

**Korkeakoulun opettajan kehollinen vuorovaikutus luennolla:  
vertaileva tapaustutkimus Suomen ja Venäjän kontekstissa**

Maisterintutkielma

Andrei Prytkov

Suomen kieli ja kulttuuri

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

2017

## Jyväskylän yliopisto

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Andrei Prytkov	
Työn nimi – Title Korkeakoulun opettajan kehollinen vuorovaikutus luennolla: vertaileva tapaustutkimus Suomen ja Venäjän kontekstissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 101 s.
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tarkastelen tutkimuksessani suomalaisen ja venäläisen opettajan kehollista vuorovaikutusta korkeakoulun opetuskontekstissa. Tutkin käsieleiden, ilmeiden, vartalon liikkeiden sekä katsekontaktin käyttöä. Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää, miten suomalaisen ja venäläisen opettajan kehollinen vuorovaikutus eroaa toisistaan ja mihin tarkoituksiin eli funktioihin näitä liikkeitä on käytetty. Tutkimuksen aineistona on videoituja suomalaisen ja venäläisen opettajan luentoja. Aineiston analysointia varten olen kehittänyt liikkeiden luokittelun, joka perustuu aiempiin kehollisen vuorovaikutuksen tutkimuksiin, tarkemmin Ekman ja Friesenin (1969), McNeillin (1992), Bavelas and Chovilin (2000), Kendonin (2004) sekä Kleinken (1986) luokitteluihin. Jaottelin kaikki opettajien luennolla käyttämät liikkeet semanttisiksi liikkeiksi, jotka ilmenevät puheen kanssa ja kuvailevat puheen sisältöä, sekä rytmittäviksi liikkeiksi, jotka eivät kuvaa puheen sisältöä.</p> <p>Tutkimukseni osoitti, että sekä suomalainen että venäläinen opettaja käyttivät kinesiikkaa runsaasti luennolla, erityisesti käsieleitä. Aineistoni analyysi osoitti, että sekä suomalainen että venäläinen opettajat käyttivät eniten rytmittäviä liikkeitä, jotka eivät kuvaa puheen sisältöä, mutta korostavat ja vahvistavat opettajan sanomaa. Lisäksi käsieleillä, ilmeillä, päännäkökyksillä ja katsekontaktilla opettaja antoi puheenvuoron ja palautetta opiskelijalle.</p>	
Asiasanat – Keywords Kehollinen vuorovaikutus, kinesiikka, semanttinen liike, rytmittävä liike, käsiele, ilme, asento, vartalon liike, katsekontakti, luento, opettaja	
Säilytyspaikka – Depository Jyx - julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPETTAJAN KINESIIKKA	8
2.1 Kinesiikan määritelmä ja tehtäviä	8
2.2 Käsieleet	9
2.3 Vartalon liikkeet ja asennot	13
2.4 Katsekontakti	14
2.5 Ilmeet ja tunteet	17
2.6 Opettajan kinesiikka opetuskontekstissa aiemmissä tutkimuksissa	19
3 AINEISTO JA SEN ANALYYSIMENETELMÄ	23
3.1 Aineisto	23
3.2 Opettajan kinesiikan luokittelu	25
3.3 Aineiston analyysimenetelmä	26
4 ANALYYSI JA SEN KESKEISIMPIÄ TULOKSIA	29
4.1 Suomalaisen ja venäläisen opettajan kinesiikan muotoja	29
4.2 Suomalaisen opettajan semanttisia liikkeitä	31
4.3 Venäläisen opettajan semanttisia liikkeitä	34
4.4 Suomalaisen opettajan rytmittäviä liikkeitä	37
4.5 Venäläisen opettajan rytmittäviä liikkeitä	39
4.6 Vaikeasti luokiteltavia esimerkkejä	40
4.7 Kinesiikan funktioita	42
5 PÄÄTELMÄT JA POHDINTAA	47
LÄHTEET	51

<b>LIITTEET</b>	59
Liite 1. Suostumukset tutkimuksen osallistujaksi (venäjänkielinen ja suomenkielinen)	59
Liite 2. Suomalaisen opettajan kehollisen vuorovaikutuksen liikkeitä luennolla	62
Liite 3. Venäläisen opettajan kehollisen vuorovaikutuksen liikkeitä luennolla	79

# 1 JOHDANTO

Kommunikointia ihmisten välillä tapahtuu kielen lisäksi fyysisellä kontaktilla, katseella, eleillä, ilmeillä, ääntelyllä, puheen korostuksella ja tauoilla. Usein muut vuorovaikutuskeinot tukevat kielellistä ilmaisua, mutta vuorovaikutus voi onnistua myös pelkästään käyttämällä ei-kielellisiä, nonverbaaleja keinoja. (Launonen 2007: 7; Nind & Hewett 2011: 12.) Kehollinen vuorovaikutus onkin tärkeä osa ihmisten välistä kommunikointia, sekä arkielämässä että opetuksessa.

Tutkimukseni aiheena on opettajan kehollinen vuorovaikutus opetustilanteissa Suomen ja Venäjän yliopistoissa. Nykyään on tutkittu paljon koulun opettajien kehollista vuorovaikutusta (Osala 2003, Suomela 2003, Kauppila 2005, Elfatihi 2006, Tainio 2007, Pasanen 2007, Virkkula 2008, Laine 2009, Kallio 2010, Kääntä 2010, Vartiainen 2012, Forsberg & Matilainen 2013, Koskinen 2013, Nathan & Alibali 2014, Horvath 2016), mutta yliopiston opettajia koskevan tutkimusten vähäisyys herätti kiinnostukseni. Siksi päätin syventyä tähän aiheeseen ja tutkia opettajien kehollista vuorovaikutusta juuri yliopistoympäristössä. Tutkimukseni lähtökohtana oli kiinnostus suomalaisen ja venäläisen opettajien keholliseen vuorovaikutukseen, joka syntyi, kun olin opiskelijana venäläisessä ja suomalaisessa yliopistoissa ja huomasin joitakin eroja opettajien kehollisessa vuorovaikutuksessa. Siitä lähtien olen halunnut syventyä tarkemmin tähän aiheeseen analysoidakseni kahden maan opettajien kehollista vuorovaikutusta ja tarjotakseni tutkimuspohjaista tietoa aiheesta.

Kehollista vuorovaikutusta on luokiteltu monin eri tavoin (Birdwhistell 1952, Mehrabian 1968, Ekman & Friesen 1969, Efron 1972, Morris 1977, Schegloff 1984, Pease 1985, McNeill 1992, Poyatos 1992, Burgoon 1994, Bavelas 1994, Bavelas & Chovil 2000, Knapp & Hall 2002, Kreidlin 2002, Kendon 2004). Keholliseen vuorovaikutukseen kuuluvat kinesiikka (hymyt, nyökkäykset, katsekontaktit, eleet, ilmeet sekä vartalon liikkeet), proksemiikka, joka tutkii etäisyyttä ja läheisyyttä eli reviiirikäyttöä, vokaliikka, joka kuvailee äänen voimakkuutta, korkeutta, nopeutta, intensiivisyyttä, kronemiikka, joka tutkii ajankäyttöä sekä fyysistä ominaisuutta kuten attraktiivisuus, olemus, hiukset, ihon väri, vaatteet sekä artifaktit, haptiikka, joka tutkii koskettamista kuten kätteleminen ja halaaminen. Tutkimuksessani kiinnitettiin erityisesti huomiota kinesiikkaan, koska se on kehollisen vuorovaikutuksen laajin ja monipuolisin osa-alue.

Koska yliopiston opetuksessa on erilaisia opetusmuotoja kuten luentoja, seminaareja, projektitöitä jne., oli järkevää valita opetustilanteen muoto, jossa opettaja esiintyi useimmiten yksin ja jossa on näkyvissä hänen kehollisen vuorovaikutuksensa keinoja. Se sopiva opetusmuoto on luento. Sen takia tutkimuksen kohteeksi valikoitui luentokonteksti ja opettajien kinesiiikka. En tarkastellut proksemiikkaa, koska opettajan etäisyys ja läheisyys opiskelijoita kohtaan riippuu aina auditorion koosta, eli isossa auditoriossa opettaja voi olla kauempana opiskelijoilta mutta pienissä tiloissa lähempänä. En tutkinut myöskään haptiikkaa, koska sekä Suomessa että Venäjällä yliopiston luennolla ei ole tapana koskettaa opiskelijaa.

Tutkimukseni pohjana käytin Ekmanin ja Friesenin (1969), McNeillin (1992), Bavelas & Chovilin (2000) sekä Kleinken (1986) luomia kinesiiikan kategorioita. Nämä teoriat ovat selkeästi osoittaneet, että kinesiiikka on kiinteästi yhteydessä sanallisen viestinnän kanssa, ja jokaisessa luokittelussa on samanlainen kategoria, jossa liike liittyy puheen sisältöön (Ekmanin ja Friesenin ”kuvittajat”, McNeillin ”ikoniset eleet” ja Bavelas ja Chovilin ”semanttiset ilmeet”). Näiden luokittelujen perusteella loin kaksi omaa kategoriaa: semanttinen liike ja rytmittävä liike.

Tämän työn päätavoitteena oli tutkia sitä, miten suomalaisen ja venäläisen opettajien kinesiiikka ilmeni luennolla. Lisäksi työn tavoitteena oli vertailla suomalaisen ja venäläisen opettajan kehollista vuorovaikutusta, jotta löydettäisiin eroja ja yhtäläisyyksiä opettajien kehollisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat vähitellen tutkimuksen edetessä ja vuorovaikutuksessa aineiston kanssa.

Tutkimuksellani haettiin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä kinesiiikan muotoja suomalainen ja venäläinen opettajat käyttävät luennolla?
2. Mihin tarkoituksiin suomalainen ja venäläinen opettajat käyttävät kinesiiikkaa luennolla?
3. Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on suomalaisen ja venäläisen opettajan kehollisessa vuorovaikutuksessa?

Työni koostuu johdannosta, kolmesta luvusta, päätelmästä, lähteistä ja kolmesta liitteestä. Luvussa 2 keskitytään kinesiiikan määritelmään sekä sen tehtäviin ja kerrotaan lyhyesti kinesiiikan aiemmista tutkimuksista. Sen luvun alaluvuissa tutustutaan tarkemmin eleiden luokitteluihin, ilmeiden ja tunteiden tutkimuksiin sekä katsekontaktin funktioihin. Lisäksi käsitellään päännökyä ja niiden funktioita. Luvun 2 lopussa esitetään esimerkkejä opettajan kinesiiikasta erilaisissa tutkimuksissa. Luvussa 3 raportoidaan aineiston keruu- ja analyysimenetelmät sekä esitellään oma liikkeiden luokittelu. Luvussa 4 kerrotaan aineistosta ja

sen keskeisimmistä tuloksista, esitellään esimerkkejä opettajien kinesiiikasta selityksineen sekä liikkeitä koskevia määrällisiä tuloksia. Lisäksi kerrotaan venäläisen ja suomalaisen opettajien semanttisista ja rytmittävistä liikkeistä sekä liikkeiden funktioista ja liikkeistä, joita oli vaikea luokitella luomani luokitteluni mukaisesti. Luvussa 5 tehdään päätelmiä sekä esitellään jatkotutkimusaiheita.

## 2 OPETTAJAN KINESIIKKA

### 2.1 Kinesiikan määritelmä ja tehtäviä

Tavattoman monet tieteenalat ovat osallistuneet ja osallistuvat kehollisen vuorovaikutuksen tutkimukseen, kuten esimerkiksi filosofia, psykologia, antropologia, sosiologia ja kielitiede. Keholliseen vuorovaikutukseen kiinnitettiin huomiota jo keskiajalla. Tiedemies Giovanni Bonifacio teoksessaan ”L’arte de `cenni” vuonna 1616 totesi, että oli olemassa universaali kehonkieli, jota kaikki kansat ymmärsivät; siksi eurooppalaisten täytyi käyttää sitä neuvotteluissa ja keskenään. Ensimmäinen kirja kehonkielestä julkaistiin vuonna 1644. Sen tekijä oli John Balveri, jonka mielestä käsien kieli oli luonnollisempi kuin keinotekoinen sanallinen kieli.

Kehollista vuorovaikutusta alettiin tutkia aktiivisemmin toisen maailmansodan jälkeen. Merkittävä teos oli Birdwhistellin tekemä tutkimus ”Introduction to Kinesics” vuonna 1952. Birdwhistell totesi, että ele eli kineemi koostuu kiineistä (*kine*), toisin sanoen jakamattomista liikkeistä. Birdwhistell luokitteli erilaisia eleitä erilaisissa kulttuureissa, loi eleiden kartaston ja niiden koodit. Lisäksi Birdwhistell tutki muun muassa eleiden käytön kestoja, eleiden toteutusta, liikkeen määrää sekä lihasten painon tasoa. Hänen suurin ansionsa ja menestyksensä perustuu näkemykseen, jonka mukaan kehon liikkeet ovat kiinteästi sidoksissa kielen kanssa. Birdwhistell korosti kontekstianalyysia, koska hän näki merkityksen muodostuvan viestinnän eri osien suhteista toisiinsa. Birdwhistell loi kehollisen vuorovaikutuksen perusteet, joihin nykyaikainen kinesiikan tutkimus pohjaa.

Birdwhistell (1952) huomasi, että kehollisessa vuorovaikutuksessa esiintyy joskus liikkeitä, joilla ei ole jotakin tiettyä merkitystä, vaan jotka ovat sattumanvaraisia eleitä. Myöhemmin muut tutkijat (McNeill 1992, Kendon 2004, Kreidlin 2002, Nikolaeva 2007) ovat todenneet saman: eleet voivat olla sattumanvaraisia tai merkityksellisiä. Sattumanvaraisia eleitä ei voi valvoa, ja ne eivät tue kielellistä viestintää vaan kuvaavat henkilön psykologista oloa. Sellaisia sattumanvaraisia liikkeitä ei tutkittu tässä työssä, koska ne eivät ole opetusta tukevia.

Liikkeet voivat toistua samanlaisina mutta eri merkityksinä viestin aiheesta riippuen. Esimerkiksi käden nostaminen ylös voisi viestiä tarinan henkilön olevan pitkä, tai puhuja voi herättää jonkun huomiota sillä tavalla. Toisin sanoen käden nostaminen ylös kuvaa eri asioita ja vaatii aina



puheen taustalle. Liikkeet ovat siis hyvin vahvasti sidoksissa puheeseen ja voivat ilman puhetta jättää viestin epäselväksi. (Horvath 2016: 12.)

