaalinen ilmiö, ei ihminen pärjäisikään ainoastaan itsearvostuksen tunteen varassa, vaan arvostusta tarvitaan myös muiden ihmisten taholta. *On tärkeää ja koen, että minun työtäni kunnioitetaan. Kunnioitan myös opettajan ammattitaitoa ja kokemusta työssään. (v2,s1.)* Koulunkäynninohjaaja Kko9 pohtii opettajaa kohtaan tuntemansa kunnioituksen ja arvostuksen kumpuavan opettajan pidemmän koulutuksen näkökulmasta. *Sanotaanko näin, että mä pidän opettajaa korkeammalla kuin mä ite olen, koska mä koen, että hän on enemmän lukenut. (v9,s6).*

Sujuvan yhteistyön peruslähtökohtiin kuuluen tuodaan esiin opettajan ja koulunkäynninohjaajan erilaisten tehtäväroolien kokonaisvaltaisen sisäistämisen

merkitystä: *Sehän pitää olla selvää, että opettaja on se opettaja, ettet sä voi mennä siihen, että mä olen opettaja.* (V6,28.)

Myös roolinhaltijoiden fyysinen sijoittuminen koululuokassa tapahtuvissa opetustilanteissa on merkitsevää: *Opettaja on se joka opettaa, ohjaaja se joka auttaa lapsia selviytymään --- eli pysyt omalla tontillasi. Tämä tarkoittaa myös fyysistä sijaintia luokassa. Eli jos olet myös luokan edessä pöytäsi tai tuolisi kanssa, oppilaat kiinnittävät sinuun huomion, ja opetus kärsii. Vain yksi kapellimestari johtaa orkesteria!* (v1,s1.)

Koulunkäynninohjaaja Kko9 tuntee olevansa arvostettu ja kunnioitettu saadessaan osallistua oppilashuoltoryhmän kokouksiin ja kokea olevansa osallinen monialaisessa ja -ammattillisessa yhteistyöryhmässä. *Ja mun mielestä se on hienoa, että on päässyt kokouksiin, joka käsittelee tätä mun oppilasta. Että siellä on ollut psykologi ja kuraattori, erityisopettaja, rehtori, terapeutteja, ---. Ja, että minut otetaan sinne mukaan. Jotenkin se on hieno tunne, että minä saan tulla tähän ryhmään ja keskustella, ja mua kuunnellaan. Upeeta!* (v9,s12-13.)

Nikander (2010, 50) on todennut, että myös oppilaat kunnioittavat ja arvostavat koulunkäynninohjaajaa ja hänen työtänsä, mikäli huomaavat opettajan niin tekevän. Siten opettaja ja koulunkäynninohjaaja asettavat samalla luokan oppilaille vuorovaikutusmallin. Tällaisen vuorovaikutusmallin antamisen merkitys tulee esille myös tässä tutkimuksessa. *Kyl mä oon saanut kokea niitäkin hetkiä, että on ollut ihan opettajan roolissa, vaikka opettaja on ollut ite paikalla ---. Kyllä se vähän aika ajoin tuntuu ainakin siltä, että siinä on ihan samassa roolissa kuin opettaja, että se arvostus tulee sieltä.* (v10,s3.)

Kyllä mä koen kuitenkin luokassa, että kuitenkin mua kunnioitetaan, ja silleen näin kun opettaja on luokassa, niin kyllä se komppaa mua kun tulee tällainen järjestyksen pitoon liittyvä (tilanne) --- (v8,s5).

Koulunkäynninohjaaja tunnistaa arvostuksen opettajan antamasta suorasta ja ystävällisestä palautteesta. *Tuntuu ihanalle kun toinen (opettaja) sanoo, että jos minua (koulunkäynninohjaajaa) ei olisi, niin oltaisiin pulassa. Että nyt on alkanut tämä mun opettaja kans arvostaa sitä, että mä olen siellä.* (v9,s7-8.) Arvostetuksi tulemisen tunne välittyy ja syntyy pienissä sanottujen sanojen tunneviesteissä, vaikkapa vain

konditionaalimuodon kolmessa kirjaimessa. Koulunkäynninohjaaja Kko13 antaa esimerkin opettajan ystävälliseksi ja miellyttäväksi kokemastaan vuorovaikutustyylistä. *Tuntuu mukavalta, jos opettaja kysyy, että tekisitkö tai voisitko tehdä --- (v13,s1).*

Ferrucci (2016,11, 17–18) selventää, että ystävällisyyden vastaanottaminen on hyvää tekevää siksi, että jokainen haluaa tulla kohdelluksi lämpimästi, ymmärretyksi ja ystävällisesti. Samaa ystävällisyyden hyvää tekevää vaikutusta voi nauttia osoittaessaan itse ystävällisyyttään toiselle. Ystävällisyydellä onkin keskeinen sija ihmisen elämässä, ja ystävällisyyden muutosvoima on ehkä ylivertaisinta.

Opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö voi olla vuosien mittaan saumattomasti yhteen muotoutunutta. Esimerkiksi koulunkäynninohjaaja Kko5 tuo esille olevansa varsin tyytyväinen ja arvostavansa nykyhetken yhteistyön aikaa opettajan kanssa. *Kuinka hienolta se tuntuu, ja opettaja on mulle monta kertaa sitä sanonutkin, että kun sun kanssa on hyvä tehdä töitä. Ja justiin se, että mä tiedän, että se arvostaa sitä mun työpanostani. (v5,7.)* Joskus aiemmin yhteistyöhön oli ollut tuloillaan muutos, jonka seurauksena ko. koulun ohjaajien oli ollut tarkoitus ”kiertää” opettajalta toiselle määrätyn väliajoin. Kko5 sai tuntea opettajan arvostavan yhteistyötä juuri hänen kanssaan opettajan ilmoittaessa rehtorille, että haluaa luokkaansa ohjaajaksi vain kyseisen henkilön. *Ja siitä lähtien me ollaan oltu yhdessä, että joskus ajattelee, että miltä se tuntuisi jos yhtäkkiä siitä joutuisikin jonkun muun opettajan kanssa --- (v5,s3).*

Arvostetuksi tulemisen tunnetta koetaan myös rehtorin taholta. Koulunkäynninohjaaja Kko7 tuo esiin tilanteen, jossa oli päättänyt tiedustella erästä sijaisuutta, jota olisi kovin toivonut, mutta oli epävarma mahdollisuuksistaan. Rehtori oli kuitenkin jo ehtinyt suunnitella asian samaan koulunkäynninohjaajan toivomaan lopputulokseen. *Niin tuota mä kysyin saanko mä, että --- voinko mä lähteä sitä pientä sijaisuutta tekemään. Ja rehtori sanoi silloin, että kuule, sua mä ajattelin sinne. (v7,s22.)*

Koulunkäynninohjaaja Kko10 puolestaan kertoo tuntevansa häneen kohdistuvaa arvostavaa ihailua, sillä hänet on tietotekniikka-alalla tunnistettu varsin taitavaksi. Hän on auttanut vanhempia opettajia teknologian haasteista, samoin koulun oppilaita. *Ja kyllä se nykyään, että kun on kaikkee tietokonetta ja tällaista, ja sitten kun on vanhempaa ikäpolvea (opettajia) ---. Saa näyttää niille, että miten kaikki toimii. Ja kun*

oppilaat ei osaa, vaikka ne nyt pelaa ties mitä koko ajan, niin sitten nämä perusasiat tietokoneella, sähköpostikin on aivan uusi juttu ---.(v10,s7.)

Kyseisen koulunkäynninohjaajan taitava osaaminen herätti ihailun tunnetta työympäristössään. Hänen kaltaisekseen osaajaksi moni muukin ko. koulussa olisi halunnut kehittyä. Rantasen (2015, 111–112) mukaan ihailun tunteesta on kyse silloin, kun nähdään erityisiä taitoja tai kykyjä. Ihailun tunne synnyttää tavoitteellisuutta, nopeuttaa oppimista ja kehittymistä sekä mahdollistaa arvojen sisäistämistä. Ihailun tunteessa mahdollistuu myös inspiraation kokeminen. Ihailu myös selkiyttää ihmisten käsitystä siitä, millaiseksi he haluavat tulla. Koulunkäynninohjaajalle muodostui vähitellen varsinaisen työnsä oheen rooli työyhteisön epävirallisena atk-tukihenkilönä. Tästä tutkimuksesta ei selviä vahvistaisiko tai kumoaisiko hän Rantasen (2015, 112) toteamaa ihailun tunteeseen liittyvää hankaluutta, jonka mukaan ihailun kohteen tutuksi tuleminen yleensä vähentää, jopa romahduttaa ihailun tunteen.

Koulunkäynninohjaajan ammattilaisryhmän vankka osallisuus opetuslalla on myös jo kovin arkipäiväistä ja itsestään selvää. Koostavaksi lopuksi koko ammattikuntaa koskien vastaaja Kko5 tekee ammattikunnan arvostusta koskevan tulkinnan pilke silmäkulmassaan todeten arvostuksen joka tapauksessa näkyvän, mikäli ohjaaja ei olekaan paikalla. *Siinä vaiheessa kun ei ole paikalla – aivan varmasti arvostetaan, että missä on (v5,s7)!*

5.2.2 Kiitollisuuden tunteita

Tutkimukseen osallistuneet koulunkäynninohjaajat toivat esille yhteistyössä kokemaansa kiitollisuutta. Myös opettajan kokema kiitollisuus tunnistettiin opettajan antamasta suorasta sanallisesta tai hänen tunneviennistään tulkitusta palautteesta. Henkilökohtaisesti suunnatun palautteen koettiin aidosti lämmittävän mieltä ja luovan työlle merkityksellisyyden tunnetta. Seuraavassa esimerkissä koulunkäynninohjaaja sai kuulla huoltajan kouluun yhteyttä ottaessaan samalla kertoneen, että oppilas oli kotona kehunut koulunkäynninohjaajaa. *Sellaiset hetket koskettavat --- ovat tässä työssä niitä kultahetkiä (v8,s37).* Vastaajan kommentissa ilmenee, että tilanne olisi voinut olla myös toisenlainen. Tästä lähtökohdasta kiitollisuus juuri kumpuaakin; kun saavutetaan jotakin, mikä ei ole itsestään selvää. (Rantanen 2015, 131.)

Opettajan antamalla kiitoksella koetaan olevan merkittävä ja myös työn verottamia voimavaroja palauttava voima. Koulunkäynninohjaaja Kko9 muistelee opettajilta saamaansa tunnustusta, sillä luokassa oli ollut useita monin tavoin haastavia oppilaita. Hänelle *moni opettaja sanoikin, että olet kyllä aloittanut aivan sieltä kaikista vaikeimmasta päästä (v9,s13)*. Kun opettaja huomaa ja arvostaa toisen työtä ja ponnistelua, tuntee onnistuvansa.

Tunne on aivan mahtava, kun opettaja sanoo, että sinusta oli suuri apu niin oppilaille kuin hänelle itsellekin. Tällaisen tunnin jälkeen on mahtava jatkaa, kun on ollut hyödyksi, tarpeellinen ja vielä saanut kehuja. Oppilas on voinut kyllä viedä voimat, mutta onnistumisien myötä voimat palautuvat hyvin ja nostavat mielialaa. (v4,s1.)

Opettajalta työskentelystä saatu kiitollinen palaute synnyttää positiivisia tunteita. Aito ja ansaituksi koettu kiitos on myös helppo ottaa vastaan. *Hyvää oloa tuncen, kun saan ansaittua kiitosta työstäni, varsinkin jostain pitempiketoisesta etenemisestä (v2,s3)*. Opettajan antamalla koulunkäynninohjaajan ominaisuuksiin liittyvällä palautteella on myös ammatillista identiteettiä rakentava ja vahvistava merkitys. *Ihanaa on ollut saada kiitosta ja palautetta työstäni; kuinka joustava ja toimiva olen ((v1,s2)*.

Opettajan antama lahja lukuvuoden päättyessä on arvokas ja konkreettinen muisto, jota säilytetään tarkasti. Sen muutamassa sanassa välittyy opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyön ja vuorovaikutuksen positiivinen ja lämmin tunnekokemus vain heidän tavoitettavakseen. *Sydämelliset kiitokset ihanasta yhteistyöstä lukuvuoden aikana (v1, s1)*.

Arvostavaa ja ammattiroolit ylittävää yhteistyötä kuvaillessaan Kko6 iloitsee sujuvista yhteisistä käytänteistä. *Voit aloittaa, jos näyttää, että opettaja on jäänyt johonkin pikapalaveriin, jos välituntivalvonnassa tullut jotain (selvitettävää) ...opettaja antaa vapaat kädet siinä. Että jos (opettaja) ei ole luokassa, niin ei tarvitse odottaa, vaan saat aloittaa. Ja sitten (opettaja), että voi kun hienoa, että te olette aloittaneet. (v6,s27-28.)*

Jymykiitoksilla on myös sijansa yhteistyössä. Jymykiitos tarkoittaa Rantasen (2015, 132) mukaan vahvaa kiitoksen muotoa. Siinä kuvaillaan toisen näkemää vaivaa asian eteen, ja miten toisen työn koetaan helpottavan omaa ja muiden tilannetta. Tällaisen kiitoksen kokee saaneensa osakseen koulunkäynninohjaaja Kko9. Hän suunnittelee ja valmistaa useinkin omalla ajallaan oppimista tukevaa materiaalia. Kuvaamallaan

kerralla hän oli ideoinut ja valmistanut *esineen, joka auttaisi luokassa oppilaita keskittymään paremmin ---. Hehän (opettajat) tykkäsivät, kun sehän heti tää meidän opettaja vei sen sitten opettajanhuoneeseen. Katsokaa mitä Kko9 on tehnyt! Se (esine) kiersi siellä – katsokaa! Ja meidän ope kehui, että Kko9 tekee omalla ajallaan. (v9,s24.)* Tässä – kuten yleensäkin – jymykiitos, joka koetaan vilpittömästi annetuksi jää unohtumattomasti saajansa mieleen.

Myös rehtorin antama palaute ja kiitos työhön esimerkillisellä tavalla sitoutumisesta koetaan palkitsevana ja mieltä lämmittävänä. Koulunkäynninohjaaja Kko9 kertoo tilanteesta, jossa hän joutui myöhästymään rehtorin tapaamisesta huolehtiessaan ensin oppilaat opettajalle luokkaan sovitussa siirtymätilanteessa. Aikatauluista tarkasti kiinni pitävänä tilanne oli hänelle kiusallinen. *Mä sanoin, että anteeksi, että mä olen myöhässä. Kun mä olin, että lapset ensiksi, että mä sain ne luokkaan opettajalle sinne. Niin sit sanoi rehtori, että joo, toi on hyvä, että tuolla lailla niinku pitääkin toimia, että lapset ensiksi. (v9,s11.)*

5.2.3 Luottamusta ja avoimuutta

Luottamus muodostaa yhteistyön perustan ja sen merkitystä korostetaan niin opettajan kuin koulunkäynninohjaajan kokemana. *Pitää olla luotto toiseen hyvä, että semmoinen yhteistyö pelaa ja toimii (v11,s10).* Tähän tutkimukseen osallistuneet koulunkäynninohjaajat toivat esille tuntevansa opettajan heihin kohdistamaa luottamusta monin eri tavoin. Luottamus tulkitaan opettajan ystävällisestä ja kannustavasta tunneviestinnästä. Opettajan osoittama luottamus tukee koulunkäynninohjaajan työskentelyä. *Tuo mun vanha pari (opettaja), niin ajatuksenlukijahan se oli. Se niinku näki mun ja sanoi, että joo, anna mennä vaan, että tee vaan. Että hän ei sekaannu tähän, että anna mennä vaan. (v11,s10.)*

Luottamuksen tunnetta koetaan opettajan poistuessa luokasta ja antaessa koulunkäynninohjaajalle vastuun oppilaista ja työrauhan säilymisestä. *Jos hän (opettaja) lähtee luokasta pois, niin siellä säilyy se työrauha ja oppilaat tottelee ---, että opettaja luottaa siihen. Nämä ovat erityislapsia ---. Siinä on määrätty oppilaat, jotka välillä on levottomia, niin mun kanssa he tulee toimeen. (v6,s2.)*

Opettajan luottamus ilmenee myös opettajan tiedustellessa koulunkäynninohjaajan halukkuutta oppitunnin pitämiseen. Sen sijaan, että opettaja yksipuolisesti päättäisi ja

ilmoittaisi asiasta *ope kysyy, että pidätkö --- tunnin (v5,s15)*? Eikä ainutkertaista ole sekään, että opettaja ja ohjaaja jakavat ison oppilasryhmän ja kummankin ryhmän opetus tapahtuu eri opetustiloissa. Koulunkäynninohjaaja tulkitsee järjestelyn hyvää mieltä tuottavana luottamuksen osoituksena. *Mut se (opettaja) luotti sitten siihen, että mä pärjään niitten muiden kanssa, että se oli jotenkin aivan ihanaa (v9,s3).*

Luottamusta tunnetaan myös opettajan antaessa itsenäisesti suunniteltavaksi ja ideoitavaksi laajempia sisältökokonaisuuksia. *--- on kyllä niin mahtava ope ---, sä voit itse tehdä siinä niitä joitakin päätöksiä, ettei tarvitse opettajan sanoa, vaan että voit päättää itse (v6,s27).* Merkityksellistä oli myös tarjottu mahdollisuus suunnitella oppilaiden kevätretken kokonaisuus. *Sain suunnitella ja ideoida kevätretkemme, mihin ja millä ja koska (v1,s4).*

Aineistosta ilmenee, että koulunkäynninohjaaja voi luoda aktiivisuudellaan ja opettajan myötävaikutuksella tehtävä-alueita itselleen, joiden toteutumiseen myös opettaja luottaa. Esimerkiksi Kko9 kertoo huolehtivansa oppilaista välitunnilta luokkaan siirtymätilanteissa, sekä tarjoutuvansa kuuntelemaan ja selvittämään mahdollisia ongelmatilanteita opettajan puolesta.

Mä odotan niin kauan, että kaikki on riisunut ja mennään luokkaan. Ja mä odotan niin, että kaikki on pukeutunut kun mennään pihalle. Mä en jätä niitä yksin, vaan olen jatkuvasti siinä näkymässä. Ja, että he saa heti sanoa mulle ---. Ja sitten meidän opettaja luottaa siihen, että mä olen siellä. Se tietää, että mä olen siellä, koska meillä on mahdoton luokka. Että siellä voi sattua, kun selkensä kääntää. (kko9,s10.)

Opettajan sijaisuuksien hoitaminen tulkittiin vastuullisena luottamustehtävänä, joka lisäsi myös positiivisia tunteita ja ammatillista itseluottamusta. *On todella hienoa, kun on luotettu osaamiseen ja annettu ohjaajan työn lisäksi myös opettajan sijaisuuksia. Itseluottamus, hyvä mieli ja osaaminen ohjaajan työssä lisääntyvät, kun on saanut vastuuta. (kko4,s1.)* Koulunkäynninohjaaja Kko10 tulkitsee opettajan sijaisuuden hoitamisen omalla kohdallaan erityisenä luottamuksen osoituksena, sillä opettajalla oletetaan olleen vaihtoehtona valita tehtävään myös joku toinen. *Totta kai siitä tulee heti semmoinen, että opettaja luottaa. Luottaa muhun, että kun se antaa mulle ne tunnit --- että sehän voisi ottaa ihan kenet vain. (kko10,s15.)*

Aineistosta kiinnittää huomiota, että sijaisuuksien hoitamisessa koulunkäynninohjaajien kertomuksissa ilmenee mainintoja käytänteiden erilaisuudesta mies- ja naisopettajien välillä sijaisuusajan opetuksen valmistelun ja ohjeistuksen suhteen. Naisopettajan ohjeistuksen koettiin olevan yksityiskohtaisempaa ja tarkempaa.

Eron huomasi siinä, että jos oli naisopettaja, niin sillä taas oli heti sellainen tietty lista, että nyt ollaan menty tähän asti, ja näitä yrittäkää päästä tänne asti. Ja sitten taas miesopettajilla oli se, että ole hyvä – tässä on kirjat! Ollaan päästy tähän asti, että tee kuinka haluat ite. Se tuntui kivalta, --- että opettaja luottaa siihen, että pystyt tekemään, vaikka ei ole sitä opettajan koulutusta. (v12,s5.)

Miesopettajan tulkittiin osoittavan jopa suurempaa luottamusta ohjaajaa kohtaan opettajan antaessa sijaisuuden hoitamista varten vain lähtötilanteen ”koordinaatit” ja vapaat kädet edetä eteenpäin. *Meilläkin opettaja kerran sanoi, että --- no ohjaaja tekee, kerran hänen työtänsä tekee, niin kun saa myös palkan, niin saa tehdä kaiken itse. Että saa sitten suunnitella tuntiteemat. (v11,s4.)* Luottamus lisäsi uskoa omaan kykyihin. *Mä tykkäsin siitä, että sai vähän haastetta ---. Kyllä se nyt ainakin, toivon mukaan, meni hyvin. Eli kyllä päästiin eteenpäin niillä tunneilla. (v12,s4.)*

Sekä opettajan että oppilaiden luottamuksen saavuttanut, luokassa työskentelevä tuttu koulunkäynninohjaaja on usein parempi sijaisjärjestelyn ratkaisu, kuin sijaiseksi palkattu vieras opettaja. Tällaisesta järjestelystä ja samalla luottamuksen osoituksena kokemastaan tilanteesta kertoo useamman päivän ajan yhtämittaisesti opettajan sijaisuutta hoitanut koulunkäynninohjaaja. Ohjaaja on välillä viestinyt opettajan kanssa luokan kuulumisista saaden kannustusta. *Mä laitoin, että hyvin meni, että ei mitään hätää! Niin opettaja, että kyllä mä luotinkin ---. että kyllä hän tietää, että kaikki on hyvin. Että tuli itelle sellainen, että opettaja luottaa – että sellainen hyvä fiilis. Vaikka siinä oli kyllä kädet täynnä töitä! (v11,s5-6.)*

Ferrucci (2016, 80) vahvistaa, että luottamus auttaa ja ravitsee, koska se moninkertaistaa mahdollisuudet toimia. Luottamuksen tunne on tärkeimpiä ihmisen ominaisuuksia, jonka biologinen alkuperä on syvällä lajikehityksessä, sillä eloonjääminen on yhteydessä luottamukseen: Jo elämän ensimmäisistä vuosista alkaen koettu perusluottamus tai epäluottamus muotoilee omanlaistaan kehityskulkua ihmissuhteisiin ja toimintaan muiden ihmisten kanssa koko elämän ajan.