Kinesiikka on suurin ja rikkain kehollisen vuorovaikutuksen osa-alueista. Tutkimuksessa tarkoitetaan kinesiikalla liikkeitä (käsieleet, asentojen vaihto, kasvojen ilmeet, päänyökkäykset), jotka ovat sidoksissa puheeseen ja edellyttävät puhetta välittääkseen merkityksen. Monet tutkijat (Birdwhistell 1952, Ekman & Friesen 1969, Mehrabian 1972, Morris 1986, Kleinke 1986, McNeill 1992, Trenholm & Jensen 1997, Hakkarainen & Hyvärinen 1999, Bavelas & Chovil 2000, Knapp & Hall 2002, Kendon 2004, Tainio 2007, Kääntä 2010) ovat osoittaneet, että kinesiikalla on erilaisia tehtäviä:

1. Kinesiikka korvaa sanallista viestintää (esim. peukalo pystyssä tarkoittaa mainiota);
2. Kinesiikka täydentää, korostaa ja vahvistaa sanallista viestiä (kädenliikkeiden ja ilmeiden avulla voidaan painottaa puheen sisältöä);
3. Kinesiikka säätelee vuorovaikutustilanteita (puheenvuoro voidaan luovuttaa toiselle katsekontaktin avulla tai nyökkäyksellä);
4. Kinesiikka antaa palautetta (opiskelijan sanomaan opettaja reagoi ilmein tai nyökkäyksin);
5. Kinesiikka ilmaisee tunteita (ilmeet, käsieleet kertovat myös mielentilasta) ja ylläpitää sosiaalisia rituaaleja (esim. kouluissa Venäjällä, Suomessa ja Ruotsissa opiskelijat tervehtivät opettajaa seisoen, tai opiskelija pyytää puhevuoroa nostaen kätensä ylös).

Omassa tutkimuksessa käytin näitä funktioita liikkeiden analyysissä ymmärtääkseni, mihin tarkoituksiin opettajat käyttivät kehollista vuorovaikutusta luennolla.

Seuraavissa alaluvuissa esitetään useita nykyaikaisia tutkimuksia opettajien kehollisesta vuorovaikutuksesta, erilaisia luokitteluja eleistä, ilmeistä, katsekontaktista sekä vartalon asennoista. Näiden luokittelujen ja analyysin perusteella olen kehittänyt oman luokittelun.

## **2.2 Käsieleet**

Eleitä ja erilaisia liikkeitä käytetään vartalon eri puolilla, ja ne voivat korvata verbaalista kommunikointia sekä korostaa verbaalista viestintää. Liike voidaan tehdä käsillä, mutta myös kasvoilla tai päällä. (Knapp & Hall 2002: 229.)

Vuorovaikutuksessa eleisiin kiinnitetään paljon huomiota, koska käsien liikkeet seuraavat usein verbaalista viestintää. Käsien eleillä välitetään tietoja, selvitetään merkitystä, korostetaan sanomista tai lisätään ymmärtävyyttä. Monet tutkijat (Morris 1977, McNeill 1992, Knapp & Hall 2002, Kendon 2004) toteavat, että yhdellä eleellä voi olla useita eri merkityksiä samalla, kuin monilla eri eleillä voi olla yksi ja sama merkitys.

Monet tutkijat (Ekman & Friesen 1969, Schegloff 1984, McNeill 1992, Bavelas 1994, Knapp & Hall 2002, Kendon 2004) ovat olleet kiinnostuneita eleistä, ja elekategorioita on olemassa useita. David Efron (1941) oli ensimmäinen kehollisen vuorovaikutuksen tutkija, joka yritti selvittää puheen ja eleen välistä suhdetta. Lisäksi hän oli ensimmäinen, joka lähestyi eleitä kulttuurien vertailulla. Hän keskittyi siihen, että eleiden käyttö on kulttuurista riippuvaista eikä johdu biologisesta perimästä. Lisäksi Efron on luonut sellaisen liikekategorian kuten embleemit, jotka eivät ole välttämättä sidoksissa puheeseen ja joilla on oma merkityksensä. Efron ei kuitenkaan luonut eleiden tyyppioppia vaan keskittyi siihen, millä tavalla eleitä voidaan tarkastella ja millaisissa tilanteissa niitä voidaan käyttää.

David Ekman ja Paul Friesen (1969) esittivät oman kehollisen vuorovaikutuksen luokittelunsa, joka pohjautuu David Efronin aiempaan luokitteluun ja jossa he pyrkivät säilyttämään Efronin luomat termit. Ekmanin ja Friesenin (1969) kehollisen vuorovaikutuksen eleytyypit on jaettu viiteen kategoriaan:

1. Tehostajat eli kuvittajat. Nämä eleet ilmenevät puheen kanssa ja kuvailevat puheen sisältöä (esim. käsillä tehdyt eleet tai pään liikkeet). Ekman ja Friesen (1969) jakoivat tehostajat kahdeksaan pienempään alakategoriaan: korostajat rytmittävät lausetta tai sanaa, kinetografit imitoivat fyysistä toimintaa, piktografit piirtävät puheenaiheen ääriiviivat, deiktiset liikkeet osoittavat läsnä olevaa kohdetta, spatiaaliset liikkeet osoittavat spatiaalista suhteita, ideografit näyttävät ajatuksen kulun ja suunnan, rytmittävät liikkeet osoittavat tapahtuman rytmiä tai ajoitusta, ja emblemaattiset liikkeet toistavat ja korvaavat puhuttuja sanoja.

2. Symbolit eli embleemit, joilla on oma merkitys. Niitä voidaan kääntää suoraan sanoiksi. Näiden eleiden merkitys vaihtelee kulttuurista toiseen. Symbolit eivät välttämättä ole sidoksissa puheeseen, ja niitä voidaan käyttää sekä irrallaan puheesta että puheen kanssa.

3. Säätelijät eli regulaatorit. Ne kuvailevat jatkoa, toistoa, nopeutta, kiinnostuksen lisäämistä tai puheenvuoron antamista toiselle henkilölle (nyökkäys, hymy, katsekontakti jne.). Näillä eleillä säädellään keskustelun kulkua. Niitä käytetään usein automaattisesti.

4. Mukautujat eli sopeutujat. Näitä liikkeitä on vaikeaa määritellä. Ne ilmaantuvat jo lapsuudessa ja kuvailevat yksilön tarpeita, esittävät liikkumista, hoitavat emotioita sekä kehittävät sosiaalista viestintää. Ne ovat persoonallisia liikkeitä. Nämä eleet kuvaavat esimerkiksi hermostumista, ja ne voivat olla esimerkiksi hiusten sukimista tai kasvojen koskettelua.

5. Tunteiden ilmaisut eli tietyt signaalit kasvoilla, vartalolla, äänellä ja kosketuksella. Ne välittävät henkilökohtaista tietoa kuten tehostajat tai symbolit. Nämä liikkeet ovat näkyvissä eniten kasvoilla, ja Ekman ja Friesen toteavat, että tunteet kuten onnellisuus, yllättyneisyys, pelko sekä suru ovat universaaleja, eli eri kulttuurien edustajat pystyvät tunnistamaan nämä tunnereaktiot toisen kulttuurin edustajan kasvoniilmeistä.

Knappin ja Hallin (2010: 8-10) mukaan kaikki eleet voidaan jakaa kahteen pääkategoriaan: puheesta riippumattomat eleet ja puheesta riippuvat eleet. Puheesta riippumattomat eleet ovat ne, joilla on merkitys ja jotka on mahdollista tulkita ilman sanoja (esim. tervehdymisen ja hyvästelyn eleet). Esimerkiksi olankouhutus on puheesta riippumaton ele, joka tarkoittaa välinpitämättömyyttä. Puheesta riippuvat eleet on sidottu puolestaan suoraan puheeseen, tai ne täydentävät puhetta. Eli Knappin ja Hallin luokittelu muistuttaa Ekmanin ja Friesenin luokittelussa kuvittaja- ja embleemi-kategorioita.

Kendon (2004: 97-98) on kritisoinut Ekmanin ja Friesenin luokittelukategoriaa, koska se ei ole perustunut yhtenäiselle kriteerille. Esimerkiksi tunteet luokitellaan välitetyn informaation perusteella, regulaatorit funktionsa perusteella ja kuvittajat sen perusteella, että ne tukevat puhetta. Lisäksi Kendonin mukaan ongelmana on se, että yhteen kategoriaan kuuluvat eleet kuuluvat myös muihin kategorioihin. Esimerkiksi tilanteesta riippuvat kuvittajat voivat olla symboleita tai tunteen ilmaisuja, ja sopeutujat voivat olla regulaatoreita. Esimerkiksi, mihin kategoriaan voidaan laittaa se, kun opettaja on hiljaa ja puristaa kätensä nyrkkiin. Onko se raivostumista symboloiva ele vai tunteenilmaisu?. Tai jos opettaja esimerkiksi puhuu menneistä ajoista ja viittoilee samalla oikealla kädellä etuviistoon: luokitellaanko ele korostajaksi, spatiaaliseksi vai osoittavaksi eleeksi? Kaikki Ekmanin ja Friesenin kategoriat eivät ole vaikeuksitta käytettävissä opettajan kehollisen vuorovaikutuksen analysointiin. Näitä ovat esimerkiksi sopeutujat tai tunteiden ilmaisut, koska ne ovat persoonallisia eivätkä johdu

ammattista tai eri kansojen kulttuurisista perinteistä. Siksi tarvitaan jokin universaali luokittelu, jonka mukaan opettajan käyttämät eleet voidaan luokitella.

Yksityiskohtaisempaa luokittelua ehdotti McNeill. Hän (2005: 12) erotteli embleemien (Ekmanin ja Friesenin antaman kategorian), spontaanin ja viittomien elehdinnän toisistaan. Hän totesi, että embleemit ovat sanojen ja fraasien kaltaisia eleitä, ja niitä käytetään kuten puhuttuja fraaseja. Embleemit ovat kulttuurisidonnaisia toisin kuin spontaani elehdintä. McNeill (1992: 75-82) on jakanut eleet viiteen kategoriaan, jotka vastaavat suurin piirtein Ekmanin ja Friesenin kuvittajia:

1. Deiktiset eleet (deictics), jotka ovat osoittavia eleitä ja joiden avulla osoitetaan suuntaa tai viitataan erilaisiin asioihin.
2. Ikoniset eleet (iconics) ovat yhteydessä puhuttuun viestiin ja kuvailevat puheessa esiintyviä asioita ja esineitä.
3. Metaforiset eleet (metaphorics) ovat erittäin läheisessä yhteydessä ikonisiin eleihin, mutta ne kuvaavat abstrakteja asioita.
4. Syke-eleet (beats) ovat lyhyitä ja nopeita käsillä tai sormilla tehtyjä eleitä. Esimerkiksi napautuksia tai iskuja. Näillä eleillä on kaksi vaihetta: sisään tai ulos, ylös tai alas. Niiden avulla on mahdollista rytmittää puhetta tai korostaa tärkeitä sanoja, fraaseja tai asioita.
5. Kohesiiviset eleet (cohesives) ovat eleitä, jotka yhdistävät samaan teemaan kuuluvia puheen osia. Niiden avulla yhdistetään eri asioita ja palataan aiempaan aiheeseen (esim. käyttämällä samanlaista tiettyä elettä).

Sekä Ekmanin ja Friesenin että McNeillin luokitteluissa on yhtäläisyyksiä kuten esimerkiksi kategoria, johon kuuluvat puheessa esiintyviä asioita ja esineitä kuvaavat eleet (McNeillilla ikoniset eleet ja Ekmanilla & Friesenilla kuvittaja-kategorian kinetografit ja piktografit). Samoin molemmissa luokitteluissa on kategoria, johon kuuluvat puhetta rytmittävät eleet, jotka eivät kuvaa puheen sisältöä (McNeillilla syke-eleet ja Ekmanilla & Friesenilla korostajat). Kolmas yhteinen kategoria on osoittavat eli deiktiset eleet (McNeillilla deiktiset eleet ja Ekmanilla ja Friesenilla deiktiset eleet). (Vartiainen 2012: 37.) Tästä huolimatta McNeillin luokittelussa on epäselviä kohtia.

Kendon (2004: 98-101) kritisoi McNeillin luokittelua siitä, että eri kategorioita ei ole helppoa käytännössä erottaa toisistaan. Esimerkiksi puheen kanssa käytettävät eleet ovat rytmillisesti yhteydessä puheeseen, ja koska käden asennot eleissä vaihtelevat paljon, on vaikea ymmärtää,

onko kyseessä syke vai puhetta jollakin tavalla kuvaava ele. Lisäksi ikoniset, metaforiset tai syke-eleet voivat olla kohesiivisiä eleitä, eli kohesiivisten eleiden kategoria on päällekkäinen McNeillin muiden kategorioiden kanssa. Koska halusin käyttää luokittelua, jonka kategoriat voidaan erotella mahdollisimman selkeästi toisistaan, McNeillin kaikki kategoriat eivät soveltuneet tutkimukseeni. Ekmanin ja Friesenin sekä McNeillin kategoriat antoivat kuitenkin hyvän pohjan omalle luokittelulleni, jonka esittelen luvussa 3.

### **2.3 Vartalon liikkeet ja asennot**

Koskinen (2013: 23-24) esittelee Kendonin (2004) ajatuksia siitä, että välitetään jatkuvasti tietoa myöskin kehon kautta; miten ihmiset järjestävät kehonsa, miten he suuntaavat sen ja sijoittavat sen suhteessa toisiin henkilöihin, tarjoaa tärkeää informaatiota siitä, miten he suhtautuvat aiheeseen ja läsnä oleviin henkilöihin. Keholla voidaan myös kysyä, pyytää, ehdottaa, epäillä, kieltää tai osoittaa yhdenmielisyyttä. Vartalon liikkeillä voi säädellä keskustelun kulkua samaan tapaan kuin katsekontaktin avulla. Myös tunteiden ilmaiseminen on mahdollista vartalon liikkeiden avulla. Vartalon liikkeet voivat olla joko harkittuja tai tiedostamattomia. Opettajan olisikin hyvä olla tietoinen vartalon liikkeiden merkityksestä opetusviestinnässä. Vartalon liikkeiden avulla voi asian tehdä kiinnostavammaksi. (Richmond 1992: 53-67.)

Ihmisellä on erilaisia asentoja istuen, seisoen ja maaten. Erilaisten asentojen määrä vaihtelee kulttuurista toiseen. Kullakin kulttuurilla voi myös olla tyypillisiä asentoja. Esimerkiksi amerikkalaisten väitetään ristivän jalkansa toisin kuin englantilaisten. (Laver & Hutcheson 1972: 236.) Lisäksi opetustilanteissa on joitakin tyypillisiä asentoja. Esimerkiksi venäläinen opettaja pitää luennon että istuen sekä seisoen. (Prohorov & Sternin 2006: 88-89). Asennon muutoksen ja keskusteluaiheen muutoksen on nimittäin havaittu olevan yhteydessä toisiinsa. Kehon asennoilla, asentojen muutoksilla ja eleillä osoitetaan vuorovaikutuksessa yhteisen aiheen jakamista mutta myös yhteistä ymmärrystä. (Hindmarsh, Reynolds & Dunne 2011: 489-503.)