Aaltio (2013, 30) viittaa Mishran (1996) luottamusta koskevan jäsentelyyn, jossa luottamus voi olla kompetenssiin eli toisen kyvykkyyteen perustuvaa, vuorovaikutuksen laatuun, osapuolten intressien yhteensopivuuteen tai toisen käyttäytymisen uskottavuuteen perustuvaa. Tutkimukseen osallistunut vastaaja kertoo opettajan todenneen kyseisen koulunkäynninohjaajan hoitavan opettajaa paremmin tiettyjä asioita. *Ope on huomannut, että (Kko) hoidat sen paljon paremmin, että otatko tuon (työtehtävän)? Että siinä tulee se luottamus. (v6,s2.)*

Tässä tutkimuksessa luottamuksen syntymisen ja olemassaolon vuorovaikutuksellinen ydin tiivistyy jo koulunkäynninohjaaja Kko9:n mieltä kuormittavassa tilanteessa. Sijaisena toimivan opettajan työ oli päättymässä ja vastaajan arvion mukaan tarvittaisiin aikaa työhön palaavan opettajan luottamuksen saavuttamiseen. *Se (sijaisopettaja) luotti heti. Mä olen jo jutellut rehtorin kanssa, ja mä sanoin, että mä olen pulassa, kun oma opettaja tulee takaisin. Koska se luottamus pitää taas --- pitää opettaa siihen, että mä oikeesti teen kaiken. (v9,s2)*

Kuvatessaan luottamustaan ja luotettavaksi osoittautumistaan koulunkäynninohjaajat samalla siis kertovat kokemastaan turvallisuuden tunteesta. Isokorven (2006, 116) mukaan turvallisuus on pelon vastakohta. Turvallisuuden tunteen syntyminen edellyttää fyysiselle ja psyykkiselle haavoittuvuudelle antautumista ja riskin ottamista suhteessa toiseen ihmiseen. Turvallisuuden tunne herää jos luottamus on molemminpuolista. Mitä enemmän ja avoimemmin toiseen luottaa, sitä paremmin uskaltaa ilmaista itseään. Turvallisuuden tunteeseen liittyy ihmisen kokemus hyväksytyksi tulemisesta sellaisena kuin hän on.

5.2.4 Tasavertaisuutta

Tutkimukseen osallistuneiden koulunkäynninohjaajien positiiviseksi kokemassa yhteistyössä tuntee olevansa tasavertainen opettajan kanssa. *Hyväksyntä tuo työhön mielekkyyttä ja on se liikkeelle paneva voima. Koen, että minut on hyväksyty työyhteisöni täysvaltaiseksi jäseneksi. (v2,s3.)* Hyväksyntä luo tasavertaisuuden tunteen, ja mahdollistaa aitona oleminen, joka Kiesiläisen (2004, 29) mukaan merkitsee itsensä paljastamista ja myös oman epätäydellisyyden tunnustamista. Samalla tarjoutuu myös mahdollisuus tutustua niihin persoonallisuuden varjopuoliin, jotka vuorovaikutuksessa

saattavat näyttäytyä. *Että uskaltaa olla ja sanoa ja kysyä. Ettei tuu sellaista tunnetta, että voinko mä nyt kysyä. (v5,s2.)*

Aineistosta ilmenee, että tasavertaisuuden tunnetta pidetään tavoiteltavana, mutta sen syntyminen koetaan opettajasta riippuvaiseksi. *Mutta nyt on ainakin semmoinen (opettaja), että tuntee olevansa tasavertainen aikuinen, että se on tosi hienoa (v7,s14).* Tasavertaisuuden tunne koetellaan ja luodaan eri opettajan kanssa aina erikseen. *Kyllähän tietysti vieläkin tulee sellaisia tilanteita, että kokee olevansa ei-tasavertainen, jos siinä on vieras työkaveri. Mutta tää, jonka kans mä nyt oon töissä, niin ollaan just samalla viivalla. (v5,s1.)*

Opettajan koetaan rakentavan onnistuvan yhteistyön edellytyksiä yhteistyön alkuhetkistä lähtien ilmoittamalla oppilaille ohjaajan roolin ja aseman luokassa, sekä odotuksensa oppilaiden toiminnalle. *Kyllä on sanonutkin opettaja ihan luokassa, että Kko8 (koulunkäynninohjaaja) on täällä luokassa yhtälailla niin kuin hän. Jos Kko8 sanoo jotakin, niin te tottelette. Että ymmärrättekö? (v8,s36.)* Näin myös Kko6 kertoo omalla kohdallaan: *Niin se ope sanoi, silloin kun elokuulla aloitettiin koulu, niin se opettaja teki selväksi heti kaikille, että totellaan samalla lailla täällä minua niin kuin opettajaakin (v6,s36).*

Koulunkäynninohjaaja ei myöskään koe jäävänsä oppilasta koskevan informaation katvealueelle. Tutkimukseen osallistuneiden vastaajien mukaan tasavertaisuuden kokemiseen vaikuttaa oleellisesti miten opettaja informoi ohjaajalle oppilaan tarvitseman tuen tarpeen taustatilanteesta. *Jotkut opettajat kertovat heti kun aloitetaan työt, tai lukukausi. Mun kohdalla on ollut, että jokaisesta lapsesta opettaja kertoo kaiken mulle. Se sanoo, että sun on hyvä tietää. (v6,s13-14.)* Avoimuus koetaankin lähtökohtaisena perusoletuksena. Ellei koulunkäynninohjaaja tiedä millaisista koulunkäynnin haasteista oppilaan kohdalla on kyse, on vaikea tietää millaista tukea oppilas tarvitsee.

Myös opettajan taito luoda tasavertaisuutta tunnustetaan hänen kyvyssään jakaa työ koulunkäynninohjaajan kanssa. Joidenkin opettajien tulkitaan onnistuvan toisia paremmin. *Omalta kohdalta voin todeta, että minulla on ollut hyviä opettaja/ohjaaja -kokemuksia, lukuun ottamatta muutamia poikkeuksia ---. Tietysti on myös suuria eroja millainen on luokka ja miten opettaja osaa jakaa työt ohjaajan ja itsensä kesken ---. On*

opettajia, joiden kanssa työskentely sujuu saumattomasti oppilaan hyväksi. (v4,s1.) Tasavertaisuus on taitolaji. Koulunkäynninohjaaja Kko10 tuo esiin onnistuneen yhteistyön edellyttävän, että niin ohjaaja kuin opettaja antavat sopivasti tilaa toisilleen. Jos vain toinen haluaa ottaa täysvaltaisesti vaan sen luokan haltuun, niin toinen jää siinä sivuun, niin se on semmoinen, mikä hankaloittaa sitä (yhteistyötä). (v10,s6.)

Opettajan toimiessa joustavasti ja ikään kuin ammattiroolin rajat ylittävästi koulunkäynninohjaaja ei tunne olevansa vain opettajaa varten tai vain häntä palvelemassa. Jälkimmäistä kulttuuria on tosin paikoitellen olemassa, kuten Kko9 kertomuksessaan vihjaakin. *Että nämä kaksi opettajaa - missä mä olen nyt viimeksi ollut - sellaisia opettajia, että ne ei juoksuta ollenkaan ohjaajaa, vaan ne tekee itte sen, että ne sanoo mulle, että jää sä tähän, että mä haen tarvikkeet, että ole sä täällä luokassa. Mä olen kokenut sen kyllä, että opekin kunnioittaa ihmisenä, pitää ihan tasa-arvoisena siellä luokassa - nyt tässä nykyisessä luokassa. (v6,s2.)*

Tasavertaisuuden tunnetta rakennetaan myös koulunkäynninohjaajan saadessa tilaa osaamiselleen ja ideoilleen. *Että pystyy tekemään oikeastaan mitä tahansa vaan haluaa, kunhan sen toteuttaa vaan opettajan kanssa yhdessä. Että vaikka niitä (ideoita) nyt ei aina heti toteutettaisi, niin jossain välissä tulee, että pitäisikö kokeilla tätä näin. (v10,s8.)* Aineistossa tuodaan esille, että tasavertaisimmillaan myös opetustyö jaetaan opettajan ja koulunkäynninohjaajan kesken. *Niin mä olen siellä sitten periaatteessa puoli vuotta ainakin opettanut toista ---luokkaa ja välillä ---, että me ollaan jaettu opettajan kanssa justiin silleen, että se on pitänyt toiselle luokalle, ja toiselle luokalle mä. (v10,s11.)*

Kun kumpikaan ei tunne kilpailevansa toisensa kanssa, ei myöskään koulunkäynninohjaajan oppilailta saama huomio ole opettajaa uhkaavaa tai kilpailutilannetta synnyttävää. Kko9 kertoo: *Nyt kun taas mä pidin sijaisena ---tunnin, niin ne (oppilaat) oli sitten tänään, kun meillä oli taas ---, niin ne oli sanonut meidän omalle opettajalle, että tehdään samaa mitä koulunkäynninohjaajan kanssa. Opettaja kysyi mitä tunnilla oli tehty, jonka seurauksena kyseinen liikuntatunti toteutettiin uudelleen (v9,s5).*

Aineistosta löytyvät maininnat uteliaisuuden tunteesta. Koulunkäynninohjaaja Kko10 kertoo uteliaisuudesta, jota hän tunnisti niin hänellä itsellään ohjaajana kuin

opettajallakin olevan. *Oli korkea motivaatio yhteistyöhön sekä toisensa osaamiselle kumpikin oli avoin ja valmis antamaan tilaa. Molemmat ovat uteliaita tietämään, että mitä voi toinen antaa sille hommalleen (v10,s9).* Rantanen (2015, 128–129) selventää, että uteliaisuus tarkoittaa kuilua sen välillä mitä itse jo tietää ja mitä haluaisi tietää lisää. Siksi uteliaisuuden tunnetta pidetään sekä ihmisen tärkeimpiin tunteisiin kuuluvana että vuorovaikutusta syventävänä tunteena. *Sehän on ihan parasta just, jos molemmat oppii toisiltaan. Se semmoinen yhteispeli kuitenkin. (v12,s11.)*

Tasavertaisuuden tunne tarkoittaa myös osallisuutta esimerkiksi työyhteisössä toteutettavasta työhyvinvointia edistävästä ja ylläpitävästä toiminnasta. Koulunkäynninohjaaja Kko5:n kertoo, että hänen työpaikallaan ko. toiminnan keskiössä on ollut aiemmin opettajien, mutta ei niinkään koulunkäynninohjaajien, jaksamisen tukeminen. Tasapuolisuutta horjuttavana koettu tilanne oli ollut omiaan luomaan kiilaa ammattiryhmien välille jo pitkään. Toivottu käytänteiden laajentuminen koskemaan myös koulunkäynninohjaajia huomattiin tapahtuvan vasta koulussa lukuvuotta aloittaneiden uusien opettajien ansiosta.

Kun meille koululle tuli uusia opettajia, niin ne opettajat alkoivat sanomaan, että opettajilla on aina sellaisia tykyjä - niitä kaikkia sellaisia illanviettoja - aina tietyin välein vuodessa. Niin ne uudet opettajat sitten sanomaan, että jokainen henkilökunnasta oleva täällä kuuluu siihen, että minkä takia ohjaajat ei saa tulla meidän juttuun ---. Kyllähän meidän olisi kuulunut aikaa jo mennäkin, mutta ei kukaan vaan ---, se on vaan tyrmätty, että menkää te omaan ja ei me nyt oteta teitä mukaan. (v5,s11.)

5.2.5 Jaettuna ilo kaksinkertaistuu - huoli puolittuu

Tutkielman aineistossa tuodaan esille koulunkäynninohjaajien aistiman tunneviestinnän tärkeä merkitys. Esimerkiksi koulunkäynninohjaaja Kko1 on kokenut aiemmin hauraampaa yhteistyön tunnetta, joten nykyinen opettajan kanssa yhteistyö tuntuu ihanteelliselta. Vuorovaikutuksessa on molemminpuolista rentoutta ja toisen ilmeestä jo osataan tulkita toista.

Olemme open kanssa hyviä lukemaan toisiamme. Silmäpelimme on toimivaa. Ope tietää mitä minä ajattelen, ja mä tiedän mitä se ajattelee ---. Yleensä jos ope on opettajanpöydän takana pitämässä tuntia lapsille, ja mä oon vähän sivummassa siinä, niin mä tiedän ---, mitä se ajattelee, ei tarvi sanoakaan edes. Siihen on oppinut, ja tietää ja tuntee toisen. (v1,s2.)

Kko9 puolestaan työskentelee uuden työparin kanssa, mutta muistelee hieman kaihoisesti edellisen opettajan kanssa kokemaansa vuorovaikutuksen sujuvuutta. *Ja puoli vuotta kun se (opettaja) oli, ja sen kevään meillä, niin meidän ei tarvinnut kuin katsoa, niin me tiedettiin mitä me ajateltiin ja me jatkettiin toisten lauseita ja kun mä aloitin, --- niin se sano lauseen loppuun. Ja siis se meni aivan ihan eri lailla (kuin nykyään). (v9,s2.)*

Aineistossa erottuu myös mainintoja opettajan kanssa yhteisesti jaetusta innostumisen tunteesta. Koulunkäynninohjaaja Kko2 kertoo innostumisesta, jonka hän kokee usein jakavansa opettajan kanssa. *Kiinnostumme nopeasti uusista asioista ja olemme kiinnostuneita hyvin samankaltaisista asioista. Innostumisen tunne viriää esimerkiksi erilaisten opetusmenetelmien kokeilemisen suhteen: Meidän on helppo innostua vaikkapa draaman keinoihin opetuksessa ja olemme välittömästi samalla aaltopituudella. Opettaja on äärimmäisen innostava ja mukaansa tempaava pääsääntöisesti. (v2,s1.)* Innostumisen tunne tuottaa energiaa huomaamaan tilanteessa toimimisen erilaiset mahdollisuudet. Innostumiselle on ominaista myös sen päätöksien tekemistä vauhdittava vaikutus, sekä kaikkinaisen aktivoituminen aikomuksen tasolta kohti toimintaa. (Rantanen 2015, 111.) Yhdessä innostumisen aallonharjalta opettaja ja koulunkäynninohjaaja laskeutuvat kuitenkin usein yhdessä myös arjen resurssitodellisuuteen. *Haaveilemme usein yhdessä miten hyvin ja paremmin asiat hoituisivat jos sitä --- ja tätä ---. jos vain resursseja olisi --- (v2,s2).*

Koulunkäynninohjaaja Kko1 tähdentää koulunkäynninohjaajan tuntemaan innostumisen määrän vaikuttavan ratkaisevasti myös opettajan kanssa tapahtuvan yhteistyön sujumiseen. *Eli yhteistyö on ihan itsestä ja kemioista kiinni, miten olet asialla ja innostunut. Koulussa ope opettaa, mutta yhdessä kaikki pidämme lapsista huolen. (v1,s4.)* Juutin (2006, 61) mukaan innostumisessa tulee esille sisäinen motivaatiotila, jossa toimintaa tehdään siitä saatavan mielihyvän vuoksi. *Vaikka joskus – usein – teenkin jotain ylimääräistä omalla ajallani, teen sen innostuksesta, en pakosta (v1,s2).*

Isokorven (2004, 30) mukaan innostus on yhteistyössä hyvin tärkeä ja positiivinen tunne, mutta toisaalta innostuessaan ottaa myös riskin. Ellei innostus kohtaa toisessa samanlaista taajuutta, voi hyvin alkanut yhteistyö pahimmillaan kariutua väärinkäsityksiin ja -tulkintoihin. Myös koulunkäynninohjaaja Kko2 on tunnistanut innostumisen tunteen löytyvän joidenkin opettajien kanssa helpommin. *Mut sitten tää*

toinen (opettaja) oli heti, että voi, kun me tehtäisiin yhdessä tällaisia! Latistavilla kommenteilla liiallinen innostus voi kuitenkin muuttua nopeasti pettymyksen tai häpeän tunteeksi (Rantanen, 2015, 3). Näin on saanut myös Kko2 tuntea kohdallaan, sillä hän tunnistaa taipumukseksensa joskus innostua liikaa. Silloin hän kokee pursuavansa energiaa, josta seuraa kuitenkin jälkeensä tarve pahoitella ja pyytää anteeksi innostuvaa mielenlaatuun. Olen kyllä pyytänyt anteeksi joskus --- vain työsovun säilyttämiseksi ---. Olen toistuvasti pyytänyt anteeksi tapaani antaa jonkun idean, tai jutun viedä minua mennessään, samalla kun sitä puhun, innostun liikaa. (v2,s2.)

Tyytyväisyyden tunteessa yhteistyö sujuu, ja toisen osaamista kompensoidaan (v10,s6), eli opettaja ja koulunkäynninohjaaja voivat täydentää omilla vahvuuksillaan toisen kehittyviä alueita. Jos opettajalla on vähän heikompia alueita, ja sitten mä osaan niitä paremmin, niin sitten se on silleen, että mä vaihdan siihen opettajan rooliin, ja sitten se (opettaja) on siinä vieressä seuraamassa. Että mä olen pitänyt tuolla ---aineen tunteja koko luokalle. (v10,s6.) Koulunkäynninohjaajan ja opettajan erilaiset persoonallisuudet täydentävät toisiaan ja yhdessä muodostetaan toimiva kokonaisuus, jonka koetaan tuottavan tyytyväisyyden tunnetta. Mä oon äkkinäinen ja komennan herkemmin ja pidän kuria, --- opettajalla on sitten taas se rooli, että on leppoisampi. Että me tavallaan toisiamme täydennetään ---.(v5,s1.)

Koulunkäynninohjaaja Kko10 kuvaa tilannetta, jolloin hän aloitti työn kyseisessä koulussa ja luokassa. Myös opettajalle koulu oli uusi, eikä opettajalla ollut aikaisempaa kokemusta alaluokista, eikä ylipäätään pienluokassa työskentelemisestä. Ohjaajalla puolestaan oli työhistoriaansa karttunutta kokemusta eri kouluilta. Juutin ja Salmen (2014, 99) mukaan uudella henkilöllä ei ole ”kasvoja”, eli sosiaalista arvoa saapuessaan uuteen työpaikkaan, vaan hänen on tehtävä kasvotyötä saavuttaakseen muiden ihmisten hyväksynnän myös työyhteisössään. Siksi uusi ihminen on ainakin osittain kykenemätön toimimaan tasa-arvoisesti suhteessa muihin. Uusi ihminen altistuu myös noloille tilanteille, sillä hän ei kykene hallinnassaan olevin tavoin ennakoimaan tapahtumien kulkua. Vaikka työyhteisön jäsenet katsovat hieman läpi sormien työyhteisön sosiaaliseen koodistoon perehtyvää henkilöä, odotetaan nykyään samalla melko nopeaa koodiston omaksumista.

Koulunkäynninohjaaja Kko10 ja opettaja molemmat uusina työntekijöinä olivat ”kasvottomia” uudessa koulussa työtehtävänsä äärellä ja työyhteisön jäsenenä. Osaltaan

tämä yhdistävä lähtökohta mahdollisti me-hengen syntymisen ja tyytyväisellä mielellä voitiin todeta onnistumisen ilo ja tyytyväisyys lukuvuoden päätteeksi. *Nyt kun tulin tähän kouluun, niin oli uusi opettaja, ja se ei ollut tehnyt ikänä ala-asteella töitä ---, saatiikka pienluokkalaisten kaa. Että me oltiin molemmat siinä sitten ---, mutta me saatiin se homma pyörimään siinä.* (v10, s1.)

Helpottuneisuuden ja huolen jakamisen tunnekokemusta tuodaan myös esille, jos opettajan kanssa on yhdessä mahdollista vaikkapa pohtia työhön liittyvien ongelmallisten tilanteiden ratkaisuja tai suunnitella tulevien tuntien sisältöjä. *Sen opettajan kanssa --- meillä oli niin hyvä tiimi, että aina tuntienkin jälkeen palaveri pidettiin, että miten meni päivä. Ja sitten huomista jo aateltiin siinä, tai sitä viikkoa ---.* (v11,s5.) Koulunkäynninohjaajasta tuntuu, että kumpikin saa silloin toiseltaan tukea. *Tämän toisen opettajan kanssa me otettiin kahvit mukaan ja mentiin luokkaan jos meillä oli jotakin* (v9,s20). Kko11 painottaa yhteisen kohtaamisen merkitystä. *On tärkeää keskustella, että mikä painaa mieltä ja saa purkaa sen asian. ---, jos näkee oppilaasta jotakin, niin sanoo, että ootko huomannut samaa?* (v11, s12.)

Koulunkäynninohjaaja Kko1 tuo esille opetusalan työhön lisääntyvässä määrin sisältyvää emotionaalista tukemista esimerkiksi niille lapsille, joiden huoltajat ovat eroamassa tai hiljattain eronneet. *Tänä lukuvuonna olen joutunut myös olemaan tuki muutamalle 4. luokan erolapselle ---. Olemme pohtineet kaikenlaista, on pitänyt selittää ja olla puolueeton ---. Olen aina jutustellut ja etsinyt ratkaisua yhdessä opettajan kanssa.* (v1,s4.)

Koulunkäynninohjaaja Kko5 tuo esimerkin toistensa kuormittavien tunteiden säätelämisestä opettajan ja ohjaajan välillä: *Kun me ollaan hirveän väsyneitä välillä molemmat, niin me jaksetaan toisamme sponsata ja patistaa* (v5,s13). Rantasen (2015, 43) vahvistaa, että jokainen toivoo tulevansa ymmärretyksi. Lisäksi ymmärretyksi tullessaan olo rauhoittuu, joten laajemminkin työpaikoilla ymmärretyksi tuleminen tunteella voidaan estää monien hankaluuksien syntyminen.

Aineiston mukaan koulunkäynninohjaajat tunsivat myös olevansa opettajan tukiresurssina pyrkiessään helpottamaan ja mahdollistamaan opettajan työskentelyä. *Kyllähän tällöisiä tilanteita tulee, että sä olet jo tehnyt ennen kuin opettaja kerkeää*

ajattelemaankaan. Että kun siinä se rutiini on itsellä, ja riippuen tietenkin siitä millaisen parin kanssa sitä työskentelee. (v7,s27.)

Mutta sitten taas mulla on nyt sellainen nuori opettaja, jolla on kokemusta sen verran vähän, ettei aina kaikkia asioita huomaa. Että mä olen kerinnyt huomaamaan ja painamaan vähän, --- että niitä ei enää ole. Ja sitten - totta kai - haluaa tuoda ne esille, että hei, tällainen tilanne on ollut, mutta se meni jo. Niin opettaja, että voi ei, hän ole huomannutkaan ollenkaan! --- ja on erittäin kiva kuitenkin saada sitä palautetta, että onneksi sä oot tässä ja että sä huomaat! Että sä oot jo niinku tyrehdyttänyt jonkun jutun, joka olisi voinut häiritä sitä (opettajaa). (v7s3.)