Ekman, Friesen ja Johnson (1975) ovat tutkineet vartalon liikkeitä embleemin kategorian kannalta. Kommunikatiiviset vartalonliikkeet muistuttavat pitkälti kasvoembleemejä, ja niitä käytetään itsenäisinä tekoina. Tyypillisiä tällaisia liikkeitä ovat esimerkiksi pitkät ja lyhyet päännökökkykset. Tutkimuksessa käsittelen päännökökkyksiä Ekmanin, Friesenin ja Johnsonin elekategorien mukaan, eli oliko nyökkäyksellä tarkka merkitys (embleemi) vai ei (keskustelusignaali). Pään liikkeillä voidaan ilmaista ystävällisyyttä, herkkyyttä, ylimielisyyttä

tai kylmyyttä, hyväksyntää sekä kieltäytymistä (Schober 1989: 64). Lisäksi Schoberin (1989: 65) mukaan pään liikkeillä on tukeva tehtävä. Pään liike voi olla kiinnostuksen osoitus, tai se voi olla jo edellä mainittu keskustelua ylläpitävä vaikutus. Omassa tutkimuksessa analysoin, mihin tarkoituksiin päänyökkäyksiä käytetään nimenomaan luennolla.

## 2.4 Katsekontakti

Sanotaan, että ihmisen silmät ovat sielun peili (Vähäsarja & Paavola 2014). Ihmisen katse voi kertoa monista asioista kuten ihmisen tavoitteista, mielialoista ja tunteista, eli katse on tärkeä asia vuorovaikutuksessa (Kauppila 2005: 35-36). Katsekontaktia käytetään usein, ja se on merkittävä osa opettajan kehollista vuorovaikutusta. Katsekontaktia ovat silmien liikkeet, jotka tehdään toisen yksilön kasvojen suuntaan. Katsekontaktiin liittyvä tutkimus on ollut aktiivisimmillaan 1960- ja 70-luvuilla. (Laine 2009: 7.) Tuolloin on tehty pääosa tärkeimmistä katsekontaktia koskevista löydöksistä, joihin tässä työssä viitataan.

Argylen mukaan yksi ensimmäisistä löydöksistä katsetutkimusten historiassa on, että ihmiset katsovat eniten sellaisia ihmisiä, joista he pitävät (Argyle ja Cook 1976: 58). Myös Kleinken (1986: 80) mukaan katsomisen suuren määrän ja pitämisen välille on löydetty yhteyksiä. Toisaalta monet ihmiset katsovat silmiin myös henkilöitä, joita kohtaan he tuntevat aggressiota, tai joita he pyrkivät dominoimaan. Tältä pohjalta on oletettavissa, että katsekontaktin hakemista toiseen tekevät ehkä kaikki ihmiset, jotka ovat vahvasti vuorovaikutuksessa toisen kanssa, ja tarvitsevat tästä tietoa. (Argyle & Cook 1976: 80-81.) Myöskin opetuskontekstissa käytetään katsekontaktia siksi, että opettaja ja opiskelija voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään opettajan luennon aikana.

Argylen mukaan ihmiset, jotka katsovat paljon, nähdään usein luotettavina, koska esimerkiksi valehtelijat välttelevät katsekontaktia (Argyle & Cook 1976: 91). Myöskin Kleinken (1986: 80-81) mukaan ihmisiä, jotka katsovat paljon, pidetään yleisesti miellyttävämpinä, ystävällisempinä, vakuuttavampina, itsevarmempina ja sosiaalisesti taitavampina kuin vähän katsovia. Vaikka kahden henkilön välisessä kommunikaatiossa paljon katsovat ihmiset nähdään usein miellyttävämpinä kuin vähän katsovat, liian tiiviistä katseesta ei kuitenkaan pidetä (Argyle & Cook 1976: 91).

Keskustelussa toisen osapuolen silmien, kasvojen ja muiden ei-verbaalisten tekijöiden havainnointi liittyy kolmeen perustoimintaan: (1) se auttaa keskustelun ja puheenvuorojen synkronoisissa, (2) antaa sanatonta palautetta toisesta kummallekin osapuolelle ja (3) antaa ei-verbaalista informaatiota, joka monipuolistaa verbaalisen keskustelun sisältöä. Mikäli osapuolet eivät näe toisiaan, tämä kaikki tieto joko puuttuu, tai sen on välityttävä muulla tavalla. (Argyle & Cook 1976: 153.) Petrovan (1998: 13-14) mukaan Venäjällä opiskelijaa väheksyvä katsekontakti opettajaan tai katsekontaktin puuttuminen voi tarkoittaa, että oppitunnin aihe on monimutkainen tai tylsä.

Useat tutkijat (Kendon 1967, 1981, Argyle & Cook 1976, McNeill 1992, 2005, Knapp & Hall 2002, Elfatih 2006, Laine 2009) ovat toteaneet, että katsekontaktilla on erilaisia funktioita:

1. Katsekontakti toimii sosiaalisen kanssakäymisen edistäjänä, ja se ilmentää puhujan ja kuuntelijan suhteita ja sosiaalista asemaa.
2. Katsekontakti avaa ja sulkee keskustelun sekä toimii vuoron antamisen merkinä.
3. Katsekontakti velvoittaa toisen kommunikoimaan.
4. Katsekontaktilla voi viestiä sitä, että vuorovaikutussuhde on olemassa, ja toiselle halutaan sanoa jotain.
5. Katsekontakti puhujan voidaan tulkita kiinnostuksen osoituksena asiaa kohtaan
6. Katsekontaktin avulla voi myös hakea palautetta ja ilmaista tunteita.

Tästä huolimatta katsekäyttäytymisessä on havaittu eroja kulttuurien välillä, eikä niitä tule jättää huomiotta. Argylen mukaan yksi vallitseva löydös on, että ns. kontaktikulttuurien (engl. *contact culture*) ja ei-kontaktikulttuurien (engl. *non-contact culture*) välillä on eroja katsekäyttäytymisessä (Argyle & Cook 1976: 27). Esimerkiksi Watson havaitsi, että kontaktikulttuureissa kasvaneet henkilöt (esim. arabit) katsovat vuorovaikutustilanteissa toisiaan keskimäärin enemmän kuin ei-kontaktikulttuurien edustajat (esim. pohjoiseurooppalaiset) (Watson 1970: 81). Argylen mukaan katsekäyttäytymisen erilaiseen ilmenemiseen eri kulttuureissa vaikuttavat yhteisössä vallitsevat säännöt ja käytöstavat. Hänen mukaansa monissa kulttuureissa on olemassa yksiselitteiset jo lapsille opettavat ohjeet, jotka määrittelevät, millainen katsekäyttäytyminen on sopivaa ja sallittua. (Argyle & Cook 1976: 26-29.) Esimerkiksi sivulle kääntynyt katse voi viestiä siitä, ettei puhuja ole kiinnostunut kuulijasta. (Riihimaa 2014) Siis sivulle katsova opettaja ei ole kiinnostunut opiskelijoista ja siitä, että opiskelijat ymmärtävät puheenaiheen.

Tutkijat luokittelivat katsekontaktia eri tavoin. Argyle (1972, 1975) on jakanut katseen viiteen kategoriaan: ylimääräinen katsekontakti (tuijottaminen tai katse, joka ärsyttää); riittämätön katsekontakti (tapahtuu, jos ihminen ei huomaa eikä kunnioita keskustelukumppania tai on epärehellinen tai ujo); välttelevä katsekontakti (esittää toisten paremmuutta tai alistuvaisuutta); tarkka (yksityiskohtainen) katsekontakti (ihmiset ovat kaukana toisistaan ja keskustelu pysyy sopuisana); väheksyvä katsekontakti (keskustelukumppanit ovat lähellä toisiaan, keskustelun aihe tuttu tai vaikea, puhuja ei ole kiinnostunut toisen henkilön reaktiosta tai suhtautuu häneen ilman sympatiaa).

Kleinke (1986: 78-90) on tutkinut kahden ihmisen välistä katsekontaktia. Kleinke on määritellyt seuraavia katseen kategorioita:

- yksipuolinen katse (käytetään tilanteessa, jossa vuorovaikutuksen yksi osapuoli katsoo toista silmiin ilman, että tämä katsoo takaisin),
- kummankin henkilön yksipuolinen katse (tilanne, jossa kaksi henkilöä katsoo toisiaan yhtäaikaaisesti kasvojen alueelle),
- katseen aversio (engl. *aversion, cut-off*) eli toimintaa, jossa henkilö kääntää katseensa pois toisen silmistä,
- katseen välttely (eng. *gaze avoidance*) on vuorovaikutusta, jossa henkilö tarkoituksellisesti välttelee katsomasta toista osapuolta silmiin,
- katseen huomioimattomuus (engl. *gaze omission*) eli tilanne, jossa katsekontaktia ei synny, mutta kyseessä ei kuitenkaan ole katseen tietoinen välttely,
- tujoittava katse (yksipuolinen toisen henkilön silmiin katsominen, joka jatkuu riippumatta vastapuolen reaktiosta).

Argylen sekä Kleinken esittämät kategoriat ovat päällekkäisiä: esimerkiksi Argylen ylimääräinen katsekontakti ja Kleinken tujoittava katse, Argylen riittämätön katsekontakti ja Kleinken aversio, Argylen ja Kleinken välttelevä katsekontakti, Argylen tarkka katsekontakti ja Kleinken kahden henkilön yksipuolinen katse. Näiden kategorioiden avulla on vaikea analysoida katsekontaktia opetustilanteessa, koska näitä kategorioita ei ole helppoa käytännössä erottaa toisistaan. Esimerkiksi, jos opettaja siirtää katseensa opiskelijasta tietokoneeseen tai muihin opiskelijoihin, voidaanko sanoa, että tässä tilanteessa opettaja on käyttänyt väheksyvää tai riittämätöntä katsekontaktia? Myöskin päällekkäisyydestä voi puhua siinä tapauksessa, jossa opettaja auditoriossa liikkeessaan katselee erilaisia esineitä ja suuntia eikä katsele opiskelijoita. Kleinken luokittelua oli vaikea käyttää työssä myös sen vuoksi, että alkuperäiseen tutkimussuunnitelmaani



ei kuulunut opiskelijoiden videointi. Opiskelijoita koskevan aineiston kerääminen olisi ollut vaikeaa myös yksityisyyden suoraan liittyvien kysymysten vuoksi. Näin ollen analysoin opettajan katsekäyttäytymistä ainoastaan erilaisten opettajien ilmeiden yhteydessä.

## 2.5 Ilmeet ja tunteet

Keskustellessa kiinnitetään usein huomiota erityisesti ilmeisiin, koska ne ovat aina näkyvillä. Vuorovaikutus koostuu nopeista muutoksista, jolloin myös ilmeet muuttuvat nopeasti, ja niilläkin on erilaisia merkityksiä. (Nikolaeva 2007: 19.) Puheen yhteydessä ilmeet reagoivat siihen, mitä on sanottu tai mitä tullaan sanomaan (Bavelas & Chovil 2006: 103). Ilmeet ovat kasvojen liikkeitä, joilla voi säädellä vuorovaikutusta, antaa palautetta tai hoitaa kommunikaatiota. Lisäksi kasvojen ilmeet auttavat suuntaamaan keskustelua ja säätelemään sen kulkua. (Richmond 1992: 71-72.)

Kasvojen ilmeet tehdään huulien, otsan, silmien ja nenän avulla. Voimme muun muassa kohottaa kulmakarvoja, nyrpistää nenää, irvistellä, hymyillä, katsoa murhaavasti tai nauraa. (Bavelas & Chovil 2006: 103.) Ihminen pystyy Ekmanin mukaan tuottamaan yli kymmenen tuhatta erilaista ilmettä (Ekman 2007: 14; 231 - 243). Myöskin Aulanko (2005: 161) totesi, että ihmisillä on loputon määrä ilmeitä, ja Birdwhistellin (1952) mukaan kasvoilla voidaan tehdä jopa 250000 erilaista ilmettä.

Yksi tärkeistä ja näkyvistä ilmeistä on hymy. Aulanko (2005: 161) kiinnitti erityisesti huomiota hymyyn, koska hänen mielestään hymy on ihmisten tärkein ja merkittävin ilme. Ensimmäiset hymyn tutkimukset tehtiin 1800-luvun alussa, ja ensimmäinen hymyn tutkija oli ranskalainen Duchenne de Boulogne. Hän on määritellyt, että hymy voi olla sekä aito että teennäinen. Aitoa hymyä sanotaan Duchennen hymyksi ("*Duchenne smiles*"). Duchenne-hymyssä silmien ympärille muodostuu ryppyjä, ja hymy näkyy hyvin myös poskilla. Tällainen hymy näyttää kertovan todella aidosta ilahtumisesta. Aito hymy ilmenee spontaanisti ja automaattisesti. (Kurylo & Frank 2003: 8; Sternin 2000: 53-60; Sternin & Prohorov 2006: 83-86)

Aidon hymyn ja tekohymyn välillä on eroja. Aito hymy on todennäköisemmin symmetrinen, ja hymyn huipun kesto on pidempi kuin tekohymyssä. Kulmakarvojen alueen lihakset eivät todennäköisesti aktivoitu aidossa hymyssä, koska niiden toiminta liittyy negatiivisiin tunteisiin.

Hymyileviin ihmisiin yhdistetään paljon positiivisia mielikuvia. Hymyilevät persoonat arvioidaan sosiaalisiksi, pidetyiksi ja älykkäiksi. (Hietanen & Peltola 2010.)

Jo 1800-luvulla alettiin puhua ilmeiden ja tunteiden yhteyksistä. Teoksessaan ”*The Expression of the Emotions in Man and Animals*” Charles Darwin käsitteli erilaisia eläinten emootioiden ilmauksia ja oletti, että on olemassa universaaleja kasvojen ilmeitä. Psykologi Paul Ekman on myöhemmin kehittänyt Darwinin ajatuksia siitä, että on olemassa tiettyjä universaaleja ilmeitä, joita kaikki ihmiset tunnistavat. Nämä perusilmeet liittyvät universaaleihin tunteisiin, jotka ilmenevät samalla tavalla kulttuurista riippumatta: ilo, pelko, inho, viha, suru ja hämmästys (Birdwhistell 1952, Izard 1971, Ekman 1972, Friesen & Ellsworth 1982, Trenholm & Jensen 1992, Damasio 2000). Tutkimuksessani en tarkastellut kaikkia universaaleja ilmeitä, koska niitä ei ole tapana käyttää opetustilanteessa (esim. pelkoa tai vihaa). Sen sijaan tutkin, mitä kasvoilla tehdään kehollisessa vuorovaikutuksessa ja mitä ilmeitä opettajalla pääasiassa on luennolla.