Työrauhaongelmat ovat nykypäivän kouluissa yleisiä. Toisinaan koulunkäynninohjaaja tuntee ja tietää olevansa opettajaa pärjäävämpi työrauhan palauttamisessa. *Mutta nyt mä olen huomannut, että meidän opettaja vaan ei saa siihen sitä (rajoja) ---. Että luottaa sillä lailla muhun, että mä saan melkein paremmin ---. Ja (opettaja) sanoikin, että kun häneltä puuttuu se tietty auktoriteetti. (v11,s4,7.)*

Tasavertaisuuden tunne mahdollistaa myös myötätuntoisuuden kokemista, jolloin tarkastelukulma laajenee sekä oman että opettajan työnkuvan haasteellisuutta pohtivaksi. *Toisaalta kun miettii heitäkin (opettajia), niin kyllä he ovat auktoriteetin alla ja paineen alla. Tässä muuttuvassa yhteiskunnassa opettajatkin on aika lujilla. (v8,s35.)* Koulunkäynninohjaaja Kko1 toteaa, että uuden työtehtävän edessä jokainen on tasa-arvoisesti noviisi. *Kaikki ovat aloittaneet alusta, niin opettajakin (v1,s2).* Opettajan ja koulunkäynninohjaajan todetaan elävän ja kokevan aivan samaa arjen todellisuutta. *Kyllä nekin (opettajat) elää ihan samanlaista elämää kuin me (v6, s35).* Tunteiden ja vireystilan todetaan olevan ammattiroolista riippumattomia osa-alueita. *Hekin (opettajat) tulee omasta arjestaan sinne kouluun ja kai se on se ihmisen oma arkinen vireystila, niin kyllä kaikki vaikuttaa, että kyllä kaiken sen akateemisuuden alla on vain se ihminen. (v7,35.)*

Juutin (2006 143) mukaan vuorovaikutuksessa yleensä pyritään olemaan samaa mieltä niiden kanssa, joista pidetään. Siten ryhmän jäsenten keskinäisellä pitämällä on keskeinen merkitys vuorovaikutuksen prosesseissa. Tässä aineistossa pidettiin kuitenkin tärkeämpänä myös asian esille nostamista kuin samaan lopputulokseen pääytymistä. Toimivassa yhteistyössä ei siis eriävillä näkemyksillä keskinäiseen toisesta pitämiseen vaikuttanut olevan merkitystä. *Yleensä on kyllä sitten puhuttu ne asiat pois mitä siihen*

on jäänyt --- ja joka vaivaa. Ja joskus se asia päättyy niin, että siitä ei kumpikaan anna periksi, tai se asia vain jää siihen, mutta että se on kuitenkin puhuttu. (v5,s2.)

Kokiessaan tulevansa ymmärretyksi ja tuetuksi työpaikan ihmissuhteet voivat parhaimmillaan kehittyä ystävyysuhteiksi (Juuti & Salmi, 2014, 97). Koulunkäynninohjaaja Kko1 kertoo tavanneensa opettajan kanssa myös vapaa-aikana. *Olemme myös retkeilleet opettajan kanssa yhdessä molempia kiinnostavissa kohteissa (v1,s2).* Juuti (2006, 144) vahvistaa samankaltaisesti ajattelevien ihmisten todennäköisesti pitävän toisistaan. Samankaltaiset asenteet ja arvot mahdollistavat hyvien ystävyysuhteiden muodostumista myös toisilleen entuudestaan tuntemattomien henkilöiden kohdalla. Ystävyysuhteiden syntyminen riippuukin siitä, miten henkilöt suhtautuvat ympäröivään todellisuuteen, sekä millaista maailmankuvaa he edustavat.

5.2.6 Ammattiylpeyttä ja vastuullisuuden tunteita

Koulunkäynninohjaajat kertovat itsetuntemuksestaan ja -luottamuksestaan. Työ koetaan merkityksellisenä, siitä kumpuaa vastuun ja ammattiylpeyden tunteita. Esimerkiksi välituntivalvonnassa vastuu oppilaista tuntuu ammattiroolit ylittävältä aikuisen vastuusta lapsesta. Kko9 kertoo tilanteesta, jossa hän peilasi vastuullisuuden tunnettaan opettajan auktoriteettiin tarkkailemalla opettajan tunneviestintää. *Siellä välituntivalvonnassa on, että mitä saa tehdä ja mitä ei saa tehdä, niin kyllä se olen minä joka siellä komennan, eikä se opettaja tai opettajat yleensä. Että mun mielestä ne rajat pitää olla sielläkin. Että ei satu mitään ---. Me voidaan seistä opettajan kanssa vierekkäin, ja me molemmat katsotaan. Tietysti mä odotan, että hän sanoo ensiksi, koska on se opettaja, mutta jos ei sieltä mitään tule, niin minä sitten puutun asiaan. (v9,s8.)*

Aineistossa tuodaan esille koulutoiminnan sujuvuuteen ja yhteistyön onnistumiseen tähtäävää oman persoonallisuuden ja työskentelytavan reflektointia. *Työparina olen ajoissa paikalla tunnilla ja otan selvää seuraavasta päivästä/viikosta ---. Olen valmis. Olen valmis myös orkesterin kahtiajakoon tai yksittäisohjaukseen käytävällä tai toisessa luokassa. Työssä tarvitaan sopeutumis- ja muuntautumiskykyä ---. Yhteistyön sujumisessa auttaa sosiaalisuuteni, kykyäni kuunnella muita, sopeutuvuuteni eri tilanteisiin, esim. jos joku ope on kipeänä, tuputan itseäni, että työt hoituu... (VI, s1.)*

Koska mä olen ainakin aina heti valmis kaikkea tekemään... On näitä tilanteita, että kaikki (oppilaat) ei voi mennä. Tänäänkin kun oli elokuva, niin yksi oppilas ei voinut mennä, kun uskonto kieltää ---, niin me tehtiin kouluhommia ja sitten käytiin kirjastossa ---. Opettajan ei tarvitse sanoa, vaan mä olen aina siinä, että mä voin tehdä, mä voin mennä ---. Että mä tykkään itte siitä, että se jousto pelaa. (v6,s26-27.)

Kko10 painottaa myös yhteistyössä rohkeuden ja itseluottamuksen merkitystä, joustavuutta ja muutosvalmiutta unohtamatta. *On varmuutta oltava, että luottaa omaan osaamiseensa ja itsetuntemukseensa (v10,s10).*

Koulunkäynninohjaajan on osattava kaikkea; laskea, soittaa, tehdä käsitöitä, opettaa enkkuu, ym., joten paljon oppii ja on opeteltava --- (v13,s1).

Opettajan sijaisuuden hoitamiseen saatetaan tarvita koulunkäynninohjaajaa nopealla aikataululla. *Pitää hypätä ihan vieraaseenkin luokkaan yhtäkkiä tästä vain (v7,s16).* Yhtä nopeasti koulunkäynninohjaajan on tehtävä pedagogisia ratkaisuja oppituntien sisällöistä. *Ja sitten sekin, että jos on iso porukka ja sä olet yksin (opettajan sijaisena).* *Niin siinä mä olen ajatellut, että nyt jätetään tuo asia välistä, ja otetaan seuraavasta päivästä vaikka joku muu. (v11,s4.)* Opettajan sijaisuutta hoidettaessa luotetaan omaan ohjaustapaan. *Jos ope on pois, ja minä muutun opeksi, niin mä teen omalla tavallani, en mä ala tekemään sillä tavalla mitä hän tekee ---. Mä teen ne asiat, mitä mä olen todennut hyväksi - käytännölliseksi. Miksi niitä muuttaa? (v5,s3.)*

Rantasen (2015, 47) mukaan merkityksellisyyden tunne on tärkeä, mutta siitä on yleensä vaikea tuoda esiin, saatikka toteuttaa toimintaansa merkityksellisyyden tunteen ohjaamana. On kuitenkin selvää, että ihmiset motivoituvat parhaiten voidessaan kokea, että heidän tekemisellään on merkitystä. Tässä aineistossa tulee myös esille syvästi koettua työn merkityksellisyyden tunnetta. *Tämä (oppilas) ketä mä hoidan, mä olen hänen turvallisuudesta, koko hänen olemassaolostaan vastuussa, hän on mun päätyö (v8,s7).* Oppilas, joka oli diabeetikko. *Mä hoidin sen koko ajan, että sen elämä oli mun käsissä. (v12,s14.)* Kko1 kuvaa samanlaista merkityksellisyyden tunnetta kertoessaan olevansa myös diabeteslapsen turva ja huolehtija (v1,s1). Hänen tulkinnassaan inklusion kokonaisvaltainen sisäistyminen näyttäytyy: *Down-lapsi --- on lapsi muiden joukossa, siitä pidin huolen (v1,s3).*

Koulunkäynninohjaaja työskentelee lähempänä oppilaita kuin opettaja. Aineistossa kerrotaan tähän positioon sisältyvästä vastuullisuuden tunteesta. Moni oppilaan elämän

tärkeä koulunkäynnin sujumiseen vaikuttava asia saattaa asettaa koulunkäynninohjaajan tärkeään viestinviejän rooliin.

Lapset tulevat kertoon mulle - osa lapsista - henkilökohtaisia, tai semmosia asioita - ne ei pidä niitä henkilökohtaisina, koska ne voi kertoa mulle ruokapöydässä missä on muitakin lapsia – mitä kotona tapahtuu ---. Ja he tykkäävät, kun mä kerron asioita eteenpäin ---. Mulle on moni sanonut, että voi kun mä haluaisin, että joku kertois tämän jollekin. Ja sitten pitää miettiä, että onko se meidän opettaja, vai onko se erityisopettaja, kuraattori vai ---. Yleensä opettajalle mä sitten sanon. (v9,s10.)

Koulunkäynninohjaajat kokevat työssään ylpeyden tunnetta. Rantanen (2015, 39) mukaan ylpeyden tunteessa on kyse siitä, että tuntee saavuttaneensa jotakin arvokasta. Aineistosta ilmeneekin, että joskus koulunkäynninohjaaja voi olla se ainoa aikuinen, jolla on luokan oppilastuntemuksen hiljainen kokemustieto hallussaan lukuvuoden aikana opettajan sijaisten vaihtuessa. *Viime vuonna meillä oli vähän eri tilanne – monta sijaista, ja se oli ihan hirvittävää. Että onneksi mä olin ainut aikuinen, joka siinä sitten pysyi sen koko vuoden. (v7,s14.)* Merkityksellisyyden ja vastuullisuuden kokemus laajenee henkilökohtaiselta tasolta koskemaan koko ammattikunnan olemassaoloa, kuten koulunkäynninohjaaja Kko6 toteaa: *Jos ohjaajia ei olisi, niin kyllä ne olisi ihan ”pihalla” tuolla koulussa (v6,s16).*

5.3 NEGATIIVISIA TUNNEKOKEMUKSIA

Yhteistyötä ja vuorovaikutusta heikentäviksi koettuihin tunnetiloihin ja tilanteisiin aineiston tuottamiseen osallistuneet koulunkäynninohjaajat liittivät usein mainintoja opettajan mielialan, tunnetilan ja tunneviestinnän signaalien tarkkailusta ja tulkinnasta. Kko10 kärjittää tämän valppauden toteamalla, *että onko sillä (opettajalla) hyvä päivä vai huono päivä, että kannattaako siinä olla edessä vai päästä vain alta pois (v10,s3).*

Jos on vanhempi naisopettaja - naisillahan tapahtuu kaikenlaisia hormonaalisiakin juttuja - niin et tiedä, uskallatko sanoa sitä et tätä, kun ei tiedä millä mielellä on se opettaja. (v7,s4).

Isokorven ja Viitasen (2001, 33) mukaan tunteille on ominaista ambivalenssi eli ristiriitaisuus. Tällä tarkoitetaan, että esimerkiksi tällä hetkellä koettu voimakas mielihyvän tunne jotakin ihmistä tai asiaa kohtaan voi jo huomenna olla neutraalimpi,

ehkä jopa ärsyyntymisen tunteeksi muuttunut. Kko7 selvittää, että joidenkin opettajien vallitsevan tunnetilan havainnointi on itse asiassa koulunkäynninohjaajan työpäivän aloitukseen kuuluvaa, kuten myös tulokseen tuloksena oman toiminnan säätelyminen tilannetta vastaavaksi. *Jos on sellainen työpari, että siis ihan oikeasti et aina tiedä, että millä mielellä se (opettaja) tulee töihin. Että onko se tänään ok, vai onko se niin, ettet saa sanoa oikein mitään. Mulla on kokemuksia (yhteistyöstä), ettei tiedä oonko mä tässä, että anteeksi kun olen olemassa ja anteeksi, että mä olen auttamassa täällä. Tai sitten se toinen ääri laita, että on tosi mahtavaa.* (v7,s18.)

Koulunkäynninohjaajat tuovat esille jännitystään ja epävarmuuttaan osaavatko vastata opettajan odotuksiin oikealla tavalla. *Epävarmuutta koen, kun en tiedä missä, mitä, milloin seuraavaksi, jos en saa ohjeistusta* (v2,s2). Opettajan odotuksien tulkinta kuormittaa useita tähän tutkimukseen osallistuneita. Varsinkin mikäli koulunkäynninohjaaja työskentelee usean opettajan luokissa, voi eri opettajien odotusten tulkinta heidän tunneviestinnästä olla jaksamista kuluttavaa. *Ensimmäinen työpaikkani oli yläaste, jossa opettajia oli noin 20. Kaikilla oli erilainen opetustyyli, ja joskus oli vaikea miellyttää kaikkia. Usein tunsin oloni jännittyneeksi ja epävarmaksi, koska moni opettaja ei kertonut ennen tuntia, mitä tunnilla tehdään ja mitä minulta odotetaan.* (v3,s1.)

5.3.1 Opettajan auktoriteettia varoen

Aineistossa tuodaan esille opettajan ja koulunkäynninohjaajan hierarkkisen asetelman aiheuttamia yhteistyön vyöhykkeellä yhteistyötä häiritseväksi koettuja tunnekokemuksia. Ammattien välinen hierarkkinen kuilu tuntuu toisinaan ylittämättömältä.

Opettaja koetaan usein auktoriteetin ympäröimäksi. Koulunkäynninohjaajat tuovat esille tiedostavansa hierarkian ja vartioivansa näkymättömän rajan ylittämistä omassa toiminnassaan, *ettei se olisi varpaille astumista* (v8, s4). Tilanearviota muodostetaan opettajan tunneviestintään tarkkaillen ja tulkiten. Ohjaajan on tutustuttava eri opettajien tavoille sekä oltava koko ajan ”tuntosarvet koholla”.

Opettajan persoonallisuus, sekä eri aikakausien opettajuuskulttuuri ovat yhteydessä koulunkäynninohjaajaa velvoittavan varovaisuuden määräytymiseen. *Jos on vanhempi opettaja, niin siinä saa pelätä, ettei astu varpaille* (v6,s4.) Opettajien työskentelytapoja

valottaa myös Kko11, joka kokee mukautuneensa eri aikakausien opettajuuskulttuureihin.

Ainakin opettajissa huomaa, kun on näitä vanhoillisia opettajia, --- niin sellainen iäkkäämpi opettaja - tai kahen iäkkäämmän open kanssa tein yhteistyötä ja sitten yhden nuoremman opettajan kanssa - niin huomasi siinä, että kun niillä oli sellainen tiukka kuri ja sellainen vähän erilaisempi sellainen vanhoillinen, sellainen tarkka mitä tehdään ---, että se oli sellainen jämpä, just mentiin niin ---. Että se oli aika helppoa. Mutta sitten vähän nuoremmilla oli vähän löysemmät otteet, mutta nekin oli kyllä ihan hyvät. (v11,s1.)

Hierarkiaa tunnustetaan ylläpidettävän esimerkiksi oppitunnin aikana, jolloin *iäkkäämpi opettaja saattaa kieltää koulunkäynninohjaajaa puhumasta (v13,1.)* Kyseisessä tilanteessa koulunkäynninohjaaja kertoo tunnilla pyytäneensä oppilasta kääntymään tuolissaan oikeinpäin. Koulunkäynninohjaajasta tuntui, että opettaja asetti hänet ”oppilaan rooliin” sekä samalla oppilaiden nähden vahvasti hierarkkista järjestystä. Myös koulunkäynninohjaajan fyysisellä sijoittumisella koululuokassa koetaan olevan merkitystä. *Jotkut vanhemmat opettajat vaativat, että vain opettaja saa seistä luokassa (v13,s1).*

Vielä harvakseltaan esiintyy yksittäisten koulujen käytänteenä, että opettajan- tai henkilökunnan huoneiksi merkityt tilat eivät ole koulunkäynninohjaajille kuuluvia, vaan heille on varattu erillinen taukotila. Useimmiten kuitenkin opettajanhuone kuuluu opetushenkilöstölle, mutta huoneen sisällä saattaa silti olla sosiaalisiksi normeiksi muodostuneita järjestyksiä. Kko10 selventää opettajan auktoriteettia ylläpitäviä tilaratkaisuja opettajanhuoneessa, jonka istumajärjestyksiin oli muodostunut tarkka normi. Samalla ”väärälle” paikalle istumisen riski oli mahdollistunut. *On ollut aiemmin sen tyyppisesti, että siellä (opettajanhuoneessa) on ollut tiukka järjestys kuka istuu missäkin (10,s4).* Cantell (2011, 84) vahvistaa, että opettajanhuoneen istumajärjestyksiin saattaa liittyä kirjoittamattomia sääntöjä, jotka kyllä ovat vakituisen henkilökunnan tiedossa, mutta esimerkiksi sijaisille saattavat aiheuttaa ongelmallisia tilanteista.

Opettajan auktoriteettialueelle astuminen aiheuttaa varovaisuutta myös luokan rikkoutuneen työrauhan tilanteessa. Esimerkiksi koulunkäynninohjaaja Kko1 kertoo epävarmuuden tunteestaan puuttuessaan luokan työrauhaa häiritsevään tilanteeseen. Valppauden ja epävarmuuden tunne oli kuitenkin hälvennyt, ja hän arvioi toimineensa sittenkin opettajan voimavarana tulkitessaan opettajan suhtautuneen hyväksyvän

myönteisesti hänen interventioonsa. *Tässä luokassa oli muutama poika, joka halusi olla aina äänessä, ottaa ohjat käsiin. Eli jouduin joskus hellävaraisesti ottamaan opettajan paikan ja pyytämään hiljaisuutta. Ope ei onneksi tykännyt pahaa, olin siis hänen voimavaransa. (v1,s4.)*

Kko5 puolestaan koki koulukiusaamistilanteeseen puuttuessaan toimineensa opettajan auktoriteettialueella ja joutuneensa eettisesti hankalaan ristiriitatilanteeseen. Kko5:n luo tuli välitunnilla oppilas kertomaan kiusatuksi tulemisestaan:

Ja mä sitten puutuin siihen asiaan ---. Niin sitten se opettaja - tämän oppilaan opettaja - tuli mulle sanomaan, että älä sä puutu tähän, anna sen asian olla. Että sellaisia tilanteita on ollut. Mä en voi käsittää! Se on kuitenkin hänen oppilas, niin miksi se oppilas ei mennyt sille omalle opettajalle sanomaan, vaan miksi se tuli mulle? Tämä on vähän tällainen kaksipiippuinen juttu. Mä olen astunut opettajan varpaille. Mutta menepä sanomaan se sille lapselle. En mä voi mennä sanomaan, että en mä voi sua auttaa koska sun opettaja ei anna. (v5,s5.)

Myös Kko10 on huomannut, että koulunkäynninohjaaja omalla toiminnallaan varmimmin tulee aiheuttaneeksi yhteistyön ongelmatilanteita pyrkimällä liian aktiivisesti opettajan auktoriteettialueelle. *Että jos haluaa ite oikein kovasti tehdä ja opettaa ja olla sillai päällepäsmärinä koko ajan, niin se varmaan tuottaa kaikista eniten ongelmia (v10,s5-6.)* Kko10 haluaa omalla kohdallaan välttää tällaisten tilanteiden muodostumisen jo ennakolta olemalla varovainen ja vetäytyvä omassa toiminnassaan. *On tuntunut siltä, että ei viitsi tehdä joitain asioita sen takia, että tuntuu, että menee sen opettajan alueelle. Että ei esimerkiksi ala tekemään oma-aloitteisesti jotain hommaa, että jos sillä (opettajalla) on sitten jokin oma kaava tehdä se. (v10,s1-2.)*

Varovaisuudesta huolimatta koulunkäynninohjaajan arvostettu ominaisuus tai toimintatapa saattaa johtaa opettajan auktoriteettialueella kovin ristiriitaiseksi ja kiusalliseksi koettuun tilanteeseen. Esimerkiksi Kko11 kertoo luokan työrauhaongelmissa rehtorin arvostavan hänellä olevaa kykyä palauttaa työrauha luokkaan. *Kesken erään koulupäivän sainkin tehtäväksi siirtyä toiseen luokkaan, jonka työrauhaongelmissa luokan nuorempi opettaja tarvitsi apua. Rehtori määräsi, että nyt siihen luokkaan - pitämään kuria. Kko11:n epäröintiin rehtori totesi, että pakko on nyt jonkun mennä ja sä olet siihen oikea. Juutin (2006, 141) mukaan joillakin henkilöillä on juuri sellaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka työyhteisössä herättävät arvostusta.*

Kko11 koki tilanteen ristiriitaisena saadessaan rehtorin arvostusta osakseen, mutta toisaalta tilanne oli kovin kiusallinen, sillä olihan hän nyt konkreettisesti asettautumassa varomalleen opettajan auktoriteettialueelle. *Mä sitten vain menin sinne (luokkaan), ja seurasin hetken tilannetta --- ja näin, että ei minkäänlaista järjestystä! Sitten mä kuuluvalla äänellä, että nyt hiljaa jokainen ja kuuntelette mitä opettaja sanoo ja istutte paikallanne!* Tilanne luokassa rauhoittui, mutta vastaavaa ei voinut sanoa koulunkäynninohjaajan tunnetilasta, sillä epätietoisuus opettajan suhtautuminen aiheutti valppautta ja jännitystä. *Että kun mä en tavallaan haluaisi astua kenenkään varpaille. Niin siinä vaiheessa tuli vähän sellainen olo, että astunkohan mä tässä nyt varpaille, että mitähän tuo opettaja meinaa. (v11,s6-7.)*

Aineiston mukaan vuorovaikutus ja yhteistyö voi vaikeutua myös siten, että koulunkäynninohjaaja epäröi uskaltaako tuoda oppilasta/oppilaita koskevia huomiotaan opettajan tietoisuuteen. Opettajakohtaisesti riippuu kenelle puhuminen on helpompaa. Kko12 tuo esimerkin keskustelemisen tärkeydestä, mutta samalla vaikeudesta:

Siis joillakin opettajillahan on se, --- että jos se on vähän tiukempi, niin kuinka sitten avata suu, että ootkos huomannut? Ja jos se (opettaja) ei ole sattunut huomaamaan, niin tulee, että mitenäs tuo nyt? Että kun on asenne kuitenkin, että on (koulunkäynninohjaaja) kuitenkin alempana niin, kyllähän se vaikuttaa se opettajan luonne siihen kenelle uskaltaa puhua ihan suoraan. Kun jotkut on vähän, että haluaa olla se korkeampi kuitenkin, kun on opettaja. (v12,s13)

Tilannetulkinta voi johtaa koulunkäynninohjaajan tietoiseen päätökseen vetäytyä osallisuudestaan vuorovaikutukseen.

On sellaisia tilanteita, että jos tulee joku sellainen, että huomaa rivien välistä, että nyt mennään vaarallisilla vesillä, niin mä ymmärrän mennä pois. Sen mä olen oppinut tässä matkan varrella. (v5,s5.)

Mä oon tullut siihen tulokseen ---. Mä oon tullut huomaamaan, että mä pääsen paljon helpommalla, kun mä en puutu opettajien asioihin, tai mielipiteisiin, tai mitä he sanoo jostakin oppilaasta. Mä pidän asian omana tietonani, ja menen pois. (v5,s8.)

5.3.2 Arvostuksen puutetta ja alemmuuden tunteita

Aineistossa tuodaan esille koulunkäynninohjaajien tuntemaa arvostuksen puutetta, sekä alempiarvoisuuden ja huonommuuden tunteita. *Kyllä siinä on aluksi vähän, että ai jaa - että me ollaan niitä sellaisia alemman kastin kansalaisia, että me ollaan tuolla alhaalla.*

Että meitä vähän dissataan. (v11,s6) Rantaseen (2015, 44) viitaten jokaisella ihmisellä on kuitenkin tarve saada osakseen arvostusta. Itse asiassa kyseessä on perustavanlaatuisen tarve läpi elämän kestävänä.

Oppilaan tukeminen ja avustaminen voi tuntua suurelta osin näkymättömältä työltä, ellei opettajan koeta olevan tietoinen päivittäisen avustamisen kokonaisuudesta. *Ope ei aina tunnu ymmärtävän ohjaajan työtä avustettavan oppilaan kanssa ---. Tavallaan näkee vain ne luokkatilanteet, kun mä otan repusta kirjoja ja annan kirjoja siinä, mutta ei opettaja näe sitä mitä se on se muu aika koulussa. Se on riisumista, pukemista, nostelemista, vessattamista. Se ei näe sitä.* (v8,s10.)

Taiteellisena ja idearikkaana itsensä tunnistava koulunkäynninohjaaja voi puolestaan kokea turhautumista, sillä hän ei koe saavansa opettajalta tilaa omille vahvuusalueilleen.

Jos opettaja on leipiintynyt, et tekee sen mitä velvoitteet hänen kohdallaan on --- että kun ite olisi semmoinen idearikas --- ja tekisi paljon asioita toisin. Että on lukemattomia tilanteita, että --- mä olisin tehnyt monet asian helpommin, aivan toisin --- ja nopeammin. Mutta sitten tämä (opettaja) ajattelee, että hänen tapa on ainut oikea tapa. (v8,s5.)

Koulunkäynninohjaaja Kko8 on myös turhautunut opettajan toistaessa erään aineen kohdalla samankaltaisia tehtävänantoja. Hän on huomannut oppilaiden kyllästymisen, ja siksi toivoisi tilaa omille vaihtoehtoisille ideoilleen, joita hänellä olisi runsaasti. Yhteistyössä ei kuitenkaan ole löytynyt sellaista mahdollisuutta. *Opettaja --- ei sitä kestä, että olisin siinä tunnilla se ohjaaja* (v8,27). Myös Kko9 tuo esiin turhautumistaan samasta syystä. *Ettei ideoita kannata esittää, sillä niitä ei kuitenkaan noteerata.*

Kko9 jatkaa juuri tällaisesta arvostuksen puutteesta todetessaan, että --- *muutama opettaja on just semmoinen, joka ei ---. No, että menee korvasta ulos. Että ei ideoita kuunnella.* (v9,s7.) Juuti (2006, 142) vahvistaa, etteivät korkeammalle arvostetut henkilöt kysy neuvoa henkilöiltä, joiden arvostus on alhaisempi. Kko10 pohtii tilanteeseen ajautumisen syntymekanismia: *Mitä kauemmin on (opettaja) opettanut, niin sitten sieltä on enemmän ja enemmän takertunut niitä semmoisia vanhoja kaavoja, ja sitten on vaikea päästä niistä eroon* (v10,s1).

Arvostuksen puute ja turhautumisen tunne on läsnä myös, ellei onnistuneesta lopputuloksesta tai yrittämisestä saa huomiota (Rantanen 2015, 102). *On tietysti eri asia, jos olet tehnyt parhaasi ja omasta mielestä onnistunut oppilaan kanssa hyvin,*

mutta sitä ei noteerata. Näissä tilanteissa voi itse antaa itselleen palautetta. Onhan sellaisiakin opettajia, jotka eivät osaa antaa palautetta vaikka ovat tyytyväisiä. (v4,s1.)

Turhautumisen tunne häiritsee vuorovaikutuksen sujumista, sillä turhautuneena on tyypillistä näkökulman kapeutuminen ja ajattelun puuroutuminen. Rantanen (2015, 96) mukaan turhautumisen tunne on yleinen. Se herää jos oman toteutumaan pyrkivän tahtotilan tielle muodostuu esteitä. Turhautumisen käsittely on yksi elämän keskeisimpiä ja tarpeellisimpia taitoja. Turhautumisen tunne vaikuttaa myös terveyteen haitallisesti nostamalla elimistön stressitilaa, kuten verenpainetta, lihasjännitystä ja stressihormonien tasoa. Siksi turhautuminen on jatkuessaan energiaa ja voimavaroja kuluttavaa.

Aineistossa tuodaan esille myös huonommuuden tunteita. Tulkinnat syntyvät opettajan sanavalintoihin tai äänenpainoihin kiinnitetyistä huomioista. Esimerkiksi koulunkäynninohjaaja Kko9 kuvaa tilannetta, jossa ohjaaja oli tulkinnut opettajan sanojen tarkoittavan tietyn tehtävän hoitamisen onnistuvan hyvin ainoastaan opettajan hoitamana. *Se (opettaja) sanoi niin jännästi, kun mä sanoin, että mä voin laittaa ---, niin ei kun nämä pitää niin hyvin tehdä ---. Elikkä mä en osaakaan ---. Mä tunsin itteni huonoksi ---. Mutta sitten mä ajattelin, että joo, tehkööt hän itse, että sitten kun se tarvii apua, niin sanoo. Siinä mä kyllä mietin, että mä en kyllä olekaan sen arvoinen. (v9,s2-3.)*

Huonommuuden tunteita koetaan syntyvän myös hienoisesta ylimielisyydestä, jota aistitaan opettajan sanallisesta tai sanattomasta viestinnästä. Rantanen (2015, 39) mukaan ylpeys on ylimielisyyden tunnetta, joka syntyy olettaessaan olevansa muita parempi. Kko5 kertoo, että *joskus tulee sellainen tunne, että jos ei jotakin asiaa tiedä tai ei heti huomaa. Niin sitten joku hyvin äkkiä --- tulee sellainen pieni piikki, tai että tuntee itsensä huonoksi, vaikka ei toinen (opettaja) sanokaan mitään, niin sitä jotenkin vaistoaa, että eikö tuo nyt tajua. (v5,2.)*

Aineistossa ilmenee myös halveksituksi tulemisen tunnekokemuksia. Rantasen (2015, 103–105) mukaan halveksumisen tunnetta on vaikeaa ja epämieluisaa tunnustaa edes itselleen sitä kokiessaan. Kehon tunneviestintä on kuitenkin neuvottelematon, joten tunne näyttäytyy eleiden ja ilmeiden kielestä ulkopuolisen tulkittavaksi. Halveksunnan tunne on sukua inhon tunteelle, mutta lievempänä se ei aiheuta kokijalleen samaa

epämiellyttävyyttä. Halveksunnan taustalla on tarve kohottaa omaa asemaa toista alentamalla. Halveksunta on yleensä jonkun muun negatiivisen tunteen takana, sillä onnellisuuden ja tyytyväisyyden olotilassa ei ole tarvetta halveksia ketään.

Katse on tunneviestinnän voimakas kanava, jonka kautta viestitään ja tulkitaan. Herrala, Kahrola & Sandström (2008, 88) toteavat, että ihmisen katsoessa toista ihmistä samalla välittömästi hänen aivonsa alkavat kerryttää havaintoja ja tulkintoja katseen kohteesta. Piironen-Malmi & Strömberg (2008, 181) tuovat esiin, että lapsen ja nuoren itsetunnon tukemisessa olisi tärkeää, että koulussa saisi päivittäin osakseen monta hyväksyvää katsetta, joista välittyy kunnioitus, hyväksyntä ja välittäminen. Toisen ihmisen hyväksyvästä katseesta minuuttiaan peilaa myös aikuinen. Tässä aineistossa ilmenee opettajan katseen sanaton voima, sillä hyväksyvällä katseella on tärkeä sijansa myös opettajan ja koulunkäynninohjaajan keskinäisessä tunneviestinnässä ja vuorovaikutuksessa.

Kamila (2012, 59) toteaa opettajan ulkoasua ja pukeutumista käsittelevässä väitöstutkimuksessaan, että opettajan ammattiin työn erottamattomana osana kuuluu katseiden kohteena oleminen. Opettajan katse puolestaan on tarkkailevaa ja havainnoivaa, huomioiden ja arvioiden oppilaita, kuten myös kollegoitaan. Koulunkäynninohjaajat ovat osa kouluyhteisön katseiden muodostamaa vastavuoroista verkostoa, jossa on monta kohdetta ja katsojaa samanaikaisesti. Katset luovat pelikentän, jolla osapuolet tekevät tulkintaa ja määrittelevät toisiaan tiettyihin merkityksiin ja konteksteihin. Katsottu arvioi katsojan katseesta onko hänet hyväksytty ”oikeanlaisena”. Katseiden voittaminen, eli katseiden kohtaamisen sietäminen voi vahvistaa omaa identiteettiä. Katseiden kohteina oleminen voi olla myös mieluisaa. (Kamila, 2012,59.) Aineiston koulunkäynninohjaaja Kko11, kertoo tunteneensa eräällä koululla opettajien katseiden aiheuttamaa epämiellyttävää alemmuuden tunnetta. *Että päästä varpaisiin katottiin sillä lailla, että sellaisia arvostelijoita (opettajat). Mä en tykkää sellaisesta yhtään! (v11,13.)*

Foucault'n (2000, 241) mukaan kyse on juuri katseeseen liittyvästä vallankäytöstä, joka saattaa äänettömästi ilmetessään näyttäytyä erittäin hienovaraisesti. Sanattoman viestinnän merkitystä vuorovaikutuksessa korostaen myös Savolainen (2008) viittaa katseen hämmentävään ja voimakkaaseen vaikutukseen. Esimerkiksi pelkoa paljon elämässään kohdannut ihminen voi kokea vieraan ihmisen katseen ahdistavana. Syntyy

pelko, että toinen näkee lävitse, katsoo pahoin aikein ja tuomitsevasti. (Savolainen 2008, 152.) Perustavanlaatuisuudessaan katsominen ja nähdyksi tuleminen rakentavat joko yhteyttä tai ulkopuolisuuden kokemusta. Rakastava, vastavuoroinen katse on viesti toisen korvaamattomuudesta, mutta katseella voi myös halveksia, mitätöidä tai alistaa toisen pelkäksi katseen kohteeksi. Pieni, vihjaileva katse voi puolestaan kyetä tuomitsemaan ihmisen ulkopuoliseksi toisten yhteydestä. (Savolainen, 2008, 165.) Foucault'n (2000, 251) mukaan kyse on normaalistamisvallan homogeenisuuteen pakottavuudesta, jolloin normaalistava katse toimii valvontamuotona, jonka avulla voi määritellä, luokitella ja rangaista.

Juutin (2006, 141) mukaan alhaiseksi koettu arvostus lisää epävarmuuden tunnetta asemastaan muiden silmissä. Arvostuksen puute on yhteydessä alentuneeseen työtehoon, jännittyneisyyteen ja ahdistuneisuuteen. Lindmanin (2011, 99) mukaan yleinen huonommuuden ja kelpaamattomuuden tunne voi heijastua ihmisen koko persoonaan.

Myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi koulunkäynninohjaajan kokema vastaava yhteys. *Kaiken kaikkiaan olin stressaantunut ja sain fyysisiäkin oireita. --- Toivoin saavani kyseisestä (koulunkäynninohjaajan) työstä lisää itsevarmuutta, mutta tuntuu, että se vain karisi pois. (v3,s1.)* Kko3:n kertomuksessa tulee esille voimakkaan stressitilan kokeminen. Juuti (2006, 113) viittaa stressiin liittyvän fyysisiä ja psyykkisiin sairauksia aina päänsärystä vatsa- ja sydänsairauksiin. Stressillä on vaikutus kolesterolitasoon, sydämen lyöntitiheyteen ja verenpaineeseen. Stressi aiheuttaa psyykkisinä oireina ahdistusta, vieraantuneisuutta ja madaltunutta itsetuntoa sekä psyykkistä väsymistä. Viimeksi mainitussa tilanteessa henkilö tuntee itsensä uupuneeksi, haluttomaksi, väsyneeksi, eikä koe pystyvänsä tekemään oikeastaan yhtään mitään.

5.3.3 Ulkopuolisuuden tunnetta ja epävarmuutta

Aineisto osoittaa, että opettajien erilaiset käytänteet oppilaita ja avustettavia koskevan tiedon jakamisessa koulunkäynninohjaajan kanssa koetaan luottamuspulana, joka puolestaan synnyttää epätietoisuuden ja ulkopuolisuuden tunnetta. *Kun on tottunut toisen työparin kanssa tiedonkulkuun. Siihen, että tieto tulee heti niin kuin sanotaan, ja sitten tuota tän toisen (opettajan) kanssa, niin se tieto ei välttämättä kuljekaakaan. (v11,s1.)*

On näitä opettajia tullut vastaan, että kun on lapsella jotakin sellaista perheessä, jotka vaikuttavat sitten sinne kouluun, elämäntapahtumat, että on jotakin ---. Niin jotkut opettajat ei puhu ohjaajalle näitä. (v8,s13.) Ulkopuolisuuden koettiin hankaloittavan koulunkäynninohjaajan perustehtävätyöskentelyä oppilaan tukena. *Että sä olet itsestään selvyys, sulle ei kerrottu kaikkia asioita, mutta sun piti kuitenkin tietää ne asiat ---. Että jotenkin, että mä olin jotenkin niinku yksi oppilaista. (v7,s22.)*

Tiedonkulun ongelmat näyttäytyvät ja huolestuttavat myös opettajan sijaisuuksia hoidettaessa. *Ja sitten on tämmöisiäkin opettajia, jotka salaa. Sitten ne kuitenkin tulee, niin sä olet niinku, että hetkinen – mikä tämä nyt on? Niin sä tarvitsisit tietää. Jos se (opettaja) katsoo, että sun ei tarvitse tietää tällaista. Mutta sitten kuitenkin, jos olet vaikka opettajan sijainen ---. (v7,s14.)* Tiedonpuutteen koetaan vaikeuttavan ja hämmentävän koulunkäynninohjaajan työskentelyä oppilaan tukena. *Miksi näin on, miksi hän (oppilas) käyttäytyy näin? Totta kai, ilman muuta pitää tietää. (v8,s14)*

Tiedonkulun ongelmat saattavat olla pitkäkestoisia. Lopulta kuultu tieto voi olla yllättävä ja jäädä mieltä vaivaamaan. *Oppilaasta ei kerrottu 1½ vuoteen. Itse asiassa mä sain vasta tietää, että siis mä sain nyt vasta tietää, ----, niin se oli aika yllättävää. Että niin, no tietysti ei saisi viedä työasioita kotiin, mutta kyllä sitä ajattelee---. (v9,s18.)*

Epätietoisuutta aiheuttavat tekijät viittaavat koulunkäynninohjaajan kokemiin rooliristiriitoihin. Juutin (2006, 111) mukaan rooliristiriidassa on esimerkiksi kysymys siitä, että henkilön oma mielikuva työstään ja sen päämääristä poikkeaa muiden henkilöiden odotuksista. Jatkuessaan tällainen oman roolinsa ja työnsä tavoitteiden osalta epäselvä tilanne aiheuttaa vakavan stressitekijän työelämässä. Molemminpuolisen luottamussuhteen merkitystä tuodaankin esille. Todetaan, että *luottamus täytyisi olla aukoton opettajan ja ohjaajan välillä (v2,s1).*

Koulunkäynninohjaaja Kko10 jatkaa syventäen luottamussuhteelta yhteistyön sujumiseksi vaadittavia edellytyksiä: *Pitää olla luottamus opettajan ja ohjaajan välillä, että pystyy kertomaan esimerkiksi omia fiiliksiä. Jos joku oppilas käyttäytyy niin, että siihen pitäisi puuttua, niin pitäisi olla luottamus ohjaajan ja opettajan välillä. Että sen voi edes sanoa toiselle (opettajalle), ettei se sitten loukkaannu siitä, tai esimerkiksi jotenkin käytä sitä sua vastaan. (v10,s9.)* Ferrucci (2016, 80–83) vahvistaa, että epäluottamus on väheksyvää ja tuhoisaa ja sillä voi olla pysyvä ja syvä merkitys

persoonallisuuteemme, koska luottaessaan toiseen ihmiseen samalla asettaa itsensä haavoittuvaan asemaan.

Omien ideoiden esittämisen koetaan myös aiheuttavan epävarmuutta ja noloja tilanteita. Opettajan pitkällä työhistorialla päätellään olevan merkitystä miten ohjaaja saa tilaa ideoilleen.

--- kyllä sillä on merkitystä minkälainen opettaja, onko se semmoinen, jolla on historiaa – omaa työtä takana 30 vuotta – tai semmoinen, jolla on ihan alle viisi vuotta ---. Semmoinen, jolla on pitkä ura takana, se voi olla ite vähän leipääntynyt, ja kun vie samoja luokkia vuodesta toiseen ---, niin sun pitäis periaatteessa olla ajatustenlukija. Ja jos sä et ole ajatustenlukija, niin siinä on sitten omat juttunsa ---. Sä voit sitten saada vähän sellaisia vastauksia, että luulet esittäväsi jonkun hyvän idean, mutta se onkin käytetty kuule jo kymmenen vuotta sitten ---. Niin se ei sitten välttämättä se yhteistyö ole semmoista, semmoista soljuvaa. Siinä tulee semmoinen, että osaanko mä esittää nyt mitään semmoista --- että vähän nolo olo. (v7,s3)

Yhteistyötä opettajan kanssa voi myös varjostaa ohjaajan melko vakuuttunut tulkinta, että opettaja ainakin ajoittain tekee vertailua hänen ja edellisen ohjaajan työskentelyn välillä. Tulkintaa on mahdoton pukea sanoiksi. Koetut avuttomuuden ja riittämättömyyden tunteet sen sijaan kertovat, että tulkitsemassaan vertailuasetelmassa koulunkäynninohjaaja ei koe yltävänsä samalle tasolle edellisen ohjaajan kanssa, joka vastaajan saaman käsityksen mukaan on tehnyt paljon suunnittelu- ja valmistustyötä omalla vapaa-ajallaan tietyn aineen opetustunteja varten. *--- ei oo oikein itellä sellaisia resursseja, että osaisi tehdä kaikki mahdolliset --- valmiiksi siinä jo ---. Niin tulee vähän sellainen avuton olo. (v10,s7).*

Jännitystä saattaa aiheuttaa myös oma pärjääminen oppilaiden kanssa, mikäli joutuu työskentelemään yksin aikuisena luokassa. *Meillä on sellainen luokka, että on aika haastavia lapsia, varsinkin tämä poikajoukko, todella haastavia ---. Ei ole todellakaan itsestään selvää, että kun mä jään yksin sinne luokkaan, että totteleeko he mua. Että se on välillä raskasta. (v8,s6.)*Rantanen (2015, 44) puhuu hallinnan, autonomian tai kontrollin tarpeesta. Kyseessä on tarpeellinen kokemus siitä, että tilanteet ja elämä ovat edes jotenkin omassa hallinnassa tai ainakin päätettävissä suostuako muiden ihmisten tai olosuhteiden hallittaviksi. Hallinnan tunteen menettämisestä syntyy ikäviä tunteita, esimerkiksi nolostumista ja häpeää, ahdistusta ja pelkoa.

Kko3 kertoo tilanteesta, jolloin sijaisopettaja menetti hallinnan tunteen levottoman luokkansa rauhoittamisessa. Opettaja oli kohdistanut yllättäen toimintaodotuksensa

koulunkäynninohjaajaan työrauhan palauttamisessa. Koulunkäynninohjaajasta tilanne oli tuntunut ahdistavalta, sillä hän ei kokenut omaavansa opettajaa parempaa keinovalikoimaa. *Eräs yksittäinen tapahtuma saa minut vieläkin kiukkuseksi ja häveliääksi. Yksi sijaisopettaja nolasi minut oppilaitten edessä tunnilla. Hän komensi minua, että voisinko käskeä eräitä poikia olemaan hiljaa. Se suututti, koska eihän hän itsekään sitä pystynyt tekemään. (v3,s1.)*

5.3.4 Loukkaantumista ja ärsyntyymistä

Koulunkäynninohjaajien tuottamassa aineistossa tuodaan myös esille opettajan kanssa tapahtuvassa yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa koettuja loukkaantumisen tunteita. Rantasen (2013, 133) mukaan loukkaantumisessa on kyse siitä, että arvojen tasolla toisen toiminta ei vastaa omaa arvoperustaa. Esimerkiksi Kko8 loukkaantui tulkiteissaan, että opettaja vähättelee avustettavan oppilaan toimintakyvyn rajoitetta. *Joskus mä olen kokenut vähän loukkaavana semmoisen, että kun mä olen tämmöisen toimintakyvyiltään rajoittuneen oppilaan kanssa, niin se (opettaja) joskus mun mielestä vähätellen sanoo, että kyllä se (oppilas) nyt voi (osallistua). Mä joudun sanomaan, että ei se voi! Että sitä mä vähän joskus moitin ja pahoitan mieleni. (v8,s9.)*

Kielteisiä tunteita aiheuttaa myös, mikäli opettajan tulkitaan suhtautuvan epäreilusti oppilasta kohtaan. *Epäoikeudenmukaisuus (opettajan toiminnassa) aiheuttaa minussa niin suurta mielipahaa, ja kiukkua (v2,s1).*

Ja paljon tämmöisiäkin tilanteita mä olen huomannut, kun mä nyt näen niitä - sanotaanko poikienkin keskinäistä keskustelua. Ja joskus valitettavasti olen todistamassa ---, että ehkä joskus se kurinpito kohdistuu väärään oppilaaseen. Vaikka kuitenkin se toinen osapuoli on koko ajan ollut se, joka ärsyttää ja provosoi. Että se, joka kilahtaa, niin hän saa siitä maksaa. --- että mä en tykkää, että mun mielestä se ei ole reilua. (v8,s11.)