Oppiminen on riippuvaista tunteista ja asenteista (Puolimatka 2004: 126-127). Tunne on aina ensimmäinen informaation käsittelykeino, koska se arvottaa informaation. Pidämme tietoa hyvänä ja oikeana tai huonona ja vääränä oman tunteemme perusteella. Opettaminen, kuten myös esimerkiksi hoitotyö ja sosiaalityö, on tunnetyötä. (Tikkanen 2003: 2-3.) Monissa tutkimuksissa on analysoitu tunteita nimenomaan opetuskonteksteissa (O’Connor 2008, Sutton & Wheatley 2003, Winograd 2003, Pekrun & Schutz 2007, Schutz & Zembylas 2009).

Tunteita voidaan ilmaista ilmeillä, eleillä, vartalon liikkeillä ja asennoilla sekä katseella. Opettaja voi ilmaista esimerkiksi tyytymättömyyttä eri tavoin: katseella (tujoittaminen), asennolla (käsien pitäminen lantioilla), ilmeellä (kulmakarvojen ja nenän nyrpistäminen) ja eleillä (nyrkki). Joskus tunteita ilmaistaan käyttämällä useita kehollisia keinoja yhtä aikaa, esimerkiksi päännökökkyä ja hymy ilmaisevat usein positiivista palautetta.

Monet tutkijat (Hargreaves 2000, Day & Leitch 2001, Zembylas 2005, Chang 2009, Shapiro 2010, Hosotani & Imai-Matsumura 2011) osoittivat, että opettajat tuntevat positiivisia ja negatiivisia tunteita. Ilo ja viha ovat helposti tunnistettavia tunteita (Hosotani & Imai-Matsumura 2011; Shapiro 2010). Opettajien tunteet ja niiden ilmaiseminen riippuvat opiskeluun ja opetukseen liittyvistä asioista kuten opiskeluprosessista, opiskelijoiden suorituksista, kurinpidosta, työskentelyrauhasta sekä muista asioista kuten opettajan päivän aiemmista tapahtumista, kotielämästä jne.

Ekmanin tutkimuksessa päätehtävänä oli ilmeiden ja emootioiden yhteyden etsiminen, ja hän on huomannut, että jotkut ilmeet eivät ilmaise mitään emootiota (Ekman 1973a, Ekman 1992, Ekman & Keltner 1997). Ekman esittää, että sekä eleillä että ilmeillä puhuja voi painottaa sanoja tai sanontoja. Niistä Ekman käyttää termiä keskustelusignaalit (eng. *conversational signal*). (Ekman 1985: 127, 129) Kasvoilla voidaan esittää myöskin kulttuurisesti sovittuja merkkejä, joita kutsutaan kasvoembleemeiksi (eng. *facial emblems*). Esimerkiksi kulmakarvojen kohottaminen tarkoittaa yllättäenyyttä. Lisäksi Ekman esittää kolmannen kategorian, mukauttavat liikkeet. Näillä tarkoitetaan kasvoilla tehtyjä liikkeitä, joilla ei ole funktioita vuorovaikutuksessa ja jotka ovat persoonallisia. Ne ovat yleensä huulten imemistä ja mässäyttämistä. (Mts. 127.)

Bavelas ja Chovil (2000) eivät tarkastele ilmeitä sisäisen tilan ilmauksina vaan yhtenä vuorovaikutuksen resurssina, joka yhdessä sanojen kanssa luovat merkityksiä. He ovat jakaneet ilmeet kahteen pääkategoriaan semanttisiksi ja syntaktisiksi ilmauksiksi. Semanttiset ilmeet liittyvät puhutun merkitykseen, eli opetustilanteessa opettaja voi tämäntyyppisillä ilmeillä osoittaa oman reaktionsa sanomaansa. Semanttiset ilmeet voivat sekä toistaa sanojen merkitystä että tuoda lisämerkitystä sanottuun. Syntaktiset ilmeet vastaavat Ekmanin keskustelusignaaleja (Ekman 1979), eli ne painottavat yksittäisiä sanoja tai joitakin sanontoja.

Ekmanin sekä Bavelasin ja Chovilin kategorioissa on paljon yhteistä. Molemmissa luokitteluissa on kategoria, joka kuvaa puheen sisältöä (Ekmanin kasvoembleemit ja Bavelasin ja Chovilin semanttiset ilmeet), ja kategoria, joka ei kuvaa puheen sisältöä (Ekmanin keskustelusignaalit ja Bavelasin ja Chovilin syntaktiset ilmeet). Analyysissä seurasin Ekmanin & Friesenin, McNeillin, Kleinken sekä lisäksi Bavelasin ja Chovilin kategorioita, joiden perusteella olen koonnut ja muokannut tässä tutkimuksessa käytettävän opettajan kinesiiikan luokittelun (ks. tarkemmin luku 3.2).

## **2.6 Opettajan kinesiiikka opetuskontekstissa aiemmissä tutkimuksissa**

Opettajan kehollisen vuorovaikutuksen tutkimuksia on Suomessa tehty useita. Monet tutkijat keskittyvät omissa tutkimuksissaan kehollisen vuorovaikutuksen osa-alueista erityisesti kinesiiikkaan ja tutkivat opettajien eleiden, ilmeiden sekä vartalon asentojen käyttöä opetuskontekstissa (Klemi & Järvinen 1988, Petrova 1998, Kreidlin 2002, Suomela 2003, Kauppila 2005, Tainio 2007, Nikolaeva 2007, Pasanen 2007, Osala 2008, Virkkula 2008, Laine

2009, Kääntä 2010, Kallio 2010, Forsberg & Matilainen 2011, Vartiainen 2012, Koskinen 2013, Horvath 2016).

Lisäksi on tutkittu proksemiikkaa eli opettajan reviiirikäyttöä ja koskettamista, mutta omassa tutkimuksessani en käsittele proksemiikkaa. Monien tutkimusten tavoitteena oli käsitellä sanallisen ja kehollisen vuorovaikutuksen yhteyttä ja selvittää kehollisen vuorovaikutuksen tehtäviä ja tavoitteita. Suomessa ja Venäjällä on tutkittu paljon peruskoulun opettajan kehollista vuorovaikutusta, mutta korkeakouluympäristössä tutkimusta on tehty vain vähän. Tässä alaluvussa esittelen muutamia suomalaisia tutkimuksia opettajan kehollisesta vuorovaikutuksesta sekä vertailen niiden löydöksiä.

Suomela (2003) on analysoinut miten opettaja käyttää kehollista vuorovaikutusta kehottaakseen oppilaita toimintaan. Hän on analysoinut opettajan eleitä, ilmeitä sekä katsekontaktia. Hän on hyödyntänyt Wellsin eleiden luokittelukategoriaa sekä Ekmanin ja Friesenin universaalien ilmeiden luokittelukategoriaa. Suomela on huomannut, että opettaja käyttää eleitä paljon ja monipuolisesti. Samalla hän on huomannut, että opettaja käyttää ilmeitään (hymy, hämmästys), eleitään (nyökkäykset, viittomiset) ja katsettaan rohkaisemaan oppilasta ja antaakseen oppilaille palautetta. Suomela on havainnoinut, että opettaja käyttää Wellsin luokittelukategorian mukaan eniten emfaattisia eleitä, jotka ilmaisevat painotusta. Lisäksi Suomela on todennut, että opettaja käyttää päänyökkäyksiä korostaakseen jotain asiaa tai sanoja ja että opettajan hyväksyvää päänyökkäystä seuraa hymy.

Virkkula (2008) tutki opettajan eleitä, vartalon liikkeitä, ilmeitä sekä koskettamista. Hänen päätavoitteensa oli selvittää, millaista kehollinen vuorovaikutus on ja mikä tarkoitus sillä on opetusprosessin aikana. Tutkimuksen aineistona oli kahdeksan nauhoitettua alkuopetuksen tuntia: neljä matematiikan, kaksi äidinkielen ja kirjallisuuden ja kaksi draamaopetuksen tuntia. Tarkoituksena oli vertailla, onko opettajan kehollisessa vuorovaikutuksessa eroja eri oppiaineiden välillä. Virkkula toteaa Suomelan (2003) tapaan, että opettaja käyttää oppitunneilla eleitä runsaasti ja systemaattisesti. Virkkula on käyttänyt Wellsin (2002) eleiden luokittelukategoriaa. Opettaja on käyttänyt deiktisia eleitä osoittaen oppilasta, esinettä, abstraktia suhdetta, affektiivista tilaa ja koskettamista kaikesta eniten. Muita Wellsin luokittelun mukaisia ikonisista, metaforisista sekä painottavista eli syke-eleitä opettaja käytti vain harvoin. Virkkula analysoi myös eleiden käyttöä ja käytön tarkoitusta. Hänen tutkimuksensa osoitti, että opettaja käytti eleitä painottaakseen ja korostaakseen tärkeää asiaa, pitääkseen yllä kuria ja järjestystä, elävöittääkseen puhettaan, havainnollistaakseen asiaa, antaakseen palautetta ja huomioidakseen

oppilaan. Lisäksi hän vertaili, onko opettajan eleiden käytössä eroja eri oppiaineiden opetuksessa. Tutkimuksen tuloksena oli se, että opettajan kehollinen vuorovaikutus ilmenee samalla tavoin eri tunneilla paitsi matematiikan tunnilla. Matematiikan oppitunnilla opettaja käytti enemmän eleitä kuin muilla oppitunneilla, koska ne olivat keskustelevia, minkä takia opettaja on elehtinyt enemmän verrattuna muihin oppitunneihin. Myös Virkkula pohti sitä, onko alkuopetuksen opettajan kehollinen vuorovaikutus erilaista verrattuna ylempien luokkien opettajan viestintään. Mielestäni se on aika kiinnostava kysymys, koska omassa tutkimuksessani tutkin opettajien kehollista vuorovaikutusta korkeakouluasteella, ja voidaan olettaa että peruskoulun opettajan kehollinen viestintä eroaa korkeakoulun opettajan viestinnästä.

Kun Suomela ja Virkkula tutkivat kehollista vuorovaikutusta kokonaisuudessaan, Osala (2008) on keskittynyt vain deiktisten eleiden analyysiin. Osala on tutkinut sitä, miten opettaja käytti osoittavia eleitä, jotka suuntaavat oppilaiden huomiota tiettyyn asiaan, tarkastellut opettajan antamaa opetusta sekä sitä, miten opettaja käyttää eleitä puheessaan. Osala on huomannut, että eleillä voidaan huomion ohjaamisen lisäksi myös korostaa sanotun sävyä. Eleet eivät ole ainoastaan puhujan omaa prosessointia, vaan niiden avulla vuorovaikutetaan – osoittavien eleiden tapauksessa esimerkiksi kohdistetaan yhteistä huomiota. Havainnoinnin avulla Osala on selvittänyt, että eleet eivät ole sattumanvaraisia vaan liittyvät vahvasti siihen, mitä opettaja on juuri sanomassa ja mitä haluaa tiettyssä vuorovaikutustilanteessa viestiä. Hän on jaotellut osoittavat eleet taululle osottaviksi sekä oppilaaseen eli henkilöön osoittaviksi eleiksi. Samalla hän on käsitellyt pitkätekoisia eleitä eli eleitä, jotka kestävät kauemmin kuin tavallinen osoittava ele (esimerkiksi kun opettaja osoittaa taululle kirjoitettavaan termiin kämmenellään samalla kun puhuu). Osala on huomannut, että opettajan käyttämät eleet usein tehdään käsillä, kämmenellä tai sormilla, ja niitä käytetään usein korostamaan joitakia sanoja tai abstrakteja asioita keskustelussa sekä ohjaamaan oppilaiden huomiota.

Alibali ja Nathan (2007) tutkivat myöskin opettajan eleitä ja totesivat, että opettajan elehtiminen erityisesti luokkahuoneessa on tärkeässä asemassa. Opettaja käyttää eleitä sitoakseen opetuksellisen puheensa fyysisiin referentteihin, kuten esineisiin, toimintoihin tai diagrammeihin. Heidän tutkimuksensa mukaan opettaja käyttää eleitä eniten uuden asian esittelyssä.

Edellä mainittujen tutkimusten tulosten perusteella voidaan todeta, että kinesiiikan liikkeet eivät ole sattumanvaraisia vaan liittyvät vahvasti siihen, mitä opettaja on juuri sanomassa. Lisäksi kaikki tutkijat ovat sitä mieltä, että eleitä käytetään paljon ja monipuolisesti, ja elehtiminen

korostaa useimmiten jotain asiaa, toimintaa, abstraktia suhdetta yms. Muutamissa tutkimuksissa (Suomela 2003; Virkkula 2008) on käytetty Wellsin elekategorioita, mutta tutkijat näkivät niissä myös joitakin puutteita. Wellsin luokittelussa käytetään eleiden muttei ilmeiden luokitettelu. Lisäksi yksi ele saattoi kuulua samaan aikaan useampaan kategoriaan, ja kategorioiden rajat eivät olleet yksiselitteisiä. Tästä syystä lukijan voi olla vaikeaa luokitella eleitä kategorioihin. Kaikki tutkijat korostivat, että opettajat käyttivät paljon kehollisen vuorovaikutuksen erilaisia muotoja (liikkeitä, eleitä ja ilmeitä) oppitunneilla vahvistamassa tai voimistamassa puheen sisältöä. Kaikki tutkijat käsittelivät eleitä ja muita kinesiikan liikkeitä funktioiden kannalta, siksi päätin määritellä korkeakoulun opettajan liikkeiden funktioita.

## **3 AINEISTO JA SEN ANALYYSIMENETELMÄ**

### **3.1 Aineisto**

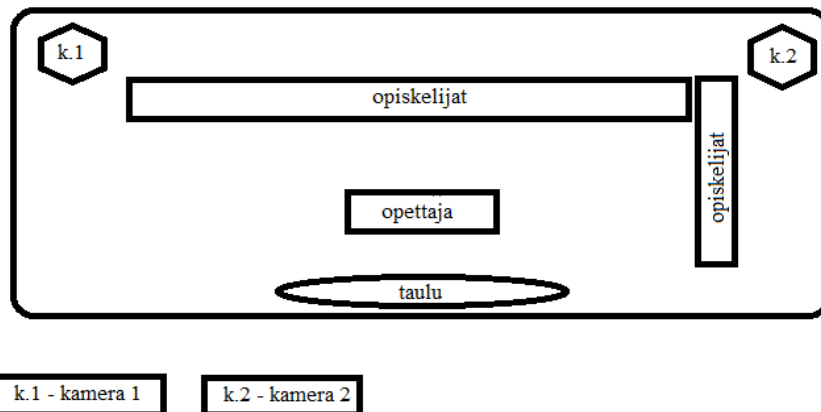
Tutkimukseni päätarkoituksena on opettajien (suomalaisen ja venäläisen) kinesiiikan vertailu opetustilanteessa eli luennolla. Tutkimusaineistoni muodostuu kahdesta videoidusta luennosta (90 min molemmat luennot). Videoinnin aikana oli tärkeää nauhoittaa mahdollisimman tarkasti opettajien eleitä, vartalon liikkeitä, ilmeitä ja katsetta sekä tehdä se niin, ettei videointi olisi häirinnyt opettajia eikä opiskelijoita.