Aineistosta ilmenee, että kun opettajan kanssa asiasta keskusteleminen tuntuu vaikealta, voi hän voi myötätunnon tuntemuksessaan myöhemmin palata oppilaan kanssa tilanteen tapahtumiin pyrkien lohduttamaan mielestään epäreilusti kohdeltua oppilasta. *Mä yritän sitä lohduttaa sitten, että ei tämä ollut kuule nyt sun syy, että sä sait nyt ihan turhaan syyt niskoillesi. (v6,s1.)*

Aineiston vastaaja tuovat esille myös tunnelmiaan opettajan sijaisuuksien hoitamisesta. Kuten yhteistyötä ja vuorovaikutusta synnyttävien positiivisten tunteiden kohdalla aikaisemmin voitiin todeta opettajan sijaisuuksien hoitaminen tuottaa oikeudenmukaisiksi koettuina järjestettyinä paljon positiivisia tunteita. Epäreilouden kokemus on vastaavasti sitäkin suurempi, mikäli järjestelyn koetaan loukkaavan oikeudentuntoa. Aineistossa tuodaan esille opettajan sijaisuuden hoitamisen koettuja varjopuolia. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajan toimiessa opettajan sijaisena, tarkoittaa se samalla, että luokka jää yhden aikuisen varaan. *Sitten mä olin opettajan sijainen, ja siihen ei tullut toista aikuista koskaan ---. Ja jos on suunniteltu jotakin, niin eihän ne toteudu, jos sä (ohjaaja) olet sairas; että kun ei nyt pystytäkään. Mutta jos opettaja on sairas, niin kun on suunniteltu, niin ohjaaja vetää sen. (v7,s15.)*

Kun olet siinä sijaisena, ei sulla ole ohjaajaa siinä, vaan sä vedät yksin sen ---. Vaikka olet henkilökohtainen avustaja, niin sä hoidat sen oman työn, ja sitten hoidat opettajan työn ---. (v6,s16.)

Epäreiluksi tulkittu toiminta on myös omiaan herättämään loukkaantumisen tunnetta. Seuraavassa koulunkäynninohjaaja koki opettajan sijaisuusjärjestelyt epäreiluna, sillä opettaja oli sairastuessaan järjestänyt sijaisekseen ulkopuolisen opettajan, jonka perehdyttäminen tuli koulunkäynninohjaajan tehtäväksi. *Kun oli opettaja kipeenä, --- niin sitten opettaja olikin siihen kaiken keskelle hankkinut aivan ulkopuolisen sijaisopettajan. Joka ei sitten tiennyt yhtään mistään ja joka tuotti mulle tuplatyöt --- ja mä jouduin kaikki ohjaamaan vielä sillekin. (v10,s15.)*

Epäreilouden tunnetta synnyttää myös työnantajan tarjoaman koulutuksen kohdentuminen koskemaan vain opettajia. Aineistossa Kko2 mainitsee tulevan vuoden haasteista, joihin ohjaajia ei ole koulutettu. *Yksi tämän vuoden haasteista tulee olemaan se, että teemme koulutyötä iPadeilla. Käytämme vähän kirjoja ja paljon nettiä. Koulutus opeille on jaettu, mutta meille ohjaajille ei. (v2,s3.)*

Henkilökemian merkitystä tuodaan aineistossa esille. Joidenkin opettajien kanssa tullaan paremmin toimeen kuin toisten. Isokorpi (2006, 80) muistuttaa, että vuorovaikutuksessa temperamenttien yhteensopivuus säätelee vuorovaikutuksen laatua, sillä temperamenttien yhteensopivuus on kaiken kohtaamisen peruslähtökohta. *Jos open kanssa henkilökemia ei toimi, ja jos ottaa asian henkilökohtaisesti, niin ---. Siinä on kaikki vaara oikeesti romahtaa. (v7,30.)*

Ja onhan sitä ikävä tehdä töitä jos kemiat ei kohtaa, niin olla sit siinä. (v10,s10)

Että ihan hyvin meillä menee, mutta paljon joutuu nieleen ikään kuin semmoista huumorin kautta vähän kuittailua ---. Kyllä mulla joskus tekisi mieli vähän näpäyttää takas. Kyllä sä joudut paljon myös työstään, että mä oon vain töissä täällä, mä olen lapsia varten täällä. (v8,s6.)

5.3.5 Myötähäpeää, hämmennystä ja pettymystä

Aineistosta ilmenee myös, että koulunkäynninohjaajat kohdistavat opettajan toimintaan tiettyntyyppisiä odotuksia. Mikäli opettajan ei koeta sopivan tähän odotukseen, herää myötähäpeän tunnetta. *Kyllähän löytyy opettajistakin sitä, ettei ole sitä ammatillista käyttäytymistä (v6,s14).* Suomalaisten häpeäkokemuksia tutkineen Malisen (2010, 141) mukaan myötähäpeällä tarkoitetaan, että häpeää jotakin toisessa, hänen tekemisessä tai käyttäytymisessä. *Kun joskus miettii, että --- onko ihan opettaja-ainesta, soveltuva (alalle)? (v7,s26)* Kko11 tulkitsee parinkin opettajaa rikkovan opettajalle sopivaa rooli-odotusta liian kaverillisella käyttäytymisellä. *Mutta sitten nämäkin kaksi nuorta, niin ne oli enemmän kaveria tavallaan kuin opettajia ---. Ne käyttäytyi samalla tavalla niin kuin yläasteella ---. Että kyllä pitäisi sitten kuitenkin olla se aikuinen, vaikka sitten olisitkin heille se semmoinen erityisen mukava, ja pitää varmaan olla, mutta sitten taas vähän liiankin. (v11,s13.)*

Opettajan tulkitaan tällaisessa tilanteessa haluavan miellyttää ja hakevan oppilaiden hyväksyntää.

Pitäis sitten vähän olla semmoinen, että oppilaat tykkäis, hyvää pataa ---. Se opettaja, että kehuja haki tavallaan itsellensä tai hyväksyntää. Mutta sekin on sitten aika huonoa sille oppilaalle, ja oppilaitten kannalta, sillä sittenhän he tottuvat siihen. Ja ei koskaan tule sitä, että opettaja–oppilas -väliä, vaan on aina sellainen kaveriväli. (v12,s13-14.)

Aineistossa tulee esille myös paheksunnan tunteet. Esimerkiksi opettajan toiminta voi poiketa koulunkäynninohjaajan omasta oppimisenäkemyksestä aiheuttaen paheksuntaa. *Että mulla on kans sellainen tyyli, että --- pitäis ite yrittää eikä antaa valmiita vastauksia. --- kun mä olen joskus nähnyt kuinka opettaja voi niinku kokeessakin kummata ja sanoa, että tämä on väärin, että ei noin. Hmm., --- että sä voit lukea sen tehtävän uudestaan ja sen (oppilaan) pitäisi ite aatella se. (v9,s6.)*

Paheksuntaa herättää myös kielteisten tunteiden säätelemättömyys sekä kielteisten tunteiden tartuttaminen, joihin tulkitaan joidenkin opettajien sortuvan. Joskus tunneviestinnän tulkinta on ollut helppoa: *Yksi tuo sen aika räikeästi esille, ettei sano suoraan, mutta --- (v8,s18)*. Opettajan koetaan olevan hieman säätelemättömässä tilassa henkilökohtaisista syistä johtuen. *Ja sitten voi olla, että siinä luokkatilanteessa on justiin, ettei mikään onnistu, eikä mikään ole kivaa (v7,s18)*. Opettajalta kuitenkin odotetaan onnistunutta tunteiden säätelyä, ja siksi tunteiden alisäätelystä johtuviksi tulkitut tunneilmaisut herättävät paheksuntaa.

Kyllä jotenkin mä ite ajattelisin ---, jos mulla on jotakin omia henkilökohtaisia juttuja, että mä en tuo niitä töihin, koska ne ei ole työpaikalla aiheutuneita. Että kyllä pitää jättää ne sitten kotia. Ja kun sä meet töiden jälkeen, niin mietit sitten uudestaan niitä, mutta et tuu töihin tuomaan sellaista myrkytystä, että kaikki sun ympärillä voi pahoin sen takia, että sulla on omia henkilökohtaisia ---. (v7,s18.)

Nummenmaa (2010, 138) vahvistaa, että tunteet tarttuvat nopeasti aivojen peilisolujärjestelmän kautta. Tunneilmeiden tarttumisessa on nimittäin kyse siitä, että tunnekokemus siirtyy havaintijaan ja aiheuttaa hänessä tunnereaktiot sekä siihen liittyvät tunteen ilmaisut. Useiden tutkimusten mukaan samat aivojen alueet alkavat aktivoitua tiettyä tunnetta itse kokiessaan tai huomattaessaan toisen sitä kokevan. Isokorpeen (2004, 22) viitaten ihmissuhdetyössä ei kuitenkaan voi hallita tunteitaan ilman tunnetietoisuutta. Hallitsematon tunteiden kontrolli tapahtuu sosiaalisten suhteiden kustannuksella, kuten vastaaja tuo edellä esille. Tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaaja tuntee toisinaan toimivansa opettajan tunteiden suodattajana luokka- ja opetustilanteissa. *Kyllä me ehkä sellaisia tasaajia ollaan luokassa, että jos on opettajalla vaikka tämmöinen filis, että älkää tulko mulle sanomaan ---. Kyllähän me sellaisia tasaajia ollaan, että me pehmennetäänkin monta tilannetta. (v7,s5.)*

Aineisto ilmentää myös opettajan kanssa tapahtuvassa yhteistyössä koettuja pettymyksen tunteita. Kko5 kertoo koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteisten kasvatustavoitteiden näkemyserojen aiheuttavan toisinaan vaikeita ja käsittelemättömiä tunteita. Joskus yhteistyö *saattaa tulehtua sellaiseksi tilanteeksi, että tulee ne asiat kotiin*. Kko5 kertoo kokeneensa pettymyksen tunnetta ja eettistä ristiriitaa välitunnilla tapahtuneesta kiusaamistilanteesta, jossa hän itse koki toimineensa oikein asettuessaan puolustamaan kiusattua oppilasta, jota kohtaan tunsii empatiaa. Opettaja oli tapahtuman jälkeen kuitenkin kieltänyt puuttumasta *hänen oppilaan asioihin, eikä asiasta sen*

jälkeen keskusteltu. *Mutta mä en tiedä sitten, sitä pitäis nyt sitten henkilökohtaisesti kysyä tältä opettajalta, että mitenkä hän koki sen. Mutta kyllä hän koki sen jollakin lailla vääräksi tai uhkaavaksi, koska kielsi mua puuttumasta hänen oppilaan asioihin. (v5,s6.)*

Vastaavanlainen tilanne on sattunut aikaisemminkin, jossa kiusaamiseen puuttumisesta on seurannut moitetta. Tapahtumat askarruttavat keskustelemattomina koulunkäynninohjaajan mieltä.

Juuti & Salmi (2014, 97) vertaavat työssään olevia ihmisiä kuin näyttämöllä oleviin. Näyttämölle tultaessa siellä on jo muita omissa rooleissaan. Jokainen odottaa muiden roolilta jotakin. Mutta kukaan ei suoranaisesti tiedä toistensa odotuksia, vaikka olettavatkin tietävänsä. Mikäli ihmiset eivät kommunikoi keskenään avoimesti odotuksistaan tai eivät ymmärrä käyttämien tulkintakehysten sisältöjä, johtaa työkäyttäytyminen todennäköisesti pettymyksiin. Aluksi pettymykset voivat olla vain kunkin ihmisen yksittäisiä mielikuvia tai epämääräistä pahanolon tunteita. Epäselvyyksien ja puhumattomuuden jatkuessa tunteet vahvistuvat pahoiksi tunnemökyiksi, ja niiden ”musta voima imee työpaikalla olevat ihmiset yksi toisensa jälkeen sisäänsä.” (Juuti & Salmi 2014, 98.)

Juutin & Salmen (2014, 97) mukaan työyhteisössä voi joutua kuormittavaan tilanteeseen muiden ihmisten erilaisten päämäärien kanssa, sillä omat päämäärät täytyy sovittaa toisen oletettuihin päämääriin. Henkilö voikin ajatella muiden tukevan tavoitteillaan hänen työskentelyään tai vastaavasti haittaavan sitä. Usein kuitenkin päämääristä ei puhuta vaan ne ns. lakaistaan pinnan alle. *Pettymyksiä koen silloin kun opettaja ei ymmärrä miksi näin teen ja luulin, että olimme samaa mieltä. (v2,s2).*

Niin sä näet ihan toisaalta monella lailla eri kulmilta asioita mitä opettaja. Että sä --- niinku niin paljon enempi tarkkaat niitä (oppilaita) toisella lailla---. Hän taas ---. Häällä on se tietty, hän on luvannut opettaa tietyt jutut, tälle syyslukukaudella nämä pitäis nyt saavuttaa ---. (v8,s6-)

5.3.6 Kadehdituksi ja kiusatuksi tulemisen tunteita

Cantell (2011, 43) toteaa, että vaikka kasvatusalan ammattilaisilta odotetaan esimerkillistä käyttäytymistä, myös opetusalan työyhteistöissä esiintyy epäystävällistä ja jopa ilkeää käytöstä, jonka useimmiten aiheuttaa kilpailu ja halu oman itsen

korostamiseen. Kouluyhteisö ei olekaan suljettu saareke, jossa työskennellään esimerkiksi kateuden tunteen ulottumattomissa. Myös tämän tutkimuksen aineistosta löytyy koulunkäynninohjaajan kadehditukseksi ja kiusatuksi tulemisen tunnekokemuksia.

Kateuden ilmenemisestä työyhteisössä väitöstyön tehneen Susanna Lundellin (2008, 10-11) mukaan kateus on inhimillinen tunne, joka ilmenee kaikkialla missä ihmiset ovat kanssakäymisissä toistensa kanssa. Vaikka kateutta pidetään useimmissa kulttuureissa moraalisesti tuomittavana ja häpeällisenä tunteena, on se niin yleistä ja arkipäiväistä, että pienet kateudenpuuskat harmittomina ja ohimenevinä ovat osa hyvinkin työyhteisön arkea. Bäck (2013, 35) tosin tietää, että kateutta on joskus hyvin vaikea huomata toisen tunneviestinnästä. Hyvän käytöksen kuoren alta voi kuitenkin pilkahtaa esille kehon vaivautunut liikehdintä tai ilmeen hienovarainen kiristyminen, yleensä hiukan kaventunein silmin ja tiukentuneen suun ilmeinä paljastaen kateuden tunteen läsnäoloa.

Kiesiläinen (2004,46) selventää, että kateus on tunteena hyväksyttävä, mutta ei sen varjolla toiselle aiheutettu paha teko. Lundell (2008, 16–17) luokittelee kateuden hyväksi tai pahaksi. Hyvä kateus motivoi tavoittelemaan itselle sellaista hyvää, mitä toisellakin on. Niinpä hyvä kateus tuo työyhteisöihin piristävää ja ihmisiä itsensä kehittämiseen kannustavaa tunnetilaa. Paha kateus puolestaan sisältää vihaa ja katkeruutta, jolloin syntyy halu mitätöidä ja tuhota toiselle kuuluva hyvä pois aiheuttamasta kadehtijalle psyykkistä tuskaa. Tutkijoiden keskuudessa on kuitenkin erilaisia tulkintoja kateuden käsitteen sisällöstä. Joidenkin mielestä hyvää kateutta ei ole olemassakaan, vaan kateus on aina pelkästään pahansuopaista.

Aaltio (2013, 30) kiinnittää huomion kateuden itseluottamusta nakertavaan vaikutukseen, sillä kateus koetaan häpeällisenä tunteena. Pisto (2013, 89) summaa, että kateus on joka tapauksessa yksi kuormittuneelle ihmiselle kuuluva tunnetila. Hän viittaa saksalaisen tutkijaryhmän urauurtaviin tutkimuksiin, joissa todettiin itsehillinnän kuormittamisen johtavan kateellisiin reaktioihin.

Kateus ja mustasukkaisuus ovat toisilleen läheisiä tunteita. Kateus kohdistuu johonkin toiselle kuuluvaan, mutta mustasukkaisuus tarkoittaa pelkoa siitä, että menettää toiselle jotakin itselle tärkeäksi kuuluvaa. Mustasukkaisuus synnyttää kateutta toista osapuolta kohtaa, jonka ansiot arvioidaan omia paremmiksi. (Lundell, 2008, 18.) Tämän

tutkimukseen aineistossa koulunkäynninohjaaja Kko1 kertoo tunnistavansa itsensä luovaksi ja innovatiiviseksi, mutta näiden vahvuuksiensa vuoksi hän on samalla tiedostanut, *että jotkut opet ovat kateellisia kun keksin jänniä juttuja esimerkiksi askartelussa tai leikeissä.* Hän kääntää kohtaamansa kateuden kuitenkin voimavarakseen, *ei anna sen häiritä* (v1,s3).

Tutkimukseen osallistunut koulunkäynninohjaaja Kko7 on tunnistanut opettajan taholta mustasukkaisuutta. Hän tulkitsee yleisellä tasolla ohjaajiin kohdistuvan mustasukkaisuuden aiheutuvan siitä, että oppilaat lähestyvät koulunkäynninohjaajaa huolineen ja murheineen helpommin kuin opettajaa. *Kyllähän jollakin opettajalla voi olla sellaista sitten, että voi olla vähän mustasukkainen jos lapset lähestyy ohjaajaa enemmän kuin häntä. Että jos ohjaaja saa enemmän kuin hän otetta niistä lapsista, ja ne kertoo sille enemmän --- kuin opettajalle, niitä huoliensa ja murheitansa ---, niin se voi olla jollekin (opettajalle) aika kova tällöinen tilanne.* (v7,s23.)

Lundellin (2008, 75) mukaan työyhteisöissä kadehdituimpiin asioihin kuuluvat yleensä erilaiset onnistumiset, hyvät ihmissuhteet, persoonallisuuteen liittyvät tekijät sekä jo aiemmin mainittu luovuus. Hallitsemattomana kateus usein johtaa työpaikkakiusaamiseen (Lundell 2008). Näin vahvistaa myös tähän tutkimukseen osallistunut koulunkäynninohjaaja Kko6 kertoessaan joutuneensa opettajan taholta kadehdituksi ja kiusatuksi aiemmalla työpaikallaan. *Toinen opettaja oli todella ilkeä mulle ---. Sitä ärsytti kaikki mun vaatteet. Ja siis mun olemus ärsytti sitä niin paljon!* (v6,s19,24.) Kko6 tulkitsee itseensä kohdistuneen kateuden johtuneen erilaisista persoonallisuuksista. *Opettaja --- ei kestänyt sitä mun iloisuutta ja mun energiaa.* Kko6 tunnistaa toki itsensä varsin *innostuvaksi ja positiiviseksi.* Myös hänen yksityiselämän kontekstissa *kaikki oli hyvin* (v6,s25), sillä hänen perheenjäsentensä elämä oli asettumassa menestyksellistä tulevaisuutta enteileviin asetelmiin. Nämä seikat yhdessä saattoivat koulunkäynninohjaajan tulkinnan mukaan synnyttää häneen kohdistuvaa kateutta ja sen purkautumista kiusaamisena, joka jatkui eri tavoin pitkään. Lundell (2008, 81) vahvistaa, ettei kateellinen tosiaankaan pysty aidosti iloitsemaan toisen onnesta.

Joskus yhteistyö tuntuu raskaalta ja vaikealta. Kko6 kertoo kokemastaan raskaasta ajasta: *Oli siis niin kamalaa työaikaa, --- että monta kertaa itkien lähdin (töistä). Oli sellainen tilanne, --- että työmotivaatio jo aikalailla laski. Mutta onneksi oli niin hyviä*

ystäviä sitten siinä ympärillä, että jaksoin. (v06,s20-21.) Kyseinen kiusaamista kokenut koulunkäynninohjaaja saattoi lopulta asian esimiehen tietoisuuteen saaden häneltä tukea. Lopulta tilanne hänen kohdallaan ratkesi myönteisesti työpaikan vaihdoksella. Myös ystävien tuki oli ollut merkityksellistä ja voimaa antavaa.

Oleennaista ristiriitatilanteissa on ihmisten suhtautuminen toisiinsa. Ristiriitatilanteissa syntyneet tunnekuohut saattavat helposti hukuttaa työntekijän ammatillisen käyttäytymisen ja reagoinnin, lisäksi asioilla on taipumus henkilöityä. Vaikka ristiriitojen ratkaiseminen kuuluu ihmisen vaikeimpiin ja kehittymättöimpiin kykyihin, on se vaikeudestaan huolimatta tärkeää, sillä ratkaisemattomat konfliktit heikentävät motivaatiota. (Isokorpi 2006, 10.)

Juutin & Salmen (2014, 105) mukaan työyhteisön jäsenten väliset ristiriidat ja työpaikkakiusaaminen verottavat voimakkaasti ihmisen voimavaroja vaikuttaen työskentelyyn ja asiakaspalveluun. Toisaalta he tuovat esille, että esimies ei voi olla selvillä työyhteisön jäsenet välisistä vuorovaikutussuhteiden kokemuksista, ellei hän ole jatkuvassa vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Lisäksi esimiehen pitää ottaa todesta työyhteisön jäsenten kokemukset. Kokemusten torjuminen tai vähättely ei mitätöi ongelmaa vaan aiheuttaa vastareaktion vastustusta, vihamielisyyttä ja sulkeutuneisuutta. (Juuti & Salmi 2014, 162.)

5.3.7 Myötäelämisen ja kiintymisen kuormitusta

Oppilaan ja opettajan välisellä alueella toimiessaan koulunkäynninohjaaja on samalla myös aikuisuuden mallina, jonka käyttäytymistä sekä reagoititapoja peilataan. Oppilaat tarvitsevat aidosti välittäviä ja rajoja asettavia aikuisia, joihin voi luottaa. Aikuisen eleissä, ilmeissä, sanoissa ja teoissa heijastuu läsnäolo toisen kokemuksen äärelle. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 172–174.) Seuraavassa Kko11:n toiminta ilmenee aktiivisena läsnä olemisena ja pysähtymisenä oppilaan huolien äärelle. Opettajalla todetaan olevan usein liian kiire. *Me kyllä joudutaan aika paljon täällä kuuntelemaan oppilaita, joilla on paha olla. Ja me ollaan niitä, jotka kuuntelevat, kun opettajalla ei ole aikaa. Että mä olen sanonutkin aina sitten, että nyppää vain hihasta. Että jos on jotakin asiaa, niin mä kuuntelen sua. Että mulla ei ole mihinkään kiire.* (v11,s16.)

Kiintyminen on ihmisen ensimmäinen tunnetaito, jonka avulla sisäisen turvallisuuden tunteen on mahdollista rakentua. Oppilaan pitkät ja läheiset ihmissuhteet – kuten

koululuokassa koulunkäynninohjaajaan ja opettajaan – ovat positiivisen ilmapiirin ohella kiintymyksen tunteen syntymisessä keskeisiä. Kiintymyksen tunteen kanssa muodostuu lapsuudessa ja nuoruudessa ihmisen itsetunto. Hyvä perusta itsetunnon kehittymiselle mahdollistaa positiivisen minäkuvan ja itsearvostuksen. Ilman ihmisten välistä vuorovaikutusta kehittymistä ei kuitenkaan tapahdu, sillä ihminen on ihminen vain suhteessa toiseen ihmiseen. (Isokorpi 2006, 132–133.)

Tutkimukseen osallistunut vastaaja tunnistaa oppilaiden kiintyvän koulunkäynninohjaajiin nopeammin kuin opettajiin. *Mä ainakin huomaisin, että oppilaat siis jotenkin nopeammin kiintyy ohjaajiin kuin opettajiin. Että onko siinä sitten se, että opettajilla on kiire tosiaan. Ja koulunkäynninohjaajat ovat kuitenkin vähän lähempänä siinä, niiden (oppilaiden) tasolla enemmän. Että onko siinä sitten sekin, että onko he (opettajat) paljon korkeammalla kuin oppilaat ---.* (v12,s17.)