Suomalaisten ja venäläisten opettajien kehollisen vuorovaikutuksen analysointia ja erityisesti vertailun mahdollistamista varten nauhoitetut luennot valittiin seuraavin kriteerein:

1. Opetustilanteiden piti olla samantyyppisiä; siksi olen tallentanut kaksi luentoa.
2. Tutkin opettamista äidinkielellä (Suomessa suomen kielellä ja Venäjällä venäjän kielellä)
3. Molempien luentojen piti käsitellä samaa alaa, siksi olen kuvannut kaksi luentoa, jotka ovat humanistisilta aloilta.

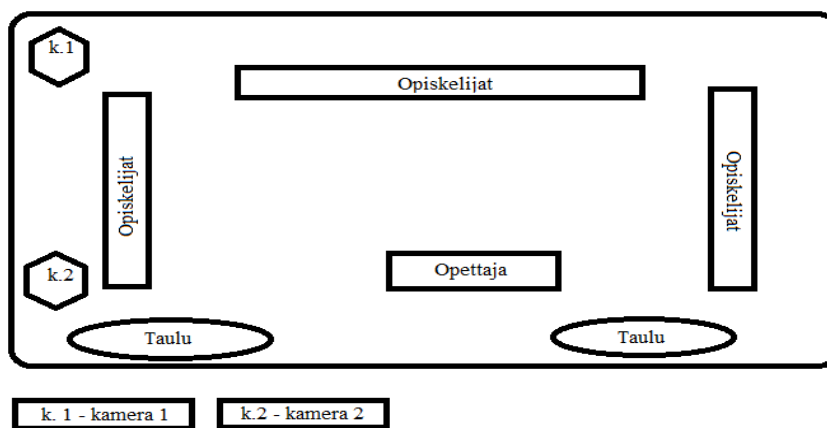
Tutkimuksen aineisto on kerätty videoimalla luennot keskisuudessa venäläisyliopistossa ja suomalaisyliopistossa kevättalvella 2015. Luentojen teemat kuuluvat humanistiselle alalle: Pietarin yliopistossa Johdanto monikulttuurisuuteen (lingvistiikka) ja suomalaisyliopistossa Suomen asekätkentä (historia).

Venäläisyliopiston ryhmässä oli kahdeksan opiskelijaa sekä opettaja. Itse osallistuin luennoille ulkopuolisen kuuntelijan roolissa. Auditorio oli pieni, ja kaikki opiskelijat istuivat yhdellä rivillä opettajan edessä (ks. Kuvio 1).



**Kuvio 1. Auditorio (Venäläisyliopisto)**

Suomalaisyliopistossa luennolla oli myöskin kahdeksan opiskelijaa. Suomalaisyliopiston auditorio oli isompi kuin venäläisyliopistossa, ja opiskelijat istuivat yhdellä rivillä opettajan edessä, eli pöytien sijainti oli neliön muotoinen (ks. Kuvio 2). Istuin kuuntelemassa myöskin sitä luentoja. Molemmat luennot kestivät 90 minuuttia. Molemmat luennot olivat opettajajohtoisia, mutta niihin sisältyi myös opetuskeskustelua.



**Kuvio 2. Auditorio (Suomalaisyliopisto)**

Venäjällä videointia varten otin kaksi kameraa sekä nauhurin lainaksi. Kamerat sijoitettiin auditorion eri kulmiin, jotta opettajan kehollista vuorovaikutusta olisi mahdollista tarkastella sekä oikealta että vasemmalta puolelta. Äänen tallennus suoritettiin kameroiden mikrofoniin ja erillisen nauhurin avulla. Koska kamerat olivat opiskelijoiden takana, opettajan ääni ei kuulunut videolta hyvin. Siksi nauhuri oli laitettu opettajan pöydälle, jotta tallenteesta olisi mahdollista



kuulla opettajan puhetta. Venäläisyliopistossa kameroilla oli pysyvä asento, koska opettaja istui suurimman osan ajasta luennolla.

Suomalaisyliopistossa nauhoitin myöskin samalla tavalla kuin venäläisyliopistossa, mutta kamerat seurasivat opettajaa useammin kuin venäläisyliopistossa, koska suomalainen opettaja liikkui usein eri puolilla auditoriota puhuessaan. En itse voinut hoitaa molempia kameroita, siksi pyysin ystäviä sekä Venäjän että Suomen yliopistossa avustamaan luentojen kuvaamisessa. Kiitän luentojen kuvaamisessa avustaneita opiskelutovereitani. Itse olin kuuntelijana, jotta pystyin tekemään jo luennon aikana muistiinpanoja opettajien eleistä ja ilmeistä.

Ennen luentojen videointia sekä opettajat että opiskelijat allekirjoittivat tutkimusluvan (Liite 1). Suostumuksessa kerrottiin, että tutkimus koskee vuorovaikutuksen ja vuoropuhelun muodostumista opettajan ja opiskelijan välillä opetustilanteessa korkea-asteen luennolla. En kertonut tutkimukseni tarkkaa aihetta, jotten olisi vaikuttanut opettajien käyttäytymiseen.

Aineistoni koostuu siis suomalaisen opettajan videoidusta luennosta (video on jaettu kolmeksi osaksi), venäläisen opettajan videoidusta luennosta (video on jaettu seitsemäksi osaksi) ja luentojen aikana tekemistäni muistiinpanoista.

### **3.2 Opettajan kinesiiikan luokittelu**

Aineiston analyysia varten halusin löytää luokittelun, jonka avulla voisin kätevästi ja mahdollisimman luotettavasti järjestää aineiston sisältämät käsillä, vartalolla ja päällä tehdyt spontaanit liikkeet ja ilmeet analysoitavaan muotoon.

Halusin pystyä jakamaan opettajan liikkeet keskenään vertailukelpoisiin kategorioihin, koska yksi tutkimuksen päämääristä oli selvittää, käyttävätkö suomalainen ja venäläinen opettaja samantyyppisiä liikkeitä. Edellä tarkastelin Ekmanin ja Friesenin (1969), McNeillin (1992) sekä Bavelasin ja Chovilin (2006) kehittämiä eleiden luokitteluja, joihin tässä tutkimuksessa käytetty luokittelu tukeutuu.

Ekmanin ja Friesenin (1969) sekä McNeillin (1992) eleiden luokittelut eivät soveltuneet tähän tutkimukseen sellaisenaan. Sekä Ekmanin ja Friesenin että McNeillin luokitteluissa ongelmana on myöskin se, että he yrittävät jakaa eleet moneen käytännössä päällekkäiseen kategoriaan. Jos

tutkimuksessa käytetään luokittelua, jonka käyttö ei perustuisi yksiselitteisille kriteereille vaan on täysin tutkijan oman tulkinnan varassa, myös tulokset ovat mielipiteitä, eikä tutkimus ole toistettavissa. Tämän vuoksi oli tarpeen luoda luokittelu, jossa kaikki liikkeet voitaisiin jakaa kategorioihin mahdollisimman yksiselitteisesti.

Sekä Ekmanin ja Friesenin että McNeillin luokitteluissa oli mukana kategoria, johon kuuluivat puheessa esiintyvät asiat ja esineitä kuvaavat liikkeet (McNeill ikoniset ja Ekman ja Friesen kuvittajat, Bavelasin ja Chovilin semanttiset ilmeet). Samoin molemmissa luokitteluissa oli kategoria, johon kuuluivat puhetta rytmittävät liikkeet, jotka eivät kuvaa puheen sisältöä (McNeillin syke-eleet ja Ekmanin ja Friesenin korostajat, Bavelasin ja Chovilin syntaktiset ilmeet). Vaikuttaa siis siltä, että kahdesta kategoriasta Ekman ja Friesen, Bavelas ja Chovil sekä McNeill olivat yhtä mieltä. Nämä kategoriat osoittautuivat toimiviksi käytännössä, siksi otin ne omaan luokitteluun, jonka perusteella voi analysoida eleitä, ilmeitä ja katsekontaktia sekä vartalon liikkeitä.

Liikkeiden luokittelun lopullinen muoto on siis:

- Liikkeet, jotka kuvaavat puheen sisältöä, eli semanttiset liikkeet. Ne kuvailevat ja täydentävät puheen sisältöä.
- Liikkeet, jotka eivät kuvaa puheen sisältöä, eli rytmittävät liikkeet. Ne korostavat tai painottavat joitakin sanoja tai sanontoja.

Tässä työssä luokittelun pääjaoksi muodostui siis se, liittyykö liike puheen sisältöön vai ei. Osoittavat liikkeet sisällytin semanttisiin liikkeisiin, koska ne kuvailevat puheen sisältöä. Lisäksi jätin luokitteluni ulkopuolelle mukauttavat liikkeet, koska ne ovat persoonallisia (Ekman ja Friesen 1969).

### **3.3 Aineiston analyysimenetelmä**

Aineiston analyysi tapahtui seuraavasti. Ensin katsoin ja analysoin suomalaisen opettajan luennon. Samalla kirjasin ylös havaintoja opettajan liikkeistä eli silmiinpistäviä opettajan liikkeitä, opettajan sanoja, joiden yhdeydessä niitä käytettiin, ja videon aikaa, jotta löytäisin kyseisen kohdan tarvittaessa. Yritin kuvailla kaikkia liikkeitä mahdollisimman selkeästi, ja laitoin jokaisen sanan tai lausuman jälkeen sulkeisiin sen liikkeen, jota opettaja käytti (ele, ilme,

päännyökkäys tai asento). Jos opettaja esimerkiksi sanoi: ”Ei se loppu yhtäkkiä siihen niin, että tehdään rauhansopimus ja pistetään aseet pois ja sen jälkeen ollaan kavereita”, ja käytti käsielettä sanan jälkeen, merkitsin sen litteroituun puheeseen näin:

Esimerkki 1

**Opettaja SU (1 osa. 28.14 - 28.21):** “Ei se loppu yhtäkkiä siihen niin, että tehdään rauhansopimus ja pistetään aseet pois (käsiele) ja sen jälkeen ollaan kavereita”

Tämä vaihe oli työläs, sillä liikkeitä oli runsaasti. Lisäksi oli vaikeaa litteroida suomalaisen opettajan puhetta. Jotta litterointi vastaisi mahdollisimman tarkkaan opetustilanteessa lausuttua, suomalaisen opettajan puheesta tekemäni litteroinnin tarkisti suomea äidinkielenään käyttävä tutkimuksen ulkopuolinen henkilö.

Sitten katselin suomalaisen opettajan luennon useita kertoja uudelleen, ja jaoin aikaisemmin kirjoittamani liikkeet semanttisiksi ja rytmittäviksi liikkeiksi tekemäni luokittelun mukaan. Samalla väritin semanttisia liikkeitä vihreiksi ja rytmittäviä punaisiksi, jotta ne olisi helpompi laskea. En värittänyt ainoastaan liikkeitä vaan myöskin sanoja tai sanontoja, joihin liike kuului, koska liike on aina yhteydessä sanoman kanssa. Seuraavaksi, kun katselin suomalaisen opettajan luennon, täydensin havaintojani liikkeistä. Lisäksi tarkistin, olenko laittanut liikkeet oikeaan kategoriaan.

Seuraavaksi analysoin, mihin tarkoituksiin opettaja on käyttänyt eri liikkeitä ja käsieleitä. Analysoin aineiston käyttämällä teorialuvussa esittelemiäni kuutta kinesiiikan tärkeää funktiota: I. korvata sanallista viestiä, II. täydentää ja kuvailla sanallista viestiä, III. korostaa, painottaa ja vahvistaa sanallista viestiä, IV. osoittaa opiskelijaa ja antaa puheenvuoro, V. osoittaa kuuntelemista ja kiinnostusta asiaa kohtaan, VI. antaa palautetta ja ilmaista tunteita. Kirjasin havaintoni kutakin funktiota vastaavalla numerolla.

Sitten analysoin samalla tavalla venäläisen opettajan luennon. Aluksi, kun katselin videota, kirjoitin opettajan liikkeet ja opettajan sanat, joiden yhteydessä liike tehtiin. Koska opettaja puhui venäjää koko luennon, en kääntänyt lauseita suomeksi, vaan käänsin ne esimerkit, jotka esittelen analyysissä. Jos opettaja sanoi ”Вернёмся к игре!”, kirjoitin analyysin esittelyluvussa näin:

Esimerkki 2

**Opettaja VE (1.osa 7.30 - 7.32):** “Вернёмся к игре (käsiele)”

**(käännös):** “Palataan peliin (käsiele)”

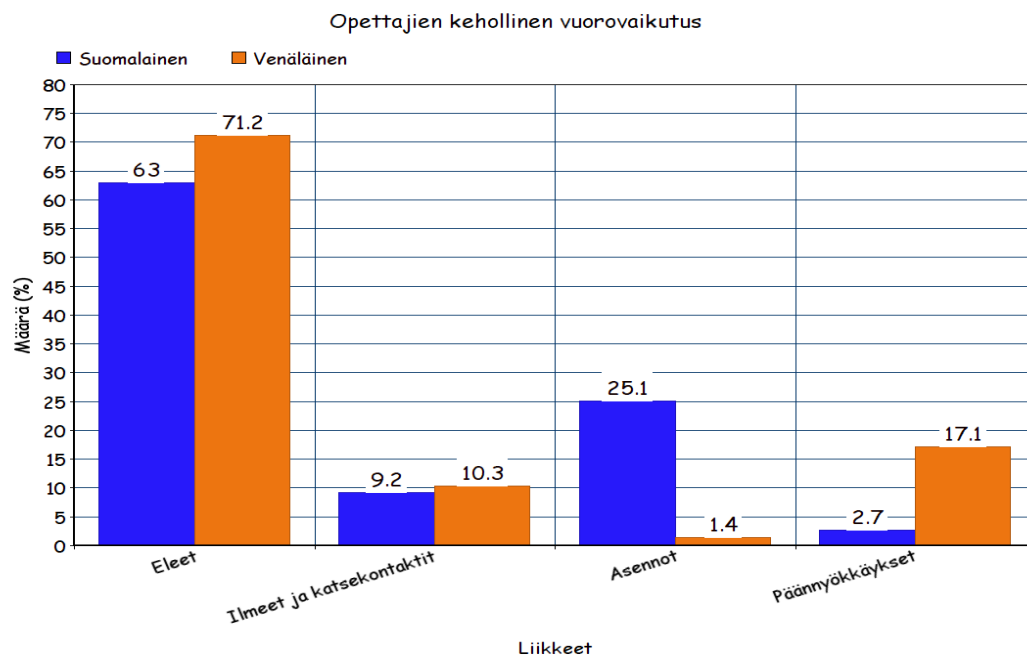
Toisen katselun aikana määrittelin liikkeet oman luokittelun mukaan. Se oli hidas vaihe, koska venäläinen opettaja elehti melkein koko ajan sekä selitti luennon termejä. Sen jälkeen lisäsin aikaisemmin huomaamattomia ja muita liikkeitä, ja neljännen katselun aikana merkitsin funktioiden numerot liikkeisiin.

## 4 ANALYYSI JA SEN KESKEISIMPIÄ TULOKSIA

### 4.1 Venäläisen ja suomalaisen opettajan kinesiikan muotoja

Aluksi laskin kaikki opettajien tekemät liikkeet yleiskuvan saamiseksi opettajien kehollisesta vuorovaikutuksesta ja ymmärtääkseni paremmin, mitä opettajien kinesiikan muotoja opettajat käyttävät luennolla. Tutkimukseni opettajat käyttivät käsieleitä, ilmeitä, vartalon liikkeitä sekä katsekontaktia.

Tarkemmat tilastot ovat seuraavat: venäläinen opettaja teki 1073 liikettä, joista suurin osa oli käsieleitä (764 kpl) eli 71,2 % kinesiikasta. Toiseksi suurin kinesiikan ryhmä oli päännöykkäyksiä (184 kpl) eli 17,1 %, ilmeitä ja tiivistä katsekontaktia (110 kpl) eli 10,3 %, ja kaikista vähiten vartalon asentoja (15 kpl) eli 1,4 %. Luennon aikana suomalaisen opettajan liikkeitä oli 370 kpl, joista käsieleitä oli 233 kpl, ilmeitä ja katsekontakteja 34 kpl, vartalon asentoja 93 kpl, vartalon liikkeitä eli päännöykkäyksiä vain 10 kpl. Liikkeiden laskemisen jälkeen selvisi, että suomalainen opettaja käytti kaikista eniten käsieleitä, sillä 63 % suomalaisen opettajan kinesiikasta koostui näistä. Toiseksi eniten suomalainen opettaja käytti vartalon asentoja eli 25,1 % suomalaisen opettajan kinesiikasta. Suomalainen opettaja vaihteli ilmeitä ja käytti tiivistä katsekontaktia 34 kertaa eli 9,2 % kinesiikasta. Kaikista vähiten opettaja käytti päännöykkäyksiä eli 2,7 % kinesiikasta (ks. Kuvio 3).



**Kuvio 3. Opettajien kehollinen vuorovaikutus**

Aloitin analyysini suomalaisen opettajan kinesiikan muotojen tutkimuksesta. Suomalaisen opettajan luennon analyysi oli haasteellista, sillä opettaja käytti paljon käsieleitä ja vartalon liikkeitä, vaihtoi usein asentoa sekä teki päännyökkäyksiä. Lisäksi luennon teema oli minulle tuntematon, ja siksi luennon termien ymmärtämiseen tarvittiin enemmän aikaa. Seuraavaksi olen laskenut venäläisen opettajan liikkeitä.

Opettajien liikkeiden laskemisen jälkeen sain selkeän kuvan siitä, miten opettajat käyttivät kinesiikan muotoja luennolla, sekä tein ensimmäisen yhteenvedon. Kuvion 3 mukaan yhteenvetona oli se, että venäläisen opettajan kehollisen vuorovaikutuksen ilmaisuja on runsaasti kuten suomalaisenkin, ja molemmat luennoitsijat käyttivät **eniten käsieleitä** luennon aikana. Suomalaisen ja venäläisen opettajan käyttämät käsieleet toistuvat usein, mutta mitään säännönmukaisuutta niiden käytössä ei ilmennyt. Lisäksi Virkkula (2008) ja Suomela (2003) havaitsivat omissa tutkimuksissa sen, että opettaja käytti oppitunneilla eleitä runsaasti ja systemaattisesti. Vaikka Virkkula (2008) oletti, että tutkimuksensa opettaja käytti runsaasti eleitä oppilaiden nuoresta iästä johtuen, tutkimukseni opettajat käyttivät myöskin eleitä runsaasti.

Muiden liikkeiden käyttö suomalaisella ja venäläisellä opettajalla erosi toisistaan. Suomalainen opettaja liikkui ja vaihtoi vartalon asentoja paljon mutta nyökkäili ja vaihtoi ilmeitä vähemmän. Venäläinen opettaja käytti ilmeitä sekä vartalon liikkeitä eli päännyökkäyksiä melkein saman määrän. Venäläinen opettaja vaihtoi vartalon asentoja erittäin vähän, vain seitsemän kertaa luennon aikana.

Suomalaisen opettajan luennolla kiinnitin heti huomiota siihen, että hän liikkui paljon. On huomattava, että suomalaisella opettajalla oli monipuolisempia vartalon asentoja luennon aikana kuin venäläisellä opettajalla. Suomalainen opettaja käytti ja vaihtoi asentoja jatkuvasti luennolla. Hän käyttäytyi vapaasti liikkuen auditorioissa. Hän seiso, istui ja liikkui luennon aikana, mutta venäläisellä opettajalla oli vain kaksi tapaa pitää luento: istuen tai seisoen. Muut tutkijat kuten Sternin (2000) ja Kreidlin (2002) ovat huomanneet saman asian. Sekä seisoen että istuen suomalainen opettaja teki vartalon liikkeitä kuten nojautuminen tuolille ja kyynärpäähän laittaminen tuolin reunalle. Suomalainen opettaja piti kädet taskussa tai lantiolla tai risti kädet rinnalle. Toisaalta venäläinen opettaja ei käyttänyt sellaisia vartalon asentoja. Mahdollisesti syy löytyy venäläisestä opetuskulttuurista, koska Pesolan ja Sterninan mukaan (2002: 88) Venäjän opetuskontekstissa on tapana käyttää muodollisia vuorovaikutusmuotoja. Siksi sellaiset opettajan vartalon asennot kuten liikkuminen auditoriossa kädet taskussa tuntuisivat venäläisistä opiskelijoista epäviralliselta.

Jaottelin kaikki liikkeet (käsieleet, ilmeet, vartalon liikkeet ja katsekontakti) luomani luokittelun mukaisesti eli semanttisiksi ja rytmittäviksi liikkeiksi. Seuraavissa alaluvuissa esitän tarkemmin semanttisten ja rytmittävien liikkeiden esimerkkejä sekä luokittelun liikkeet niiden funktioiden perusteella.

## 4.2 Suomalaisen opettajan semanttisia liikkeitä

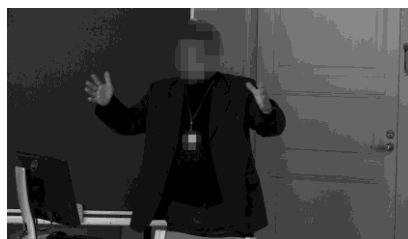
Tässä alaluvussa esitän esimerkkejä suomalaisen opettajan semanttisista liikkeistä ja niiden merkityksestä. Semanttisilla liikkeillä tarkoitetaan niitä liikkeitä, jotka liittyvät opettajan puheen sisältöön. Ne liittyvät puhutun merkitykseen, eli toisin sanoen luennolla joillakin liikkeillä opettaja voi korvata sanallista viestiä, osoittaa oman reaktionsa sanomaansa, osoittaa opiskelijaa ja antaa puheenvuoron ja joko vahvistaa sanojen merkitystä tai tuoda lisämerkitystä sanottuun.

Analyysin aikana tuli esiin, että suomalainen opettaja on käyttänyt luennolla yhteensä 123 semanttista liikettä (käsieleitä, ilmeitä, vartalon liikkeitä, päänyökkäyksiä sekä katsekontaktia).

Suomalainen opettaja teki semanttisia liikkeitä yleensä käsien avulla, ja yleensä liikkeet kuvailivat tai täydensivät opettajan sanoman. Suomalainen opettaja kuvaili käsieleillä jotain abstraktia, kuten määrää, laajuutta, tunnetta tai toimintaa. Esimerkki 3 esittelee sellaisen semanttisen käsieleen:

Esimerkki 3

**Opettaja SU (1.osa 33.39 - 33.40):** ”Aika laaja (käsiele) ikäskaala”



Esimerkissä 3 opettaja kertoi valtion upseereista ja heidän iästään. Opettaja selitti opiskelijoille, että mukana oli sekä nuoria että vanhoja ihmisiä ja näytti käsieleellä, kuinka laaja se *ikäskaala* oli. Hän levitti käsiään eri suuntiin kuvaten ikäskaalalan laajuutta ja havainnollisti asian suuruutta eli täydensi käsieleillä oman puheen sisältöä.

## Esimerkki 4

**Opettaja SU (2.osa 27.17 - 27.23):** ”Elikkä kyseessä oli varustautuminen maanmiehitykseen. Ei tapahtunu miehitystä (käsiele)”



Esimerkissä 4 opettaja kertoi opiskelijoille siitä, oliko asekatkentu tarpeellinen vai tarpeeton vuosina 1945-1948. Samalla hän täydensi, ettei mitään miehitystä tapahtunut. Samalla opettaja nosti olkapäät ja levitti kätensä eri suuntiin kuvailemalla yllätystä.

Analyysin avulla tuli myöskin näkyviin, että semanttisia liikkeitä muodostettiin joko yhdellä liikkeellä tai usean liikkeen kombinaatiolla (esim. käsiele, ilme, asento ja ilme, asento ja käsiele, tai ilme ja päännyökkäys).

## Esimerkki 5

**Opettaja SU (2.osa 17.05 - 17.17):** ”Suomen näkökulmasta ja Suomen sisäisessä (käsiele) ilmapiirissä (Ilme) niin siitä epävarmutta ja tiettyä pelkoa (käsiele) herätti nimenomaan se valtiollisen poliisin toiminta ja aktiivisuus (käsiele)”

Esimerkissä 5 opettaja kertoo Suomessa vuosina 1945-1948 toimineesta punaisesta valpasta eli valtiollisesta poliisista, joka oli siihen aikaan Suomen turvallisuuspoliisi. Kun opettaja kertoi vaikeuksista (epävarmuus ja pelko), joita valpon toiminta tuotti, opettajan rauhallinen ilme muuttui keskittyneeksi, ja hän kuvaili Suomen sisäistä ilmapiiriä supistamalla ja pyörittämällä käsiä yhteen. Lisäksi tässä lauseessa opettaja käytti ryhmittäviä käsieleitä sanojen *pelkoa* ja *valtionpoliisin toiminta* jälkeen.

Suomalaisella opettajalla oli vähän semanttisia ilmeitä, ja hän kertoi asioista tasapainoisesti ja rauhallisesti. Joskus suomalaisen opettajan ilme vaihtui keskittyneeksi (kuten esimerkissä 5), miettiväiseksi tai hymyileväksi. Nämä ilmeet joskus toistuivat luennon aikana. Opettajan kasvojen rauhallinen ilme vaihtui hymyileväksi silloin, kun suomalainen opettaja kertoi omista kokemuksista, hauskoja tarinoita tai esitti kiinnostavia kysymyksiä kuten esimerkissä 6.



## Esimerkki 6

**Opettaja SU (1.osa 24.25 - 24.30):** ”Kuka sitä muurahaispesään menee tonkimaan?” Karhu, metsän karhu!(Ilme, hymy)”

Esimerkissä 6 opettaja käytti hymyilevää ilmettä, koska kertoi opiskelijoille, että jatkosodan jälkeen Suomessa pelättiin Neuvostoliiton miehitystä, ja siksi eri puolille maata kätettiin aseita myös muurahaispesiin. Asekätkön kaivelijana luennoitsija mainitsi karhun, ja karhu oli mahdollisesti viittaus Venäjään. Kerran suomalainen opettaja käytti hymyilevää ilmettä ironian ilmaisemisessa (esim.7).

## Esimerkki 7

**Opettaja SU (1.osa 36.08 - 36.20):** ”Hänen tuli olla elämäntavoiltaan säännöllinen (Ilme, hymy). Voitte miettiä mitäs tää tarkoittaa. Se tarkoittaa sitä (käsiele), ei maistu kuppi liian paljon, ei puhu sivu suunsa”

Esimerkissä 7 suomalainen opettaja kertoi opiskelijoille upseereista, jotka oli valittu huolellisesti ja harkiten. Tehtävään valittaville henkilöille oli muutamia vaatimuksia, joista yksi oli se, että heidän elämäntavoiltaan piti olla *säännöllinen*. Opettaja käytti ironista hymyä ehkä siksi, että säännöllinen elämäntapa tarkoitti tuohon aikaan vähempää alkoholin juomista sekä vähempää juoruilemista. Se, että näistä piti erikseen ohjeistaa, herättää tietysti nykyään yllätystä ja ironiaa. Miettiväistä ilmettä suomalainen opettaja käytti muutaman kerran (esim. 8)

## Esimerkki 8

**Opettaja SU (2. osa 30.20 - 32.15):**”Miten historian tutkimus kiinnostuu..(Ilme, tiivis katsekontakti)



Esimerkissä 8 suomalainen opettaja miettii vastausta opiskelijan kysymykseen. Opettaja katsoi ylöspäin mietteliäästi, laittoi kyynärpäät pöydälle ja kämmenet yhteen suun eteen. Miettiväisellä ilmeellä ja uudella vartalon asennolla opettaja osoitti, että hänen täytyi ajatella kysymystä tarkemmin tai syvemmin ennen vastaamista.

Joskus suomalainen opettaja käytti semanttisena ilmeenä tiivistä katsekontaktia kuin puheenvuoron antamisen merkinä. Tässä tapauksessa katse oli suunnattu johonkin tiettyyn opiskelijaan, mikä tarkoittaa sitä, että juuri kyseisen opiskelijan tuli vastata.

Näin ollen suomalainen opettaja käytti semanttisina liikkeinä käsieleitä paljon enemmän kuin ilmeitä ja katsekontaktia. Opettaja käytti niitä silloin, kun halusi kuvailla tai täydentää omaa puhetta.

### 4.3 Venäläisen opettajan semanttisia liikkeitä

Venäläinen opettaja käytti luennolla 176 semanttista liikettä (yhteensä liikkeitä oli 1073). Opettajan semanttisia liikkeitä ilmaistiin käsieleillä, ilmeillä sekä päännökyksillä. Venäläinen opettaja käytti semanttisia käsieleitä (yhdeällä kädellä tehtyjä), ja ne kuvasivat kokoa tai abstrakteja asioita (esimerkit 9 ja 10).

Esimerkki 9

**Opettaja VE (4.osa 10.31 - 11.45):** “Представляете (käsiele), приходит такой лоб (käsiele ja hymy) американский, не снимая (käsiele) свои гринверсы, проходит к ней на кухню (käsiele), и потом ложится в кровать (käsiele)”

**(käännös):** “Ja nyt kuvitelkaa (käsiele), tulee iso mies (käsiele ja hymy), menee keittiöön (käsiele) ja hyppää sängylle (käsiele) ottamatta pois kenkiä”

Esimerkissä 9 opettaja käytti kahta semanttista käsielettä: ensimmäisenä käsieleenä hän kohotti kättä näyttämällä ihmisen pituutta ja toisella käsieleellä (käsi oikealle) hän osoitti, miten mies kulkee suoraan. Samalla opettaja kertoi tämän hymyillen.