Myötäeläminen ja kiintyminen voivat johtaa koulunkäynninohjaajan tukemaan joitakin oppilaita haastavissa tilanteissaan myös työajan ulkopuolella. Työrooli voi laajentua oppilaan *tavallaan varaemoksi* (v11,s14) hänen erilaisista asioistaan huolehtimisen myötä. Kko11 kertoo, ettei oppilaan muuttaessa toiselle paikkakunnalle molemminpuolisen kiintymisen synnyttämiltä kyneleiltä eron hetkellä säästyty. Tilannetta vaikeutti koulunkäynninohjaajan kuullessa, ettei sopeutuminen uuteen kouluun ollut ollut helppoa. Yksinäisessä huolen ja surun tunteessaan hän tunsu tulleensa paremmin ymmärretyksi toisen koulunkäynninohjaajan kanssa. *Että kaikki (opettajat) ei ihan sitä ymmärrä. Mutta kyllä sitten taas se opettaja jonka kans mä olin ja jonka kans ne (oppilaat) oli, niin tuota, kyllä se ehkä vähän ymmärsi. Mutta onneksi sitten oli toinen ohjaaja, --- niin me jaettiin ne tunteet sitten siinä.* (v11,s14-15.)

Isokorven (2006, 67) mukaan kiintymyksen kohteilla on aina jokin sija ihmisen sielussa ja sydämessä, sillä ihminen on sijoittanut kiintymyksen kohteisiin kiintymysenergiaa. Kiintymyksen kohteesta on tullut arvokas, jotakin jota on valmis sekä palvelemaan että puolustamaan. Kiintymystä on kuitenkin suomalaisessa kulttuurissa vaikea ilmaista ilman häpeän tunteita. Kulttuuriimme ei suosi kiintymyksen ilmaisemista, vaan se on tavallisesti ujostuttavaa ja arasteltavaa. Häpeän tunne puolestaan hajottaa yhteyttä toisiin.

Myös Ojanen (2014, 90)) kiinnittää huomion kulttuurissamme vallitsevaan ristiriitaiseen odotukseen; toisaalta kulttuuri kehottaa itseilmaisuun ja jopa aggressioiden purkamiseen, mutta toisaalta pitää osata hillitä itseään ja olla tunnetaitoinen. Tasapainon ylläpitäminen näiden odotusten välillä kuluttaa voimavaroja. Opetuksessa korostetaan ammatillisuuden, mutta myös hyvän kohtaamisen ja empatian merkitystä persoonallisina ominaisuuksina ovat tärkeitä. Luontaisesti herkemvät persoonallisuudet pyrkivät antamaan kaikkensa asiakkaan kohtaamisessa. Samalla he ovat vaarassa uupua, sillä ”jokainen uusi ihminen vie pienen palan sydämestä”.

Nikander (2010, 49) toteaa tutkimuksessaan, että koulunkäynninohjaaja työskentelee usein oppilaan kanssa kahden, joten hänellä mahdollisuus oppia tuntemaan oppilas hyvin, vallankin jos yhteistyö kestää useamman vuoden. Hyvä ja oikea ratkaisu olisikin, että sama ohjaaja työskentelee samojen oppilaiden kanssa useamman vuoden. Tässä aineistossa ilmenee kuitenkin myös pitkäaikaisen oppilas-koulunkäynninohjaaja -suhteen varjopuoli, sillä koulunkäynninohjaajat tuntevat usein myös huolestumista ja ahdistusta oppilaiden erilaisista elämäntilanteista ja niihin liittyvistä kuormittavista tekijöistä. *Koen jonkin verran ahdistusta työssäni, jos koen, että lapsen etu jää ymmärtämättä tai ymmärretään väärin, enkä voi vaikuttaa asiaan mitenkään (v2,s2).* Kuormittavimmillaan huolen tunne jää yksin käsiteltäväksi. *Lapset kun pelaa hirveen paljon pelejä ja tietokonemaailmassa ihan siis suoraan sanottuna K-18 -pelejä. Että näkee väkivaltaa ja silpomista, tappamista ---, ja se on niiden mielestä mahtavaa. (v7,s34.)*

5.3.8 Kiireessä ei aikaa kohdata – vertaisten tuella eteenpäin

Kiireen tunne on vallitsevana olotilana usean vastaajan tunnekokemuksissa. Kiireen koetaan vaikeuttavan informaation jakamista puhumattakaan tunnekokemusten jakamisesta. *Tätä hetkeä leimaa hektisyys ja paikasta toiseen pitää siirtyä suurin piirtein juosten ---. Ei ole opettajan kanssa yhteistä aikaa paneutua lasten asioihin ja vaihtaa informaatiota. (v2,s2.)*

Kko9 tuo esille haluaan puhua opettajan kanssa päivän tilanteita ja tunnelmia, mutta ei löydä siihen kahdenkeskisesti sopivaa ajankohtaa. Välitunnit kuluvat välituntivalvonnassa, eikä tauolla ole mahdollisuutta kahdenkeskisesti tuoda ajatuksiaan esille.

Me ei oikeestaan keretä sillä lailla jutteleen asioista, että mä olen yleensä, kun mä menen välituntivalvontaan, niin tietysti silloin sitten keretään ihan muutama sana, mutta tosi vähän jutteleen niinku oikein asioista ---, eikä iltaisin viitsi soitella, tai mitään, että päivä kerrallaan vain mennään. Eikä sitten kun ollaan yhtä aikaa, kun on se kahvipaussi, niin siellä on sitten muita, niin ei viitsi ihan kaikkien kanssa sitten. (v9,s19.)

Kko10 puolestaan on tottunut keskustelemaan opettajan kanssa tuntien jälkeen molempien tunnelmista. Tilanne on kuitenkin muuttunut opettajan vaihtumisen myötä, joten nyt aloite vuorovaikutukseen tuntuu vaikealta. *Kun ei oikein tunne (opettajaa), niin ei voi niin helposti avautua, kun juuri ehti tottumaan siihen edelliseen ---. Ja opettajanhuoneessakin on vaikea siinä lähteä kehittämään keskustelua. (v10,s1-5.)* Rehtori on tosin evästännyt keskustelemaan opettajan kanssa, erityisesti haastavien tilanteiden jälkeen.

Jos on huono päivä ollut, niin siitä pitää puhua työparin kanssa. Toki huonoja päiviä on ollut, mutta sitten niistä jää vähän semmoinen mieli, semmoinen paha mieli, että onko ite tehnyt siinä sitten jotakin väärin, kun ei sitä ole purettu, päivän lopuksi vaikka. Ja sitten, kun ei aina itse viitsi mennä kysymään (opettajalta), että onko sulla huono päivä, vai johtuuko se musta, niin sitten jää aina työpäivän jälkeen vähän sellainen ankea olo, että teinkö mä nyt jotakin väärin? (v10,s5.)

Kko8 pohtii tilannetta, jolloin oli joutunut korottamaan ääntään tunnilla työrauhan häiriötilanteessa oppilaan puhuessa hänelle epäkunnioittavasti ja loukkaavasti. Hän tunsii epäonnistuneensa tunteidensa säätelyssä, mutta toisaalta hänellä ei roolissaan ollut näköpiirissä vaihtoehtoa. Tilanne jäi mieltä askarruttamaan, sillä hän koki astuneensa opettajan reviirille, mutta toisaalta toivoi opettajalta toimintansa syistä johtuen ymmärtävää hyväksyntää ja toimintansa oikeuttamista. Asia jää kuitenkin myös keskustelemattomana hämmentämään mieltä.

Mä olen kokenut sitäkin, että opettajakin varmaan on vähän väsynyt siihen tilanteeseen ---. Mulla olis tarve saada jutella vielä kahden kesken – purkaa. Mutta mä olen huomannut, että se toinen ei silleen ---. Mutta mä taas haluaisin, että miksi oppilas teki näin, että se sanoi mulle näin? Että mä en koe, että se on hyväksyttävää. Olis kiva keskustella ja purkaa niitä tilanteita, että se (opettaja) ymmärtäis ---, että ne ei ole mulle mitään, että en mä noin vaan, jos mulle tulee semmoinen, että joudun oikeesti suuttumaan (oppilaalle). Kun mä ainakin vaadin luokassa, että mua myös kunnioitetaan ja arvostetaan. (v8,s6)

Aineistossa ilmenee, että koulunkäynninohjaajasta voi tuntua vaikealta tuoda esille näkökulmiaan tai mieltään kuormittavia asioita opettajalle. Kko7 tiivistää puhumisen vaikeuden toteamalla, että monella koulunkäynninohjaajalla olisi halu puhua tunnelmistaan opettajan kanssa, *jos vain saisi sen tulpan auki (7,s39)*. Opettajalta odotetaan keskustelun avausta esimerkiksi yhteistyössä syntyneen hämmentävän tai ristiriitaiseksi koetun tilanteen yhdessä käsittelemiseksi. *Kun mä ajattelen, että sen (opettajan) pitäisi tehdä se aloite (v9,s21)*.

Mainitussa tilanteessa toinen koulunkäynninohjaaja on usein tärkein tuki. Mikäli koulu yhteisössä on useita vertaisia, tuovat heidän kesken jaetut yhteiset hetket jaksamiseen helpotusta. *Se vertaistuki on tärkeätä, että me saadaan jakaa niitä ajatuksia ja niitä kokemuksia ---. Eikä pelkästään tosiaan saman työpisteen, vaan että monessa pisteessä ollaan ihan yksin. Kaikki tietää salassapitovelvollisuuden, että ne jää tähän, näitä ei levitetä. On niin turvallista, että jossakin pystyy puhaltamaan. (v7,s34,40.)*

Rantanen (2015, 147) vahvistaa koulunkäynninohjaajien kokeman kuulluksi tulemisen merkityksen sen rauhoittaessa olotilaa, syventäessä kontaktia omiin tunteisiin ja eheyttäessä olotilaa. *Aina saa jollekin vähän huokaista siellä (v8,s40)*.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

6.1 Työskentelyä yhteistyön vyöhykkeellä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa koulunkäynninohjaajan ja opettajan - opetusalan verrattain uuden ja perinteisen ammatin edustajan - välisessä yhteistyössä koetuista tunteista. Nimeän mainittujen ammattiryhmien välisen yhteistyön alueen yhteistyön vyöhykkeeksi. Rajasin tarkasteluun ainoastaan koulunkäynninohjaajien kokemia ja tulkitsemia tunnekokemuksia. Aineisto koostui 13 koulunkäynninohjaajan haastattelusta ja kirjoitelmista. Jokaisella oli kokemusta yhteistyöstä useamman opettajan työparina.

Tuloksista ilmenee, että koulunkäynninohjaajat tuovat esille havainnoivansa opettajan tunneviestintää ja tekevänsä tulkintoja tulevan yhteistyön sujumisesta. Ensimmäisellä tapaamiskerralla opettajan persoonasta ja toiminnasta syntyvään ensivaikutelmaan kiinnitetään jo huomiota. Myönteinen ensivaikutelma vaikuttaa toimivan myös yhteistyössä koettujen positiivisten tunteiden peruslähtökohtana. Kielteisempänä koettu ensivaikutelma hidastaa yhteistyön käynnistymistä. Toisinaan yhteistyön vyöhykkeellä voi olla jo lähtökohdittain ylittämätön kuilu kahden ammattiryhmän välillä. Koulunkäynninohjaajaa ei haluta tai tarvita luokkaan. Erityisesti eläkeikää lähestyvien opettajien suhtautumisessa opettajan tietämättömyys ammattikunnan työnkuvasta tulkittiin selittävän tilannetta. Myös opettajan mahdollinen yksin pärjäämisen oletus tai jopa vaatimus saattoi heijastua näissä tilanteissa.

6.2 Positiivisten tunteiden ilmapiirissä

Tässä aineistossa positiiviset tunteet opettajan kanssa tapahtuvassa yhteistyössä liittyivät sujuvalta tuntuvaan yhteistyöhön. Positiivisista tunteista rakentuva yhteistyö tarkoittaa kulttuuri- ja tasapainotunteiden läsnäoloa ja niihin tietoisesti pyrkimistä.

Tutkimuksen vastaajat tunnistivat vuorovaikutuksessa molemminpuolista lämpöä, ystävällisyyttä ja tyytyväisyyden tunteita, ammatillisen itsetunnon vahvistumista ja itseluottamusta. Ferrucci (2016, 19) vahvistaa ystävällisen kohtaamisen kaiken kattavan voiman sekä henkilökohtaisella että ihmissuhteiden tasolla. Ystävällisyyden lämpö ja huomaavaisuus mahdollistavat kasvua, kehitystä ja oppimista paljon paremmin kuin välinpitämättömyyden ilmapiirissä olisi mahdollista. Tässä on kyse Aholan, Kivistön & Vartian (2006, 57) mukaan täydentävästä tunnereaktiosta, jossa esimerkiksi ystävällinen

kohtaaminen synnyttää toisessa välittömänä reaktiona, eli täydentävänä tunnereaktiona ystävällisyyttä.

Yhteistyön vyöhykkeellä oli koettu unohtumattomia positiivisia hetkiä. Lundellin (2008, 179) mukaan myönteisiä tunteita ilmaisemalla on helppo jakaa hyvää ympärilleen. Myönteiset tunteet välittävät arvostusta toista kohtaan. Tuloksista ilmeni, että opettajan sanojen ja muun tunneviestinnän tulkittiin välittävän arvostusta, kiitollisuutta ja ihailua erityisestä osaamisesta. Ne puolestaan vahvistivat koulunkäynninohjaajan ammatti-identiteettiä saaden työn tuntumaan entistä merkityksellisemmältä. Opettajan taholta koetut arvostetuksi ja kunnioitetuksi tuleminen tunteet samalla myös herättivät muita positiivisia tunteita (Rantanen (2015, 44). Kuten Nevalainen ja Nieminen (2010, 32) toteavat, kouluyhteisössä luottamuksen ilmapiiri mahdollistaa arvostuksen syntymisen. Jokainen yhteisön jäsen on tärkeä omassa työssään. Koulussa kaikki työtä tekevät ovat yhtä arvokkaita kasvatusnäkökulmasta katsottuna, eikä arvostus synnykään titteleistä ja asemasta, vaan miten ihminen kohtaa toisen ihmisen ja miten kohtelee lajitoveriaan. Tämän tutkielman aineiston perusteella on helppo olla samaa mieltä, sillä yhteistyön vyöhykkeellä myönteisten tunteiden ilmapiirissä koettiin opettajan taholta luottamusta ja avoimutta.

Luottamuksen kokeminen edesauttoi koulunkäynninohjaajan turvallisuuden tunteita, lisäten myös itseluottamusta omien vahvuusalueiden tai omiksi muotoutuneiden tehtävä- tai vastuualueiden hoitamiseksi. Luottamuksen ja turvallisuuden tunteet edistivät koulunkäynninohjaajan mahdollisuuksiaan tukea oppilaita, tehdä yhteistyötä opettajan kanssa ja ylipäättään sitoutua työhönsä.

Syyttä ei Ferrucci (2016, 80,83, 87) alleviivaa luottamuksen tärkeää merkitystä sen lisätessä läheisyyden tunnetta ja auttaessa moninkertaistamaan toiminnan mahdollisuudet, esimerkiksi vaikuttamalla myönteisesti kiitollisuuteen, vastuuntuntoon ja keskinäiseen tukeen. Luottamuksen tunteet alkujuuret ovat syvällä ihmisen lajikehityksen menneisyydessä, sillä kautta aikain luottamus on lisännyt pelontunteen vähenemistä ja turvallisuudentunteen lisääntymistä. Nevalaiseen ja Niemiseen (2010, 31) viitaten luottamuksen perustalla toimiva vuorovaikutuskulttuuri mahdollistaa myös kouluyhteisön parhaan toimintakyvyn kaikissa tilanteissa, erityisesti yhteisön joutuessa kohtaamaan hankalia tilanteita tai kriisejä.

Myös uteliaisuus ja mielenkiinto toisen osaamiseen olivat läsnä. Koulunkäynninohjaajat toivat esille tuntevansa opettajan kiinnostuksen heidän osaamistaan kohtaan nähden siinä myös yhteistyötä täydentäviä tai laajentavia mahdollisuuksia. Rantasen (2015, 42–44) mukaan jokainen haluaa olla kiinnostava, sillä kyse on sisäänrakennetusta tarpeesta, jota ilman ei elämää olisi. Osoittamalla kiinnostusta toista kohtaan herää samalla paljon positiivisia tunteita. Aidoimpiin tunnetason kohtaamisiin kuuluu tunne, että on ymmärretty, arvostettu ja kiinnostava. Tästä tunneyhdistelmästä vastaajilla oli omakohtaista kokemusta sujuvaksi tulkitussa yhteistyössä, kuten myös yhdessä koetuista innostumisen ja osallisuuden tunteista.

Koulunkäynninohjaajat toivat esille kokemaansa tasavertaisuuden tunnetta. Tunteen taustalla on hyväksytyksi tuleminen. Toisten opettajien kanssa tasavertaisuuden tunne oli paremmin saavutettavissa kuin toisten. Optimaalisimmillaan opettaja ilmoitti koulunkäynninohjaajan työparikseen tuoden tasavertaisuuden esille myös oppilaiden käyttäytymistä koskeviin odotuksiinsa. Opetus- ja ohjaustilanteita, samoin sijaisuuksien hoitamista jaettiin ja sovittiin. Työ tarjoaa tarkoituksellisuuden ja merkityksellisyyden kokemuksia ja molemmat antoivat tilaa toisilleen joustavasti ja tilanteiden vaatimusten mukaisesti. Toisen osaamista kompensoitiin ja täydennettiin omilla vahvuusalueilla, eikä esimerkiksi oppilaiden huomiosta kilpailtu. Opettajan tavoin myös koulunkäynninohjaaja koki osallisuutta työpaikalla järjestetystä yhteisöllisyyttä lisäävästä toiminnasta.

Ammattitilpeuden ja vastuullisuuden tunteessa työ tuntui arvokkaalta ja merkitykselliseltä. Koulunkäynninohjaaja tunsikin olevansa erityislapsia varten, heidän turvansa ja välillä kaikkensa. Toisinaan oppilaan viestinviejän tärkeässä roolissa - luottohenkilönä. Vastuu oppilaasta tuntui aikuisen vastuulta lapsesta. Esiin tuotiin rohkeutta tarttua hektisiin tilanteisiin, kuten opettajan sijaisuuksien hoitamiseen tai siirtymisiin ohjaajaksi vieraisiin oppilasryhmiin lyhyellä varoitusaikalla. Työhön suhtauduttiin tietoisesti asennoituen ja omaa toimintaa reflektoiden.

Myönteisiä tunteita herättivät kokemukset sosiaalisen tuen saamisesta sekä tietoisuutta sen saatavilla olemisesta molemminpuolisesti tarvittaessa. Ahola, Kivistö & Vartia (2006, 58) vahvistavat, että mainitulla kokemuksella on henkistä ja fyysistä hyvinvointia suojaava merkitys, sillä hyvinvoinnin kannalta on tärkeää kokea saavansa tukea sitä tarvitessaan. Nikanderin (2010, 49) tutkimuksen mukaan

koulunkäynninohjaaja on suuri apu oppilaiden lisäksi myös opettajalle välittävänä ja kuuntelevana aikuisena auttaen myös opettajaa jaksamisessaan. Myös tämän tutkimuksen mukaan koulunkäynninohjaaja tuntee toimivansa opettajan tukiresurssina. Säännöllinen molemminpuolisesti annettava palaute ja keskusteleminen tunnistettiin voimavaroja ylläpitävänä ja kuormittavia tunteita säätelevänä. Kun mieltä painavista asioista on mahdollista pohtia ja keskustella yhdessä seurasi iloa, tyytyväisyyttä ja huojuusta. *Että puolin ja toisin kun muistetaan, että aina annetaan palautetta päivistä. Sillä kyllä jaksaa. (v7,s27)*

Piironen-Malmi & Strömberg (2008, 9, 137) viittaavat tutkimustietoon opettajien näkemyksistä mikä heidän työssään on tärkeintä. Välittämisen merkitys nousi kärkisijalle opettajan tärkeimpänä tehtävänä. Välittäminen muodostuu kokonaisvaltaisesta ja toisistaan erottamattomasta huolehtimisesta, kasvatuksesta, opetuksesta ja ohjauksesta yhdessä kaikkien kasvatukseen osallistuvien kanssa. Myös tämä tutkimus osoittaa, että opettaja ja koulunkäynninohjaaja kannustivat toisiaan ja kokivat vastuuntunnetta oppilaista ja esimerkiksi työrauhasta koululuokissa. Asioista myös neuvoteltiin ja suunniteltiin yhdessä. Joidenkin opettajien kanssa vuorovaikutus tuntui todella helpolta. Toinen ymmärrettiin pelkästä silmäyksestä. Empatiaa ja myötätuntoa tunnistettiin toisen tunnetilan kohtaamisessa. Isokorpi (2004, 16) toteaa, että tunnetaitoisen henkilön kanssa vuorovaikuttaminen on sujuvaa, sillä oman keskeneräisyytensä hyväksymällä mahdollistuu myös toisen hyväksyminen omanlaisenaan. Pystyessään kohtaamaan keskeneräisyyden, pystyy myös todelliseen kohtaamiseen vuorovaikutustilanteissa olemalla aidosti läsnä.

Virtanen (2013) on luokanopettajien tunneälytaitoihin liittyvässä väitöstutkimuksessaan todennut, että emotionaalisesti kompetentti opettaja on empaattinen, emotionaalisesti itsetietoinen, luotettava ja toisia kehittämään kykenevä. Tunneälytaitojen ja yhteistyötaitojen tärkeys korostuivat. Kaikkein tärkeimmäksi ja vahvimaksi tunneälytaidoksi tutkimuksessa nousi kuitenkin empaattisuus. Halinen, ym. (2016, 160) lisää empatian tarkoittavan kykyä ylittää oma näkökulma ajatusten, tunteiden tai toiminnan tasolla. Ilman empatiaa ei voisi liikuttua toisen tunteita tai tilanteesta, eikä virittäytyä samalle aaltopituudelle. Aivotutkijoiden näkemyksen mukaan evoluutioprosessi on suosinut empatiakykyisyyttä, heitä, jotka ovat kyenneet ennakoimaan, oppimaan, kommunikoimaan ja toimimaan ryhmässä.

Positiivisten tunteiden ilmapiirissä koulunkäynninohjaajat kokivat yhteistyön vyöhykkeellä ammattiroolien välisen hierarkkisen kuilun miltei olemattomaksi, mahdollistaen tunnetta tasa-arvoisesta toimijuudestaan opettajan työparina. Parhaimmillaan yhteistyön vyöhyke laajeni työtehtävien yli yksityiselämän alueelle, jolloin opettaja ja koulunkäynninohjaaja viettivät aikaa yhteisten kiinnostusten kohteiden äärellä myös vapaa-aikana.

6.3 Vaikeammalta tuntuvaa yhteistyötä

Koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteistyön vyöhykkeellä *välillä on tosi vaikeeta, ja välillä menee ihan ok* (v9,s1). Tämän tutkimuksen aineistosta ilmeni erilaisia tunnekokemuksia, jotka liittyivät haasteellisiksi koettuihin yhteistyötä hiertäviin tilanteisiin. Moni koettu tunnetila näyttäytyikin vastakohtana positiiviseksi koetulle, esimerkiksi arvostetuksi tulemisen vastakohtana koettiin arvostuksen puuttumista, luottamuksen vastakohtana luottamuspulaa. Opettajan mielialaa, tunnetilaa ja tunneviestintää tarkkailemalla koulunkäynninohjaajat loivat merkityksiä, eli vallitsevan todellisuuden tulkintoja opettajan suhtautumisesta. Tulkinnoista seurasi toisinaan jännitystä, epävarmuutta tai muuta ristiriitaisia pyrkimystä opettajan ja koulunkäynninohjaajan välille. Kuten myös Tammi (2008, 57) tutkimuksessaan on todennut, aiheutti opettajan ja koulunkäynninohjaajan kasvatuskäytännöiden erilaisuus yhteistyötä haittaavaa jännitettä.

Opettajan auktoriteettia kunnioitettiin, ja auktoriteetin uhkaamista pyrittiin jo ennalta varomaan ja välttämään. Toisinaan yhteistyön vyöhyke tuntui kokonaan täyttyvän opettajan hierarkkisella auktoriteetilla. Usein iäkkäämpi opettaja nähtiin oman aikakautensa opettajuuskulttuurin leimaamana. Myös tietämättömyys koulunkäynninohjaajan työnkuvasta tuli esille, jolloin oli osattava sijaita ”oikein” yhteistyön vyöhykkeellä. Toisinaan tuo positio tuntui oppilaan rooliin asettumiselta.

Opettajan osoittaman arvostuksen puutetta tuotiin esiin eri tavoin. Opettajan tunneviestinnän, katseen ja sanojen tulkittiin toisinaan välittävän hienovaraisesti ylimielisyyttä ja halveksuntaa. Turhautumista, alemmuuden ja huonommuuden tunteita mainittiin liittyen koulunkäynninohjaajan kokemaan osaamisensa kutistamisen välttämättömyyteen. Tunnekokemus oman toiminnan tai olemuksen kelpaamattomuudesta ja riittämättömyydestä synnyttää häpeää ja surua (Rantanen 2015,

44). Malisen (2010, 143 - 144) mukaan häpeän tunne valtaa tilan myös myönteisiltä tunteilta ja aiheuttaa vuorovaikutuksesta vetäytymistä ja jättäytymistä sellaisen joukon ulkopuolelle, jossa häpeän tunteet ovat syntyneet. Brown (2012, 25) vahvistaa häpeän tunteen olevan pohjimmiltaan pelkoa siitä, ettei virheellisenä ja kelvottomana enää kuulu joukkoon.

Myös koulunkäynninohjaajien tuntemaa opettajan luottamuksen puutetta ilmeni. Perustehtävää saattoi hankaloittaa ulkopuolisuus oppilaita koskevista koulunkäynninohjaajien työhön vaikuttavasta informaatiosta. Toisaalta koulunkäynninohjaaja oli myös epävarma oppilaita koskevien huolenaiheiden tai muiden havaintojensa esittämisestä opettajalle. Ammattien hierarkiassa korkeammalla olevana opettajan ei koettu suhtautuvan vakavasti tai olevan kiinnostunut koulunkäynninohjaajan näkökulmasta. Ferruccin (2016, 80, 83) mukaan epäluottamuksen tunne luo etäisyyttä henkilöiden välille, kuten koulunkäynninohjaajien kertomuksista tuli esille.

Loukkaantumisen tunteista kerrottiin myös. Kiesiläinen (2004, 53–54) vahvistaa, että loukkaantuminen on hankala tunne, sillä loukkaantunut ei kykene jatkamaan avointa vuorovaikutustaan, vaan tarvitaan runsaasti aikaa tilanteen tasapainottumiseen. Ihmissuhdetyössä opetuslalla tarvitaan kuitenkin taitoa käsitellä ja ratkaista loukkaantumisen tilanteet nopeasti, ettei tunnetasolla loukkaantuneen ihmisen työskentely perustehtävän parissa kärsisi.

Myötäloukkaantumista oppilaan puolesta tunnettiin epäreiluiksi koetuissa tilanteissa sekä koulunkäynninohjaajan työn sisältöön liittyvissä tilanteissa. Rantasen (2015, 45) mukaan moraaliset väärinkäytökset ja kokemukset epäreiludesta horjuttavat syväälle aivoihin rakentunutta tarvetta tulla kohdelluksi reilusti. Tämän tutkimuksen tuloksissa loukkaantuminen koettiin yksinäisenä ja jakamattomana tunnetilana. Asioista keskusteleminen hankaloitui tai katkesi kokonaan opettajan kanssa, jolloin käännyttiin rehtorin ja vertaisten puoleen.

Pelko on tunne, josta ainakaan työelämässä ei puhuta suoraan. Pelko elää usein murehtimisen tai ahdistuksen alla, sillä niistä on helpompi puhua. Pelon tunne vaikuttaa kuitenkin kognitiiviseen toimintaan, sillä huomiokyvyn kapeutuessa keskittyminen muuhun kuin pelon aiheeseen vaikeutuu. Siten myös kyky tehdä päätöksiä kärsii.

Pelkojen ydin muotoutuu siitä uskomuksesta, että joutuu tilanteeseen, josta omat kyvyt, voimat ja taidot eivät riitä selviytymiseen. (Rantanen 2015, 90–91.) Myös tämän tutkimuksen aineistossa ilmeni pelkoon liittyviä viittauksia. Huolestuttavalta tuntui esimerkiksi pärjääminen levottomassa luokassa opettajan sijaisena. Myös oma ammatillinen kompetenssi askarrutti opettajan mahdollisesti vertaillaessa koulunkäynninohjaajien keskinäistä kyvykkyyttä.

Tässä yhteydessä on mainittava, että opettajan sijaisuuksien hoitamista tuotiin esille jokaisen koulunkäynninohjaajan vastauksessa. Sijaisuudet tuntuivat arvostuksen ja luottamuksen osoituksilta, mutta myös epäreiluuden tunteita herättäviltä. Osaltaan näytti syntyvän asetelma, jossa luokasta puuttuu pedagogisesti koulutettu opettaja sekä koulunkäynninohjaaja. Sijaisopettajuuden tehtävärooli ilmeni kuitenkin yleisenä käytänteenä jo Leikaksen ja Rantion (2003, 26) tekemässä tutkimuksessa. Vaikka opettajat ja rehtori pitivät toimintaa arveluttavana, katsottiin silloinkin tutun ja turvallisen aikuisen tilapäinen toiminta opettajan sijaisena toimintatapojen tietämisen ja oppilastuntemuksen näkökulmasta tarkoituksenmukaiseksi.

Tuloksista ilmeni myös loukkaantumisen sekä oppilaiden taholta tulevan kunnianloukkauksen arkitodellisuus. Opettajalta odotettiin tukea oppilaan käyttäytyessä koulunkäynninohjaajaa kohtaan epäkunnioittavasti. Tilanteet saattoivat kuitenkin jäädä kokonaan käsittelemättä ja koulunkäynninohjaaja jäädä yksin loukkaantumisen tunteensa kanssa. Helsingin yliopiston Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutin toteuttamaan Oppilaitosten turvallisuustutkimukseen 2016 osallistui yli 800 rehtoria. Tutkimustulosten mukaan koulujen henkilökuntaan kohdistuneiden tekojen osalta esiintyi kunnianloukkaus yleisimpänä tekona ilmeten joka kolmannessa oppilaitoksessa. Väkivallalla uhkaamista puolestaan oli esiintynyt noin joka neljännessä oppilaitoksessa, ruumiillista väkivaltaa joka viidennessä. Herjaaminen ja kunnian loukkaaminen ilmenivät tutkimuksen mukaan yleisimpiä kouluissa, joissa on 7. – 9. luokkatasojen oppilaita. (Näsi, Virtanen & Tanskanen 2017.)

Myös Julkisten ja hyvinvointialojen liiton vuonna 2012 tekemässä tutkimuksessa ilmeni nimittelyn, haukkumisen, uhkailun ja vähättelyn, puhelimen tai sosiaalisen median kautta kiusaamisen sekä fyysinen väkivallan olevan koulunkäynninohjaajan työn arkitodellisuutta. Tilanne oli ennallaan pari vuotta aiemmin tehtyyn vastaavaan tutkimukseen verrattuna. (Hyttinen, 2012.)

Koulunkäynninohjaajien odotusta opettajan ammattirooliin kuuluvasta käyttäytymisestä ilmaistiin myös. Myötähäpeää koettiin opettajan liian kaverillisesta ja miellyttämään pyrkiväksi tulkitusta käyttäytymisestä oppilaiden kanssa. Paheksuntaa sai osakseen myös tehtävien tekeminen oppilaan puolesta. Opettajalta odotettiin myös onnistunutta tunteiden säätelyä. Siksi havainnot tunteiden alisäätelystä ja kielteisten tunteiden tartuttamisesta työyhteisöön herättivät paheksuntaa. Hämmennystä ja pettymystä aiheutui keinojen ristiriitaisuudesta yhteisiin kasvatustavoitteisiin pyrittäessä.

Kielteisiin tunnekokemuksiin kuului tuotiin esille opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyössä tulkittua kateutta ja mustasukkaisuutta. Juuti (2013, 73) selventää, että kateus tarkoittaa tilaa, jossa alemmuuden- ja mitättömyyden tunnepyörteistä nousee esille ahdistus ja pahan tahto. Kateellinen ei voi sietää muiden hyvää oloa, vaan tiedostamattaan haluaa siirtää oman pahanolon tunteensa muille tuhotakseen toisten hyvän olon. Opettajan arveltiin tuntevan kateutta koulunkäynninohjaajan persoonallisista ominaisuuksista, kuten positiivisuudesta, hyvistä ihmissuhteista tai luovuudesta. Kateutta tulkittiin syntyvän myös oppilaan luottamuksen saavuttamisesta, sillä sen koettiin tapahtuvan opettajaa onnistuneemmin.

Kateutta pidetään luottamuksen vastakkaisen tunteena sen pyrkiessä vahingoittamaan yhteistyötä (Aaltio 2013, 31). Lundell (2008, 75–76) viittaa myös kateuden tuhoavaan voimaan, koska hallitsematon kateus on hyvin vahingollista sekä yksilön että työyhteisön toimivuuden tasolla vaikuttaen monin tavoin haitallisesti ihmissuhteisiin, oppimiseen, ammatilliseen kasvuun ja työyhteisön kehittymiseen.

Tässä tutkimuksessa tuli esille koulunkäynninohjaajan kokema opettajan kiusaamisen kohteeksi joutumista. Ahola, Kivistö & Vartia (2006, 163) korostavat, että kiusaamiseksi muuttunut kateus on voimavaroja ja jaksamista kuluttavaa. Selvittämättä jäänyt kiusaaminen ja henkinen väkivalta jatkuessaan ja laajetessaan johtaa pahimmillaan kiusaamisen kohteen syrjäytymiseen työyhteisöstä ja jopa työelämästä. Aineistossa esiin tuotu kiusaamisilmiö ei ole yksittäinen ongelma, vaan Ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2017 työolobarometri myös vahvistaa opetusalan työyhteisöjen sisällä tapahtuvan kiusaamisen lisääntyneen.

Opettajan kiire tuntui rajoittavan myös pysähtymistä yksittäisen oppilaan kohtaamiseen. Toisinaan oppilaan raskas elämäntilanteen kokonaisuus saattoi avautua koulunkäynninohjaajan tarkemmin luettavaksi ammattilaisen työskennellessä opettajan

ja oppilaan välillä viestinviejänä, salaisuuksien kuulijana tai muuten tilanteeseen vaikuttamaan pyrkivänä. Toisinaan oppilaat kertoivat sellaisia asioita arjestaan, joita koulunkäynninohjaaja ei kokenut voivansa jakaa opettajalle tai tulla kuulluksi. Kiintyminen synnyttää myötäelämistä ja oppilaan haastavan elämäntilanteen tunnekuorman sijaiskantamista. Molanderin (2003, 86) määrittelemä sijaiskärsijän termi tarkoittaa tilannetta, jossa toisen kohtalo koskettaa ja tuntuu pahalta. Koulunkäynninohjaajien tuntemuksissa viriää myös myötätuntuupumusta. Kyseisen termin kehitti amerikkalainen Charles Figley tarkoittaen sillä ihmissuhdetyön aiheuttamaa työn sosiaalisuuteen liittyvää uupumusta, asiakkaan tunteiden tarttumista auttajaan ja omien vaikutusmahdollisuuksien vähäisyyttä suhteessa toisen kuormittavaan tilanteeseen (Toivola, 2004).

Koulunkäynninohjaajat kohtaavat työssään yhä useammin lapsia ja nuoria, joiden elämäntilanteessa tapahtuu suuria muutoksia, jotka väistämättä heijastuvat myös oppilaan kehitykseen ja koulunkäyntiin monin tavoin. Esimerkiksi Suomen virallisen tilaston mukaan vuonna 2015 solmittiin lähes 25 000 avioliittoa ja vastaavasti solmituista avioliitoista yli puolet päätyi eroon. Erojen osalta lukema oli korkeimmillaan sitten vuoden 1999. Vuonna 2015 äitinsä avioeron koki yli 17 000 alaikäistä lasta ja nuorta. Samoissa lukemissa on pysytelty koko 2010-luvun ajan. Äitinsä avioeron kokeneet lapset ja nuoret jäävät kokonaan tilastoimatta. (Tilastokeskus, 19.10.17.) Peruskoululuokissa on siten monia oppilaita, joiden elämäntilanteeseen ja koulunkäyntiin koettu, juuri tapahtuva tai tuloillaan oleva vanhempien erotilanne vaikuttaa monin tavoin.

Emotionaalisesti kuormittavien tunnekokemusten purkaminen opettajan kanssa tuntui koulunkäynninohjaajista toisinaan kovin vaikealta ja opettajan kiire näyttäytyi osin selittävänä tekijänä. Kiireessä ei ehditä kohtaamaan syvällisemmällä tunnetasolla. Opettajalta kuitenkin toivottiin ja odotettiin keskustelun ja tilanteiden purkamisen aloitteita. Usein kuitenkin kuormittavat tunteet vain painettiin pois mielestä ja asiat jäivät keskustelemattomiksi. Tällainen kielteisten tunteiden ylisäättely on tutkimusten mukaan yleisempää hierarkian alemmalla tasolla työskentelevillä. Tunnetyö altistaakin tekijöitään, stressaantumiselle, masentuneisuudella, työuupumukselle ja työtyytymättömyydelle (Kokkonen 2010, 116). Martin (2010, 78–80) muistuttaa, että tukahdutetut tunteet jäävät kehoon kuluttamaan voimavaroja, sillä keho jää

ylivirittyneeseen valppaustilaan, vaikka henkilö saattaa ulospäin näyttää rauhalliselta. Psykkisten reaktioiden sivuuttaminen ilmenee kehollisina reaktioina ja erilaisina fyysisinä oireiluina.

Tämän tutkimuksen mukaan koulunkäynninohjaajan työ ei automaattisesti pääty työajan päättyessä, vaan koulupäivän tilanteet saattavat seurata huolena mukana vapaa-aikaan. Koulunkäynninohjaajat näyttävät kuuluvan niihin Mankan (2007, 31) mainitsemiin suomalaisiin palkansaajiin, joista noin puolella työasiat ”läikkyvät”, eli tunkeutuvat jossain määrin vapaa-aikaan.

Vastaajien kokemat kielteiset tunteet kuuluvat puolustaviin ja paljastaviin tunteisiin, jotka aiheuttavat tyypillisesti vuorovaikutuksen ja yhteyden tunteen heikkenemistä opettajan ja koulunkäynninohjaajan välille muodostaen kuilun yhteistyön vyöhykkeelle. Äärimmillään puolustavat tunteet aiheuttivat jopa vuorovaikutuksen katkeamista kokonaan (Kiesiläinen 2004, 55), kuten tässäkin tutkimuksessa ilmeni.

Rehtori ja toiset koulunkäynninohjaajat voimavarana

Kiire oli usein mainittu este keskustelemiselle ja tunnekokemusten jakamiselle opettajan kanssa. Sosiaalista tukea tavoiteltiin vertaisilta, toisilta koulunkäynninohjaajilta. Esimiehet olivat tehtävärooleissaan yhteistyön tunneilmastoon vaikuttavia johtajia, joiden puoleen haastavissa tilanteissa käännettiin. Koulunkäynninohjaajat saivat opettajan kanssa yhteistyössä koettujen haastavien ja kuormittavien tunteiden sanoittamisessa sosiaalista tukea esimieheltään. Esimies kannusti puhumaan opettajan kanssa *jos jokin asia jäi mieltä painamaan tai mikäli kokee menneensä opettajan tielle (v10,s5)*. Tämän tutkimuksen koulunkäynninohjaajat toivat esille tyytyväisyyden tunteita esimiehen tunnetaitoihin. Virtanen (2013, 152) on todennut väitöstutkimuksessaan, että rehtorien tunneälytaidoista tärkeimmäksi esimiestyön kannalta nähtiin juuri kyky ratkaista konflikteja ja ristiriitatilanteita.

6.4 Pohdintaa

Kansakoululaitoksen alkuaikoina, behaviorismin ja kasvatusoptimismin valtakaudella opettajan aktiivisuus oli oppimisen avaintekijä, eikä oppimisen vaikeuksille kiinnitetty erityistä huomiota, eriyttämisestä puhumattakaan. Kyläkoulun opettaja työskenteli usein tehtävässään koko työuransa ajan, osallistuen keskeisenä ja arvostettuna henkilönä myös

kyläyhteisön asukkaiden arkeen ja juhlaan. Ammattien eriytymiskehityksen sekä muuttuneen opettajuuden myötä luokassa oppimisen haasteiden äärellä nykyään työskentelevä koulunkäynninohjaaja aiheuttaa yhä joillekin opettajille ammatinkuvaltaan epätietoisuutta ja hämmennystä. Saattaisiko joidenkin vanhempien opettajien mielikuvissa opettajuus näyttäytyä vieläkin yksin pärjäävänä mallikansalaisena?

Luostarinen ja Peltomaa (2016, 18–20) viittaavat Andy Hargreavesin määrittelemiin opetusalan klikkiytyneisiin sekä individualistisiin toimintakulttuurimalleihin. Klikkiytyneessä esiintyy jakautumista kuppikunniksi ystävyyden, oppiaineen tai vuosiluokan opettajien kesken. Tällöin syntyy statuksen säilyttämisen tärkeyttä, sekä kilpailua ja vertailua luonnollisestikin kouluyhteisön yhteisten tavoittamisen saavuttamisen kustannuksella. Individualistinen kulttuuri ilmentää opettajan yksityisyyttä, sillä opettajat työskentelevät enimmäkseen yksin luokissaan.

Cantellin (2011, 138–140) näkemykseen yhtyen koulujen työyhteisöt saattavat olla eri tavoin hierarkkisia jopa opettajaryhmien tai saman koulun opettajien välillä. Hierarkiaa rakentuu myös opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä eri syistä. Palkkauksen suhteen opettaja ja koulunkäynninohjaaja ovat eri ryhmissä. Opettajien koulutustausta on akateeminen verrattuna koulunkäynninohjaajan ammatilliseen koulutukseen. Opettaja tekee pedagogista työtä, ja koulunkäynninohjaajan työ pedagogisen työn mahdollistamista.

Tuloksissa ilmeni runsaasti yhteistyön vyöhykkeellä koulunkäynninohjaajan kokemia ja tulkittamia myönteisiä tunteita. Opettajan arvostaessa, luottaessa, kannustaessa ja tukiessa myös koulunkäynninohjaajan työ tuntuu merkitykselliseltä ja arvokkaalta. Yhteistyössä voidaan myös hyödyntää osaamista ja vahvuuksia joustavasti. Tilanteiden ja tunnekokemusten jakaminen opettajan kanssa on vaivatonta ja kohtaamisissa tuntee tulleen kuulluksi ja ymmärretyksi.

Tasapaino- ja kulttuuritunteisiin kuuluvien myönteisten tunteiden ilmapiirissä koulunkäynninohjaaja ja opettaja vahvistavat myös yhteistyönsä tavoitteisiin liittyvää resilienssiä, eli selviytymiskykyisyyttä. Kuten kykyä käsitellä kielteisiä tunteita, nähdä vaikeissakin asioissa myönteistä, sekä luottaa vaikutusmahdollisuuksiin myös hankalien tilanteiden hoitamisessa. (Lääperi, 2016.)

Yhteistyön vyöhykkeellä vuorovaikutuksessa koetut positiiviset tunteet viittaavat työn ilon ja työn imun kokemiseen sekä työtyytyväisyyteen, motivoitumiseen, työn merkityksellisyyskokemiseen ja perustehtävään keskittymiseen. Työnimu tarkoittaa Kokkosen (2010, 114) mukaan melko pysyvää tunne- ja motivaatiotilaa, johon tyypillisesti kuuluvat tarmokkuuden, omistautumisen ja työhön uppoutumisen kokemukset. Kuten koulunkäynninohjaajat toivat myös esille, tarmokas työntekijä on energinen ja sitoutunut työnsä tavoitteisiin. Työhön omistautumista kuvaa innokkuuden ja ylpeyden tunteet, työhön keskittymisen ja tekemisestä nauttimisen tunteet. Siksi työn imu on kaikin tavoin tavoiteltava olotila työyhteisön tavoitteiden toteutumisen, sekä työntekijän oman henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja työssä jaksamisen näkökulmasta. Työn imun kokemus on mahdollisempaa ja todennäköisempää kannustavassa ilmapiirissä, esimiehen palautteen ja tuen piirissä, sekä arvostetuksi tulemisen kokemuksessa.

Työterveyslaitoksen tutkimusprofessori Jari Hakanen on tutkinut työn imua 2000-luvulta lähtien. Hän toteaaakin työn imua kokevien työntekijöiden olevan aloitteellisia ja uudistushaluisia. He ovat työhönsä sitoutuvia ja tartuttavat työn imua myös muihin työyhteisössään. He kokevat työnsä parantavan elämänsä laatua ja kokevat olevansa muita työntekijöitä onnellisempia. (Työterveyslaitos, 2017)

Vuorovaikutuksessa kielteisenä ja kuormittavana koettujen tunteiden ilmapiirissä yhteistyö opettajan kanssa tuntui vaikeammalta. Toisaalta kielteisten tunteiden kokemiselle on tyypillistä, että ne huomataan herkemmin, niitä pohditaan enemmän ja muistetaan paremmin (Ojanen, 2007, 47). Aineistossa tuotiin esille monia tunnekokemuksia, jotka luokitellaan puolustaviin ja paljastaviin tunteisiin. Yhteistyössä tunnettiin opettajan auktoriteetin loukkaamisen varomista, arvostuksen puutetta, luottamuspulaa sekä alemmuuden, epävarmuuden, epäluottamuksen, ulkopuolisuuden, jännityksen, pelon, avuttomuuden, loukkaantumisen ja pettymyksen tunteita.