Venäläinen opettaja yhdisti joskus käsieleitä ja päännökyksiä yhteen. Analyysin aikana tuli esiin, että opettaja elehti erityisesti, kun kyse oli tärkeistä asioista – erityisesti termeistä tai niistä asioista, joihin opettaja halusi kiinnittää opiskelijoiden huomiota. Saman asian todistivat Virkkula (2008), Elfatih (2006), Nathan & Alibali (2008) sekä Suomela (2003): opettaja elehti enemmän uusia sanoja tai termejä selittäessään.

## Esimerkki 10

**Opettaja VE (1.osa 00.27 - 00.37):** ”Если вы не помните конкретно, давайте исходить из самих названий. Социализация что в основном подразумевает? Да (päännyökkäys, hyväksyntä) социализация – это, по сути, интеграция в общество (käsiele)

**(käännös):** “Jos ette muista tarkkaan tätä termiä, niin päätelkää. Mitä “*socialization*” tarkoittaa? Kyllä (päännyökkäys, hyväksyntä), se tarkoittaa integroitumista yhteisöön (käsiele).”

Esimerkissä 10 opettaja kertoi integroitumisesta elehtien avoimella kämmenellä vasemmalta oikealle. Sillä käsieleellä opettaja näytti muuttamisen prosessia. Lisäksi tässä esimerkissä opettaja käytti hyväksyntää osoittavaa päännyökkäystä.

Aineistossani oli myöskin semanttisina liikkeinä osoittavia liikkeitä, joiden avulla opettajat osoittivat konkreettisia kanssaosallistujia (opiskelijoita), esineitä ja paikkoja. Joskus opettajat antoivat osoittavalla käsieleellä puheenvuoron opiskelijalle. Näitä semanttisia käsieleitä sekä suomalainen että venäläinen opettaja tekivät avoimella kämmenellä osoittaen puhujaa tai taulua.

## Esimerkki 11

**Opettaja VE (7.osa 6.21 - 6.30):** “Это я о том что есть ценности культурные: достижения в искусстве, литературе, архитектуре и т.д (käsiele)”

**(käännös):** “Puhun siitä, että on olemassa kulttuurien normeja eli taiteen, kirjallisuuden, arkkitehtuurin saavutuksia ja niin pois päin (käsiele)”



Esimerkissä 11 venäläinen opettaja selittää aineistoa opiskelijoille ja osoittaa käsieleellä taululle taulukkoa, jossa on merkitty erilaisia arvoja, ja niiden keskellä oli kulttuuriarvoja.

Venäläinen opettaja käytti paljon hymyä. Hymyllä venäläinen opettaja antoi myöskin palautetta hyväksymällä opiskelijan vastauksen.

## Esimerkki 12

**Opettaja VE (1.osa 6.02 - 6.10):** “Это вы, я бы сказала, очень оптимистично смотрите на жизнь или, может, слишком много требуете (katsekontakti ja hymy)!”

**(käännös):** “Olisin sanonut, että katselet optimistisesti kohti elämää tai vaadit liian paljon (katsekontakti ja hymy)!”

Esimerkissä 12 näkyy opettajan sanallinen reaktio opiskelijan sanomaan. Opettaja selitti, mitä tarkoittivat *socialization* ja *inculturation* ja lisäksi kertoi, että joskus ei tarvitse tietää kulttuurin saavutuksia sopeutuakseen hyvin yhteiskuntaan. Opiskelija vastasi kommentoimalla, että hänen mielestään ei ole mahdollista integroitua hyvin tiettyyn yhteiskuntaan osaamatta tämän kulttuurinormeja. Silloin opettaja käytti hymyä, lausui yllä mainitun esimerkin ja lisäsi: ”ei tarvitse tietää Pushkinia tai Dostojevskia, ja joskus on riittävää tuntea vain arkikulttuuria”. Tuntui siltä, että opettaja oli eri mieltä opiskelijan kanssa, mutta erimielisyyttä lievennettiin hymyllä.

Venäläinen opettaja käytti joskus muutamia liikkeitä kerrallaan, kuten suomalainen opettajakin. Tyypillistä venäläiselle opettajalle oli yhdistää esimerkiksi hymy ja päännökyä.

## Esimerkki 13

**Opettaja VE (2.osa 3.19 - 3.35):** “Может, вы удивитесь, но это очень часто чувство стыда (ilme, hymy). Когда вы сделали что-то не так (käsiele), что-то сделали неправильно (käsiele), побили там кого-то...”

**(käännös):** ”Voi olla, että se asia tulee teille yllätyksenä, mutta tämä on usein häpeän tunnetta (Ilme, hymy). Kun olette tehneet jotakin väärin (käsiele), jotakin huonosti (käsiele) esimerkiksi lyönyt jotakuta...”

Esimerkissä 13 venäläinen opettaja kertoi opiskelijoille, että kulttuurinormit omaksutaan joskus häpeän tunteen välityksellä, ja selitti miten. Monien mielestä kulttuurinormien omaksuminen häpeän välityksellä voi tuntua oudolta, siksi opettaja hymyili ja nyökkäili vahvistamalla omaa sanomaansa.

Näin ollen venäläinen opettaja käytti semanttisia liikkeitä aika harvoin. Eniten oli semanttisia käsieleitä, joita venäläinen opettaja käytti kuvailemalla, täydentämällä sanomaansa tai osoittamalla taulua tai opiskelijaa. Lisäksi venäläinen opettaja käytti semanttisia hymyjä ja päännökyä.

#### 4.4 Suomalaisen opettajan rytmittäviä liikkeitä

Rytmittävillä liikkeillä tarkoitetaan niitä liikkeitä, jotka eivät kuvaa puheen sisältöä ja ilmenevät samaan aikaan puheen kanssa ja rytmittävät jollakin tavalla puhetta. Näillä liikkeillä korostetaan ja painotetaan jotakin sanaa tai sanontaa. Rytmittäviin liikkeisiin yleensä kuuluu nopeita käsillä, kämmenellä tai sormella tehtyjä eleitä ja päänyökkäyksiä. Suomalainen opettaja käytti luennolla yhteensä 154 rytmittävää liikettä (käsieleitä ja päänyökkäyksiä).

Esimerkki 14

**Opettaja SU (1.osa 24.53 - 25.00):** ”Niin kuin tossakin tulee erittäin hyvin esiin (käsiele), että Suomen kannalta oli erittäin oleellista näin, että taannehtivia lainsäädäntöjä kuitenkin tehtiin”



Esimerkissä 14 opettaja nosti kätensä ja teki avoimella kämmenellä lyhyitä nopeita käsieleitä edestakaisin sanojen *tossa* ja *tulee esiin* jälkeen korostaen niitä.

Rytmittäviä liikkeitä käytettiin lauseen lopussa ja verbin kanssa korostaen sitä. Lisäksi käsien rytmittäviä eleitä esiintyi yhdeydessä adverbien kanssa (esim. *jos*, *noin*, *sitten*, *näin*). Kysymyslauseissa painotettiin liikkeellä yleensä kysymyssanaa tai lauseen loppua kuten esimerkissä 15.

Esimerkki 15

**Opettaja SU (1.osa 29.38 - 29.42):** ”Kohta minä näytän esimerkkejä miten se organisoitiin (käsiele), miten se oli mahdollista (käsiele)”

Esimerkissä 15 suomalainen opettaja teki edestakaisin ja sivulta sivulle eleitä yleensä käsillä, kämmenellä tai sormilla. Samassa lauseessa oli joskus näkyvissä muutamia rytmittäviä liikkeitä ja joskus sekä rytmittäviä että semanttisia liikkeitä kuten esimerkissä 16.

## Esimerkki 16

**Opettaja SU (2.osa 31.39 - 31.53):** ”Kun tuohon ilmaapiiriin (käsiele) sitten lisätään sotasyllisyysoikeudenkäynnit, kertoja sitten puhuttiin niistä neuvostoliiton kansalaisten luovutuksista (käsiele), kielletyt kirjat (käsiele), ääriivasemmiston noususta (käsiele) ja muusta eli ihmisten maailmankuva oli aika sekava”

Esimerkissä 16 suomalainen opettaja korosti rytmittävällä käsieleellä puheen alkua, eli sanottuaan *tuohon ilmapiiriin*, hän käytti rytmittävää käsielettä ja sitten kertoi sotasyllisyyttä ja muuta poliittista tilannetta koskevista tutkimuksista laskien niitä sormillaan.

Jotkut suomalaisen opettajan käsieleet toistuivat luennon aikana. Esimerkiksi ilmauksen *tulla esiin* (luennolla ”*tulla esiin*” käytettiin 7 kertaa) jälkeen esiintyi käsiele, joka liikkui edestakaisin. Kallio (2010) on tutkinut eleiden toistoa puhujan ja tulkin välillä ja tullut siihen päätökseen, että on vaikea tehdä päätelmiä siitä, miksi tulkit toistavat joitakin eleitä. Kyseessä voi olla idiosykraattinen tapa eli opettajan persoonallinen tapa ilmaista jokin asia, ja siksi Kallion oli vaikeaa löytää toistoista mitään säännönmukaisuutta. Tutkimuksessani ilmauksen *tulla esiin* yhteydessä esiintyi samanlainen käsiele, joka ilmaisee opettajan persoonallista tapaa.

Rytmittäviä liikkeitä ei ilmaistu ainoastaan käsieleiden avulla vaan myöskin lyhyillä päännöökkäyksillä, jotka korostivat, painottivat tai vahvistivat sanallista viestintää. Yleensä opettaja nyökkäili sanan *joo* tai *kyllä* jälkeen (kuten esimerkissä 17).

## Esimerkki 17

**Opettaja SU (2.osa 32.52 - 32.55):**”Kyllä niitä aseita oli (päännyökkäys)”

Esimerkissä 17 opiskelija kysyi opettajalta, kuinka paljon aseita yksityisillä henkilöillä oli Suomessa tuohon aikaan. Opettaja vastasi, ettei tiedä, oliko tästä asiasta tehty suoranaisia tutkimuksia, mutta hänen mielestään niitä aseita oli. Opettaja vahvisti sanomaansa tekemällä pari kertaa lyhyitä nopeita päännöökkäyksiä.

Esimerkki 18

**Opettaja SU (3.osa 12.49 - 12.51):** ”No, se oli, siinä (päännyökkäys)”

Esimerkissä 18 suomalainen opettaja teki lyhyen päännyökkäyksen vahvistamalla luennon loppumista. Seuraavassa alaluvussa esittelen venäläisen opettajan rytmittäviä liikkeitä.

#### 4.5 Venäläisen opettajan rytmittäviä liikkeitä

Venäläisellä opettajalla huomattiin kaikista 1073 liikkeestä 882 rytmittävää liikettä. Rytmittäviä liikkeitä ilmaistiin yleensä käsieleillä sekä päännyökkäyksillä.

Esimerkki 19

**Opettaja VE (5.osa 7.49 - 8.19):** ”Да, вот этот этикет (käsiele) - это тоже очень сильный (käsiele) культурный момент. Иностранцев (käsiele) мы всегда учим разделять (käsiele) “*Ты и Вы*”. Это очень важный (käsiele) элемент в нашей культуре. Соответственно когда мы с вами наоборот (käsiele) финскую речевую культуру изучаем, мы пытаемся от этого Вы отойти (käsiele), потому что для современной (käsiele) финской речевой культуры это может быть странно (käsiele) и может явиться причиной определённого межкультурного конфликта”

**(käännös):** “Kyllä, etiketti (käsiele) on kulttuurin vahva aspekti (käsiele). Opetetaan ulkomaalaisille (käsiele) usein sinuttelun ja teitittelyn eroja (käsiele). Se on tosi tärkeä (käsiele) käsielementti kulttuurissamme. Toisaalta (käsiele) kun opiskellaan suomen puhekulttuuria yritetään välttää teitittelymuotoa (käsiele), koska nykyaikaisessa (käsiele) suomen puhekulttuurissa se voi tuntua oudolta (käsiele) ja voi olla kansainkulttuurien konfliktin syynä”

Esimerkissä 19 opettaja esitti, miten jokin etiketin sääntö kuten teitittely eroaa Suomessa ja Venäjällä. Kertoen opettaja elehti paljon ja korosti puheessaan tärkeitä kohtia, jotta kiinnittäisi opiskelijoiden huomiota tähän asiaan.

Esimerkki 20

**Opettaja VE (1 osa 11.28 - 11.38):** “Какие бывают типы игры, потому что если вы посмотрите на ребёнка (käsiele), когда он рождается (käsiele), то как (käsiele), он играет, зависит от его возраста”

**(käännös):** Mitä pelin tyyppejä on olemassa? Koska jos katselisitte lasta (käsiele), kun hän on syntynyt (käsiele), niin miten (käsiele) hän leikkii, riippuu hänen iäst.

Esimerkissä 20 opettaja kertoi että leikin tyyppaja muodostetaan lapsella syntymästä alkaen. Kertoessaan opettaja korosti tärkeitä sanoja kertomuksessaan mutta erilaisilla käsieleillä: sanan *lasta* ja sanan *on syntynyt* jälkeen opettaja ojensi vasenta kättä vähän eteenpäin ja sitten laittoi sen pöydälle. Näin toistui kaksi kertaa. Mutta sanan *miten* jälkeen hän pyöritteli vähäksi aikaa molemmilla kämmenillä. Näin ollen yhdessä virkeessä voi olla muutamia erilaisia rytmittäviä käsieleitä. Venäläisen opettajan rytmittävät käsieleet olivat kaikenlaisia, edestakaisin, ylös-alas, sivulta sivulle, yhdellä tai molemmilla käsillä, avoimella kämmenellä, sormella tai muutamilla sormilla. Venäläinen opettaja käytti rytmittäviä päännökökyksiä paljon harvemmin kuin käsieleitä osoittaakseen kuuntelemista.

#### 4.6 Vaikeasti luokiteltavia esimerkkejä

Huomasin suomalaisella ja venäläisellä opettajilla sellaisia liikkeitä, joita oli vaikeaa luokitella valittujen kategorioiden mukaan. Näihin kuuluu erilaisia vartalon asentoja.

Suomalainen opettaja piti luentoa istuen, seisoen tai liikkuen auditoriossa. Huomattavaa oli se, että opettaja vaihtoi runsaasti asentoja luennon pitämisen aikana. Seisoessaan opettaja vaihtoi usein asentoaan esimerkiksi nojautumalla tuolin reunalle tai laittamalla kyynärpäät pöydälle. Istuessaan tai liikkuessaan opettaja laittoi usein kädet taskuihin, piti kädet vyötärössä tai kainalossa sekä ristissä vatsallaan. Oli vaikeaa analysoida, kuuluiko asentojen vaihto puheen sisältöön vai käyttikö opettaja erilaisia asentoja spontaanisti.