Vastaajien useat maininnat toivat esille, että opettajan tunneviestintään, kuten ilmeiden, äänen tai äänen akustisiin ominaisuuksiin kiinnitettiin tarkemmin huomiota. Aineistosta muodostui vaikutelma koulunkäynninohjaajan positiosta yhteistyövyöhykkeen reunalla, varovaisemmin ja valppaana tarkkaillen toimintaansa kohdistuvia odotuksia ja merkityksiä. Ammattiroolien välinen hierarkkinen kuilu tuntui toisinaan leveältä ja paikoin kokonaan ylittämättömältä.

Tässä tutkimuksessa ilmeni myös koulunkäynninohjaajan kokemia samankaltaisia ammattikasvattajaa kuormittavia tunteita, joita Laru, Riihonen ja Tuukkanen (2013, 57) toivat esille Väestöliiton vuonna 2012 teettämässä ammattikasvattajan kiellettyjä tunteita koskevassa tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksiin perustuen. Tutkimuksessa kerättiin kasvatustyössä ammattilaisten kokemuksia vaikeista ja hankalista tunteista kasvatustyössä. Tutkimuksen tuloksena osoitettiin, että riippumatta vastaajan iästä, koulutuksesta, asuinpaikasta tai työpaikasta, ennustivat työntekijöiden väliset suhteet kaikkein voimakkaimmin suurempaa todennäköisyyttä kokea vaikeita tunteita ongelmallisiksi kasvattajan työssä. Huonoksi koetussa ilmapiirissä stressaannuttiin voimakkaammin esimerkiksi resurssipulasta tai huonosti toimivasta yhteydenpidosta vanhempiin kuin hyväksi koetussa. Tutkimuksen mukaan työpaikan ilmapiiri nousi kaikkein tärkeimmäksi haasteellisten tunteiden selittäjäksi. (Rotkirch 2013, 16–17.)

Kielteisten tunteiden säätely kuluttaa enemmän voimavaroja. Koulunkäynninohjaajaa kuormittavat tunteet eivät mielestäni ole omiaan edistämään yhteistyötä opettajan kanssa. Ferrucciin (2016, 82) viitaten pelot, epäilyt, ja epäluulot haittaavat toimintaa ja verottavat voimavaroja. Mikäli huomattava osa älyllisestä kapasiteetista kuluu huolehtimiseen ja minuuden puolustamiseen, mitä tapahtuu esimerkiksi aloitekyvyille ja luovuudella, sillä varovaisuus liiallisena ja jatkuvana hidastaa tai jopa lamauttaa toimintaa. Koulunkäynninohjaajan tuntiensa olevansa yksinäinen ja jollakin tavalla puutteellinen katoaa myös kysy hahmottaa laajempia kokonaisuuksia tai omia vahvuuksia ja rajoituksia (Brown 2012, 23).

Juutin (2013, 85) mukaan työyhteisöjä pidetään rationaalisina yhteisöinä. Myös jokainen kouluyhteisö on samalla tunneyhteisö, jolla on omat tapansa käsitellä tunteita. ”Usein ihmiset pyrkivät olemaan työyhteisöissä niin että he näyttävät kaikin tavoin olevansa hallittuja ja tasapainoisia. Kuitenkin monilla työpaikoilla ihmiset joutuvat jatkuvasti tekemään paljon työtä sen eteen etteivät he menettäisi kasvojaan muiden silmissä.”

”Tukahdutetut tunteet ovat syy siihen, että opettajanhuoneet ovat usein emotionaalisesti tiheitä paikkoja”, toteaa Lapin yliopiston professori Raimo Rajala Opettaja-lehdelle (2007/42, 46) antamassaan haastattelussa. Kuten Luostarinen & Peltomaa (2016, 204)

muistuttavat, voivat tukahdutetut tai padotut tunteet kuitenkin purkautua hallitsemattomina yllättävissä tai loukkaaviksi koetuissa vuorovaikutustilanteissa.

Tässä tutkimuksessa opettajan auktoriteettiasema tunnistettiin ja tunnustettiin. Opettajan suhtautuminen yhteistyön vyöhykkeellä vaikutti koulunkäynninohjaajan myönteisten tai kielteisempien tunnetilojen syntymiseen. Opettajalta myös odotettiin aloitteellisuutta yhteistyön tunnesuhteen muotoutumisessa.

Opettajan tavoin myös koulunkäynninohjaajaa velvoittavat salassapitosäädökset. Miten ja missä koulunkäynninohjaaja käsittelee tunnekuormaansa, jos yhteistyö opettajan kanssa tuntuu etäisyyttä luovien puolustavien ja paljastavien tunteiden hiertämältä, ellei tukena ole vertaistukea tai tunnetaitavaa kouluyhteisön johtajaa?

Isokorpeen (2004, 141) viitaten kasvatusalalla pitäisi pystyä kokemaan iloa työstään ja elämästä yleensä. Ilon tunteen kokeminen on myös hyväksi terveydelle. Yhteistyön vyöhykkeellä koetut erilaiset paineet, kuormittavat tunteet, kiire ja tehokkuuden vaatimukset saattavat kuitenkin vähitellen johtaa ilon tunteiden katoamiseen ja uupumiseen, sekä kyynisyydellä suojautumiseen.

Yksikään tutkimukseen osallistunut koulunkäynninohjaaja ei viitannut tarjolla olleeseen työnohjaukseen, saatikka osallistumiseensa. Mielestäni kielteisten ja haastavien tunteiden sävyttämällä yhteistyöllä olisi mahdollisuus positiivisten tunteiden rikastuttamana muodostua tyytyväisyyttä tuottavaksi yhteistyöksi työnohjauksellisen tuen keinoin.

Toisaalta miten oppilaan parhaaksi voidaan koulussa toimia myös lainsäädännön velvoittavuuden näkökulmassa, jos yhteistyön perustehtävään liittyvä oppilasta koskeva oleellinen informaatio jää välittymättä puolin tai toisin? Onko esimerkiksi salassapitosäädösten estäessä työskentelyn keskiössä enää pyrkimys tukea oppilaan parasta? Toisaalta koulunkäynninohjaaja saattaa olla tietoisempi ryhmän tai oppilaan asioista tietäessään usein sellaista mitä opettaja ei tiedä. Opettajan näkökulma ja ajatukset ovat opetuksessa, sen suunnittelussa ja pedagogisessa etenemisessä, sekä lisääntyneessä määrin monessa muussa opettajan aikaa vaativissa selvittelyissä ja raportoinneissa.

Koulunkäynninohjaajan ammattitutkinnon perusteissa (Opetushallituksen määräys 63/011/2010) tuodaan esille ammattitaitovaatimuksena työparityöskentely opettajan työparina. Entä millä tavalla nykyajan opettajankoulutus huomioi kahden eri ammatin edustajan yhteistyön? Pitäisikö opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyöhön ja työparityöskentelyyn myös tunteiden huomioimisen tasolla kiinnittää enemmän huomiota?

Kuten Mikola (2011, 267) väitöstudkimuksessaan toteaa, tarvitsee koulun inklusiokehitys koulussa koulun henkilöstön yhteistä pedagogista vuoropuhelua, reflektointia, kokeiluja ja yhteistoimintaa. Voimavarana tuleekin nähdä toiset opettajat ja koulunkäynninohjaajat sekä muut oppilaan kanssa työskentelevät ammattiryhmät.

Opetustyö on vaativaa ihmissuhdetyötä molemmille ammattilaisille. Erilaisissa tilanteissa koetuista tunteista tulisi vahvistaa avoimempaa keskustelukulttuuria nähdessä sen merkitys myös investointina tulevaisuuteen. Näin varsinkin kielteisinä koettujen tunteiden käyttäytymiseen vaikuttavaa voimaa voitaisiin myös kanavoida rakentavasti.

Mielestäni tasapaino- ja kulttuuritunteiden sekä positiivisen ilmapiirin tietoisella vaalimisella yhteistyön vyöhykkeellä olisi myönteisiä vaikutuksia niin koulunkäynninohjaajan kuin opettajan jaksamisen näkökulmasta. Oppilaat myös aistivat helposti opettajan ja koulunkäynninohjaajan todellisia tunteita, siksi heidän keskinäinen myönteinen tunneilmapiiri ei voine olla huokumatta positiivisena ja turvallisena oppimisen kontekstina myös oppilaalle. Mielestäni koulunkäynninohjaajat voivat positiivisten tunteiden, kuten tasapaino- ja kulttuuritunteiden ilmapiirissä parhaiten toteuttaa perustehtävänsä eli oppilaan auttamista ja tukemista, kuten myös työparina opettajan tukemista perustehtävänsä äärellä.

LÄHDELUETTELO

- Aaltio, I. 2013. Paheen näkökulma kateuteen. Teoksessa Vesterinen P-L. (toim.) Kateus työelämässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 25 – 34.
- Aaltonen, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R., & Vilén, M. 2005. Lapsen aika. Helsinki: WSOY.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Ahola, A. 2016. Konsten att göra intryck. Stockholm: Natur Kultur Akademiska.
- Ahola, K., Kivistö, S. & Vartia, M.(toim.) 2006. Työterveyspsykologia. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Alastalo, A. 2011. Koulunkäyntiavustajakoulutuksen historiaa. Koulunkäynninohjauksen opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL.
- Brown, B. 2012. En olekaan yksin. Totuus perfektionismista ja riittämättömyyden tunteesta. Suom. Suna-Marija Önder. Helsinki: Viisas elämä.
- Bäck, M. 2013. Kateuden viestiminen. Teoksessa Vesterinen P-L. (toim.) Kateus työelämässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-53.
- Chazalmartin, S. 2007. Tuuleta tunteitasi. Opettaja 42, 46.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat. Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Coleman, D. 2006. Tunneäly työelämässä. Suom. Kankaanpää, J. Helsinki: Otava.
- Dunderfelt, T. 2001. Intuitio ja tunneviestintä. Ihmisten välinen näkymätön yhteys. Helsinki: Dialogia.
- Dunderfelt, T. 2016. Läsnaoleva kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Ferrucci, P. 2016. Ystävällisyys – hyväntahtoisuuden voima. Suom. Porceddu, L. Helsinki: Viisas elämä.
- Foucault, M., 2000. Tarkkailla ja rangaista. Suom. Nivanka, E. Helsinki: Otava.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Herrala, H., Kahrola, T. & Sandström, M. 2008. Psykofyysinen ihminen. Helsinki: WSOY.
- Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2008. Koulunkäynninohjaajan käsikirja. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. 2017. Koulunkäynninohjaajan käsikirja. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hongisto, S. 2017 Tasapainoilua tukiportailla. Opettaja 9, 17.
- Huuhka, M. 2007. Ammatillinen kriisi vie työn ilon. Opettaja 42, 34.
- Hyttinen, M. 2012. Koulunkäynninohjaaja on kaltoin kohdeltu. Yle 26.11.2012. Saatavilla: <http://yle.fi/uutiset/3-6388816> (viitattu 19.2.2018)
- Isokorpi, T. 2006. Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa. Helsinki: Tammi.
- Jauhiainen, A. 2012. Oppilashuolto normaaliuden, poikkeavuuden ja hyvinvoinnin rajapinnalla. Teoksessa Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määritelmästä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. 367-390.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Väitöstutkimus. Turun yliopiston julkaisuja.
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2013. Kateuden Psykodynamiikka. Teoksessa Vesterinen P-L. (toim.) Kateus työelämässä. Jyväskylä: PS-Kustannus , 69-86.
- Juuti, P & Salmi, P. 2014. Tunteet ja työ. Uupumuksesta iloon. Jyväskylä: PS-Kustannus .
- Kamila, M. 2012. Katsojana ja katsottuna. Opettajan kontrolloitu ulkoasu. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.

- Karisto, A. & Seppälä, U. 2004. Maukas gradu – valmistusvihjeitä tutkielman tekijöille. Tampere: Vastapaino.
- Karjalainen, S. & Kukkonen, P. 2005. Psykologista käyttötietoa. Helsinki: Edita.
- Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän. Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitseville. Helsinki: SMS-tuotanto.
- Kauranne, J. 2007. Oppilaiden valinnanmahdollisuudet maamme itsenäisyysajan oppivelvollisuuskoulussa. Teoksessa Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura 2007, 179–220.
- Kerola K., Kujanpää, S. & Kallio, A. 2009. Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu - ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Helsinki: Arator.
- Kivirauma, J. 2004. Segregaatio, integraatio, inklusio – erityisopetuksen muuttuvat muodot. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:203, 9-24.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-Kustannus .
- Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto 2010. Näyttötutkinnon perusteet. Opetushallituksen määräys 63/011/2010.
- Koulunkäynnin tukitehtävien tutkintotoimikunta. Formulahti, tiedonanto 2.12.2016
- Laru, S., Riihonen, R. ja Tuukkanen, K. 2013. Perhe osana varhaiskasvatusta. Teoksessa Oulasmaa, M. ja Riihonen, R. (toim.) Ammatikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 47–63.
- Lankinen, M. 2011. Voimaneidot. Opas tyttöjen oman voiman ja aggression hallinnan tukemiseen. Helsinki: Terapeda.
- Leikas, R. Rantio, P. 2003. Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä – olla huomaamaton, mutta tehokas. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Likonen, T. & Manninen, M. 2006. Koulunkäyntiavustajan roolit. Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulunkäyntiavustajan työstä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Lindman, S. 2011. Häpeä! Nöyryyttämisen ja häpeän jäljillä. Jyväskylä: Atena.
- Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Tampere: Mediapinta.

- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Lundell, S. 2008. Kateus työyhteisössä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Luomanen, J. & Nikander, P. 2017. Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. ja Ruusu vuori, J. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 287–296.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöstutkimus. Tampereen yliopisto.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Jyväskylä: PS-Kustannus .
- Lääperi, P. 2016. Resilienssi auttaa vastoinkäymisissä. Tunne & mieli 1/2016. Saatavilla: <http://mtkl.fi/resilienssi-auttaa-vastoin kaymisissa/> viitattu 13.10.17
- Malinen, B. 2010. Elämää kahlitseva häpeä. Helsinki: Kirjapaja.
- Manka, M-L. 2007. Työrauhan julistus. Miten olla ihmisiksi alaisena ja esimiehenä. Helsinki: Kirjapaja.
- Martin, M., Seppä, M., Lehtinen, P., Törö, T. ja Lillrank, B. 2010. Hengitys itsesäätelyn ja vuorovaikutuksen tukena. Tampere: Mediapinta.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2007. Koulunkäyntiavustajan kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013. Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412. University Library of Jyväskylä.
- Molander, G. 2003. Työtunteet – esimerkkinä vanhustyö. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Mäkisalo-Ropponen, M. 2012. Vuorovaikutustaidot sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Sanoma Pro.
- Nevalainen, V., & Nieminen, A. 2010. Opettajan Psykologia. Helsinki: Edita.
- Nieminen, M. 2003. Köyhälistön koulutus 1880-1930 –luvun Suomessa – oikeus vai velvollisuus? Teoksessa Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 79 – 152.
- Nikander, U-M. 2010. ”Koulunkäyntiavustaja on kuin auttavainen sisko” - Oppilaiden käsityksiä koulunkäyntiavustajista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän

yliopisto.

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden Psykologiaa. Helsinki: Tammi.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Pulkkinen, L. & Ruoppila. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Näsi, M., Virtanen, M. ja Tanskanen, M. Oppilaitosten turvallisuustutkimus 2016. Helsingin yliopisto. Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti. Katsauksia 20/2017.

Salo, J. 2017. OAJ:n Kysy järjestöltä -palsta . Opettaja 4, 17.

Ojanen, M. 2007. Positiivinen Psykologia. Helsinki: Edita.

Ojanen, M. 2014. Tunne vai järki. Polkuja viisaisiin valintoihin. Helsinki: Minerva.

Opetushallitus. 2010. Näyttötutkinnon perusteet. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto. Määräys 63/011/2010.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-Kustannus .

Perttula, J. 2001. Olenko onnellinen? Psykologista tunnustelua suomalaisen aikuisen onnellisuudesta. Jyväskylä: PS-Kustannus .

Pihlaja, P. 1999. Teoksessa Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. (toim.) Ulos umpikujasta – Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta? Helsinki: WSOY, 136 – 153.

Pisto, M. H., 2013. Kuormittuneena ihminen on altis kateudelle. Teoksessa Vesterinen P-L. (toim.) Kateus työelämässä. Jyväskylä: PS-Kustannus , 87-96

Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi.

Rantala, J. & Sääntti, J. 2007. Kansanopettajana 1900-luvun Suomessa. Teoksessa Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.

Rantanen, J. 2013. Vaikuta tunteisiin. Helsinki: Talentum.

Rotkirch, A. 2013. Vastajat ja taustat. Teoksessa M. Oulasmaa ja R. Riihonen (toim.) Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 8 – 17.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427-444.

Ruusuvuori, J & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori ja L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–57.

Savolainen, M. 2008. Maailman ihanin tyttö. Helsinki: Blink Entertainment cop.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöstutkimus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Soisalo, R. 2012. Särkyvä mieli – lasten ja nuorten Psykkinen oireilu. Helsinki: Suomen Psykologinen Instituuttiyhdistys cop.

Tammi, P-E. 2008. Koulunkäyntiavustajan starttiluokanopettajan työparina. 2008. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Tamminen, T. 2004. Olipa kerran lapsuus. Helsinki: WSOY.

Tilastokeskus, 2016. Suomen virallinen tilasto (SVT). Siviilisäädyn muutokset. Saantitapa: http://tilastokeskus.fi/til/ssaaty/2016/ssaaty_2016_2017-04-20_tau_001_fi.html /viitattu 19.10.17.

Tilastokeskus, 2016. Avioerot äidin iän ja alle 18-vuotiaiden lasten lukumäärän mukaan. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/ssaaty/2016/02/ssaaty_2016_02_2017-11-14_tau_005_fi.html / viitattu 19.10.17.

Toivola, K. 2004. Myötätuntouupumus – auttajantyön työperäinen riski. Saantitapa: http://www.ebm-uidelines.com/dtk/ltk/avaa?p_artikkeli=t100149&p_haku=akuutin / viitattu 28.2.18.

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Työterveyslaitos, 2017. Työnimu: <https://www.ttl.fi/tyontekija/tyon-imu/1> viitattu 17.5.17.

Vilkko-Riihelä, A. 2003. Psykyke – Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.

Vipunen - Opetushallinnon tilastopalvelu. Saantitapa: <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/> / luettu 17.4.18

Virtanen (2013). Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Saantitapa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> / viitattu 6.3.18

Wallenius, L., Klemelä, K. & Laakko, E. 2004. Monistaja, nenänniistäjä vai opettaja? Turkulaisten koulunkäyntiavustajien toimenkuvasta ja koulutustarpeesta. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erytisopetus laajenevana koulutienä. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:203, 245 – 264.

LIITTEET

Liite 1. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon/koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon vuosina 1997 – 2016 suorittaneet (Opetushallituksen tilastopalvelu Vipunen, 2018)

Vuosi	Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon suorittaneet	Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittaneet
1997		230?
1998		606?
1999		913?
2000		824
2001		915
2002		936
2003		1085 (Uudistetut tutkinnon perusteet)
2004		1080
2005		834
2006		917
2007		837
2008		710
2009		768
2010		703
2011	(Uudistetut tutkinnon perusteet) 1	857
2012	518	299
2013	811	11
2014	982	8
2015	1047	8
2016	981	

Liite 2. Saatekirje

Hei koulunkäynninohjaaja

Opettaja yksin luokassa opettamassa on mennyttä aikaa. Nykyään monissa kouluissa työskentelee yhdessä kaksi eri ammattiryhmää – opettaja ja koulunkäynninohjaaja.

Olen kiinnostunut tästä opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyön ja vuorovaikutuksen luonteesta erityisesti koulunkäynninohjaajan tunnekokemuksiin liittyen. Siksi teenkin opintoihini (KM / Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos) liittyen tutkimusta koulunkäynninohjaajan yhteistyöstä opettajan työparina.

Pyytäisinkin Sinua kertomaan

- Millaisia tunnelmia ja kokemuksia Sinulla koulunkäynninohjaajana on yhteistyön ja vuorovaikutuksen sujumisesta opettajan työparina?
- Millaisissa fiiliksissä yhteistyö koulun arjessa sujuu?
- Millaiset asiat mahdollistavat yhteistyön sujumisen parhaimmillaan? Millaiset asiat voivat hankaloittaa yhteistyötä?

Tutkimuksessa on useita vastaajia. Jokainen vastaus käsitellään luottamuksellisesti ja vastaajaa tunnistamattomasti.

Kiitos osallistumisestasi!

Liite 3. Taustatiedot

Vastaajan sukupuoli?

Koulutus ammattiin?

Työkokemusvuodet koulunkäynninohjaajana?

Työympäristön alue (esiopetus, perusopetus, apip-toiminta tai toinen aste) tällä hetkellä?

Liite 4. 104 erilaista tunnetta.

Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. 2009. Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Opetushallituksen julkaisu. Otava.

ahdistus	alakuloisuus	alemmuus	anteeksi antamisen ja anteeksi saamisen tunteet
arkuus	arvokkuus	avuttomuus	empatia (myötäeläminen)
epätoivo	epävarmuus	haaveellisuus	haikeus
harmi (mielipaha, pettymys)	hellyys	helpottuneisuus	hengellisyys
hermostuneisuus	huolestuneisuus	huvittuneisuus	hylätyksi tulemisen tunne
hyväksyntä	hyväntuulisuus	hyvä olo	hämmennys
hämmästyminen	häpeä	hätäntyneisyys	ihmeissään olo
ikävä	ikävystyneisyys (pitkästyneisyys)	ilo	inho
innostuneisuus	intohimo	ivallisuus	jännitys
järkytys	kaipaus	kateus	katkeruus
katumus	kauhu	kiihtymys	kiinnostus
kiintymys	kiitollisuus	kostonhalu	kunnioitus
kyllästyneisyys	kyynisyys	kärsimys	leikkisyys
levottomuus	loukkaantuneisuus	luottamus	masentuneisuus
mielihyvä (hyvä olo) mielipaha (paha olo)	mustasukkaisuus	myötäelämisen tunne, empatia	nolous
nöyryys	oikeudenmukaisuus ja epäoikeudenmukaisuus	onni	paha olo

pelko	pettymys	pitkästyneisyys, ikävystyneisyys	pätevyys
rakkaus	rauhallisuus	rasittuneisuus	rentous
riehakkuus	riemu	riittämättömyys	rohkeus
sisukkuus, sinnikkyys	stressaantuneisuus	sukupuolisuuden eli seksuaalisuuden tunne	suru
suuttumus	syllisyys	säikähdys	sääli
toiveikkuus	toivottomuus	turhautuneisuus	turvallisuus
turvattomuus	tuskaistuneisuus	tyytymättömyys	tyytyväisyys
ujous	uteliaisuus	uupumus	vaivautuneisuus
vapaus	varmuus	vastuuntunto	velvollisuuden tunne
viha	voitonriemu	välinpitämättömyys	väsymys
yksinäisyys	ylpeys	ystävällisyys	ärtyneisyys