Esimerkki 21

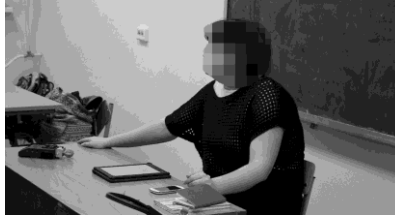
**Opettaja SU (1.osa 2.58 - 3.20):** ”Kysyn ihan semmoisena kertauksen vuoksi. Uteliaisuuteni mitä te muistatte tai tiedätte, ja muistakaa, että väärää vastausta ei ole olemassakaan. Meillä on aiheena asekatkenta. Niin, mitä Suomen historian puolelta niin sana ”*asekatkenta*” tuo mieleen? (opettaja nousee tuolilta, asento)

Esimerkissä 21 opettaja kysyi opiskelijoilta, mitä sana *asekatkenta* tuo mieleen, nousi heti tuolilta ja laittoi molemmat kädet housujen taskuihin. Seuraavaksi opettaja laittoi kädet ristiin rinnan päälle. Tämän opettaja teki kysymyksensä sekä opiskelijoiden vastausten jälkeen. Myöhemmin opettaja kumartui ja laittoi molemmat kädet tuolin reunalle jatkaen puhumista uudella asennolla. Venäläisellä opettajalla oli myöskin erilaisia asentoja, yleensä istuen.



## Esimerkki 22

**Opettaja VE (1.osa 2.59 - 3.01):** “Это начинается сразу после рождения (asento)”  
**(käännös):** “Se alkaa heti synnyttämisen jälkeen (asento)”



Esimerkissä 22 opettaja laittoi kädet pöydälle suoriksi työnnettynä. Kauppilan mukaan (Kauppila 2005: 37-39) tämä asento on merkki halusta olla avoin sekä ilmaista itseään perusteellisesti.

Kuuluivatko asennot yleensä puheeseen, vai olivatko ne persoonallisia? Kun määrittelin aineistosta löytyneet liikkeet semanttisiksi ja rytmittäviksi, jätin asentojen vaihtoihin liittyvät liikkeet mustan värisiksi. Ajattelen, että asennon vaihto ei toimi puheen tukena vaan puhujan mukavuudeksi. Usein puhujat toisin sanoen vaihtavat asentoa saadakseen paremman asennon ja ollakseen mukavammin esim. istuimella.

Lisäksi en käsitellyt analyysissä niitä liikkeitä, jotka eivät liity luennon aiheeseen vaan erityisesti käytössääntöihin. Yksi esimerkki näistä liikkeistä on tilanne, jossa opiskelija tuli sisään, ja opettaja osoitti häntä käsieleellä, että hän voi tulla sisään.

## Esimerkki 23

**Opettaja VE (5.osa 3.53 - 3.55):** “Девочки, чуть-чуть потише! (käsiele)”  
**(käännös):** ”Tytöt vähän hiljempaa! (käsiele)”



Esimerkissä 23 opettaja laittoi etusormen oman suun eteen ilmaisemalla hiljaisuutta eli hysytteli. Käsiele on merkki kurinpidosta eikä liittynyt luennon aiheeseen.

## 4.7 Kinesiikan funktioita

Kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, kinesiikalla on kuusi keskeistä tehtävää:

I. korvata sanallista viestiä; II. täydentää ja kuvailla sanallista viestiä; III. korostaa, painottaa ja vahvistaa sanallista viestiä; IV. osoittaa opiskelijaa ja antaa puheenvuoro; V. osoittaa kuuntelemista ja kiinnostusta asiaa kohtaan; VI. Ilmaista hyväksyntää ja samanmielisyyttä

Tässä alaluvussa annan esimerkkejä siitä, mihin tarkoituksiin liikkeitä on omassa aineistossani käytetty. Aineistoni sisälsi seuraavia opettajien liikkeiden funktioita:

### *I. Käsieleiden avulla korvattiin sanallista viestintää.*

Tutkimuksen aineistossani suomalaisella tai venäläisellä opettajalla ei ollut luennon aikana yhtään liikettä, joka olisi korvannut opettajan sanaa tai sanontaa. Aineistossa esiintyi vain puhetta täydentäviä käsieleitä.

### *II. Käsieleillä ja ilmeillä kuvailtiin tai täydennettiin puheen sisältöä*

Esimerkki 24

**Opettaja SU (1.osa 30.03 - 30.17):** ”Meillä on pieni maa, meillä on pieni armeija (käsiele) ei me voida lähteä käymään kamppailuja taisteluja suoraan face-to-face systeemilla (käsiele) vaan se tapahtuu sissisodan kautta (käsiele) ja muistettiin mottitaktikat ja niin poispäin. Suomessa on paljon metsiä (käsiele)”



Esimerkissä 24 opettaja selitti opiskelijoille jatkosodan jälkeen Suomen puolustusstrategiasta, että kyse oli paikallistason sissisodasta, ja esitti esimerkin yhdestä haastattelusta. Opettaja aloitti sitaatin (meillä on pieni maa, meillä on pieni armeija) käyttämällä kaksi semanttista käsielettä eli teki kämmenellä liikkeitä sivulta sivulle määrittelemällä faktoja Suomesta. Seuraavaksi opettaja elehti sanalla *face-to-face systeemilla* eli teki kädellä kuvailevan liikkeen kohti ja poispäin kasvoistaan. Lisäksi hän käytti kuvailevaa käsielettä sanonnan *sissisodan kautta* jälkeen, silloin

hän pyöritti etusormiaan ilmassa. Lauseen lopussa (Suomessa on paljon metsiä) opettaja käytti täydentävää käsielettä laittamalla peukalon ylöspäin. Ehkä se käsiele pikemminkin kertoo puhujan kannan puhuttuun asiaan ja täten tuo jotakin lisää kielelliseen viestiin.

Esimerkki 25

**Opettaja SU (1.osa 31.15 - 31.22):** ”Salaiset varastot, joita sitten tarvittaessa siirrettiin sitten eri paikkoihin (käsiele), syystä tai toisesta (käsiele)”

Esimerkissä 25 opettaja kuvaili käsieleellä siirtämistä sekä vertaili syitä. Molemmissa tilanteissa opettaja on tehnyt samankaltaisen käsieleen eli levittänyt kätensä avoimet kämmenet sivulta sivulle.

Venäläinen opettaja käytti yleensä kuvailevia tai täydentäviä käsieleitä sekä puheen alussa että puheen lopussa ja usein verbien käytön jälkeen. Lisäksi venäläinen opettaja käytti joskus yhdessä sekä semanttista käsielettä että semanttista ilmettä erityisesti hymyä. Mielenkiintoista oli myöskin se, että suomalaisella ja venäläisellä opettajalla esiintyi joskus samankaltaisia käsieleitä kuten avoimella kämmenellä levittäminen sivulta sivulle, kun he vertailivat joitakin asioita.

*III. Käsieleillä, lyhyillä päännökökkyksillä korostettiin, painotettiin tai vahvistettiin sanallista viestintää.*

Huomasin analyysini kautta, että sekä suomalainen että venäläinen opettajat korostivat tai painottivat käsieleillä joitakin sanoja mutta päännökökkyksillä vahvistivat sanallista viestintää.

Esimerkki 26

**Opettaja SU (2.osa 26.19 - 26.21):** ”Rauhansopimus oli tehty (päännökökäys)”

Esimerkissä 26 opettaja kertoo opiskelijoille, että asekatkenta oli varotoimenpide Suomessa, ja sotilaallisesti se ymmärrettiin, mutta poliittisesta näkökulmasta sitä ei voitu hyväksyä, koska rauhansopimus oli tehty. Päännökökäys lauseen lopussa korosti esitettyä asiaa, tietyllä tavalla painotti sitä.

Venäläisellä opettajalla ei ollut vahvistavia päännökökkyksiä: kun hän halusi korostaa tai painottaa jotakin, opettaja käytti rytmittäviä käsieleitä.

*IV. Käsieleillä, päänyökkäyksillä ja tiiviillä katsekontaktilla osoitettiin esinettä tai opiskelijaa ja annettiin puheenvuoro*

Analyysin kautta tuli hyvin esiin, että venäläinen opettaja ei koskaan nyökkäilyt osoittamalla opiskelijaa tai esinettä. Muutaman kerran opettaja käänsi päänsä opiskelijaa kohti ja teki lyhyen päänyökkäyksen antamalla puheenvuoron tietylle opiskelijalle, mutta se oli harvinaista. Yleensä venäläinen opettaja antoi osoittavalla käsieleellä puheenvuoron tai näytti jotakin taululla. Toisaalta suomalainen opettaja ei osoittanut opiskelijaa eikä esinettä päänyökkäyksellä. Opettaja antoi puheenvuoron katsomalla tiiviisti ja nyökkäilemällä tiettyä opiskelijaa kohti.

Esimerkki 27

**Opettaja SU (2.osa 8.27 - 8.29):** “No keneenkähän sinä viittaat (osoittava käsiele)?”

Esimerkissä 27 opettaja on viitannut kädellä kohti erästä opiskelijaa odottaen, että kyseinen opiskelija vastaa. Lisäksi pelkällä tiiviillä katsekontaktilla veloitettiin opiskelijaa kommunikoimaan ja annettiin puheenvuoro.

Esimerkki 28

**Opettaja VE (4.osa 11.12 - 11.13):** “Что будет? (osoittava käsiele, tiivis katsekontakti)” После заданного вопроса студенты отвечали поочередно.

**(käännös):** ”Mitä pitää tapahtua? (osoittava käsiele, tiivis katsekontakti)” Esitetyn kysymyksen jälkeen opiskelijat vastasivat vuorotellen.

Esimerkissä 28 on olennaista huomata se, että opettaja tekee kysymyksen, jonka aikana hän luo katsekontaktin opiskelijoihin, eli kysymyksen ja katseen yhdistelmä velvoitti opiskelijoita vastaamaan. Samanlainen tapa voidaan havaita sekä venäläisellä että suomalaisella opettajalla.

Esimerkki 29

**Opettaja SU (2.osa 8.31 - 8. 40):** ”Sanokaa vaa. Kuka se ylin johtaja oli? Tietysti Mannerheim!(Ilme ja tiivis katsekontakti)”

Esimerkissä 29 esitetyn kysymyksen jälkeen opettaja katseli tiivisti kohti opiskelijoita odottaen heidän vastauksia. Parin sekunnin odottelun jälkeen opettaja itse vastasi kysymykseen ”Tietysti Mannerheim!”.

Esimerkki 30

**Opettaja SU (2. osa 16.37 - 16.38):** ”...että miksi tämä lukumäärä laskee (päännyökkäys)”



Esimerkissä 30 suomalainen opettaja nyökkäsi puheen päätettyään kohti oppilasta antaen puheenvuoron, ja opiskelija alkoi silloin heti vastata.

*V. Tiiviillä katsekontaktilla, lyhyillä päännyökkäyksillä ja hymyllä osoitettiin kuuntelemista.*

Analyysini aikana huomasin, että venäläinen opettaja osoitti kuuntelemista päännyökkäyksellä, hymyllä sekä katsekontaktilla todella paljon, kun suomalainen opettaja ei käyttänyt nyökyttelyä tai hymyä osoittaakseen kuuntelemista ja käytti vain katsekontaktia siihen tarkoitukseen.

Esimerkki 31

**Opettaja VE (5.osa 00.20 - 00.25):** Студенты отвечают на вопрос. Преподаватель слушает (katsekontakti ja päännyökkäys)

**(käännös):** Opiskelijat vastaavat kysymykseen. Opettaja kuuntelee (katsekontakti ja päännyökkäys)

Silloin, kun venäläinen opettaja ei katsonut opiskelijaa, hän käytti lyhyitä (kevyitä) ja nopeita päännyökkäyksiä osoittaakseen kuuntelemista ja ylläpitääkseen opiskelijan kertomista eli antamalla ns. minimipalautteita.

*VI. Päännyökkäyksillä ja hymyllä ilmaistiin hyväksyntää ja samanmielesyyttä*

Venäläinen opettaja hyväksyi opiskelijan vastauksen yleensä sanomalla *kyllä* ja samalla nyökkäilemällä tai hymyilemällä.

Esimerkki 32

**Opettaja VE (7.osa 8.27 - 8.33):** “Да! (käsiele ja päännyökkäys) Действительно мы никогда в жизни не задумываемся о том, что этому нужно научить (käsiele)”

**(käännös):** “Totta! (käsiele ja päännökkäys) Emme mieli koskaan elämän aikana, että se kannattaa opetella (käsiele)”

Esimerkissä 32 venäläinen opettaja kertoi kulttuurin normeista ja sanoi, että omaksumme tiettyjä normeja automaattisesti. Opettaja lisäsi, että joskus nämä normit eroavat toisistaan kulttuurien välisessä viestinnässä. Sen jälkeen opiskelija esitti yhden esimerkin. Opettaja suostui opiskelijan vastaukseen sanomalla *totta* ja käyttämällä lyhyttä päännökkäystä.

Näin ollen venäläisellä opettajalla suurin määrä esimerkkejä vastasi funktiosta 3 (rytmittäviä liikkeitä), joiden avulla korostettiin, painotettiin sekä vahvistettiin sanallista viestintää. Toiseksi suurin funktioryhmä venäläisellä opettajalla oli 2 (semanttisia liikkeitä). Siihen funktioryhmään kuului semanttisia liikkeitä, joilla opettajat täydensivät ja kuvailivat sanallista viestintää. Kolmanneksi yleisin oli funktio 5. Funktiota 5 venäläinen opettaja käytti usein, eli opettaja osoitti kuuntelemista päännökkäyksillä. Funktiota 4 käytettiin aika harvoin. Venäläinen opettaja antoi yleensä puheenvuoron opiskelijalle käsieleellä. Funktio 6 on melko harvinainen. Venäläinen opettaja ilmaisi hyväksyntää tai samanmielisyyttä päännökkäyksillä ja hymyillä.

Suomalainen opettaja käytti eniten rytmittäviä liikkeitä kuten venäläinenkin opettaja korostaakseen joitakin sanoja (funktio 3). Toiseksi suurin määrä suomalaisen opettajan liikkeistä vastaa funktiota 2 eli liittyy puheen sisältöön tai kuvailee sellaisia asioita tai henkilöitä kuten laajuutta, ilmapiiriä, paikkaa, määrää, aktiivisuutta, tilannetta, reaktioita, tunnetta, linjaa ja voimakkuutta. Funktiota 4 suomalaisella opettajalla käytettiin aika harvoin. Suomalainen opettaja on antanut puheenvuoron opiskelijalle päännökkäyksellä vain kerran luennon aikana. Lisäksi suomalainen opettaja on käyttänyt osoittavaa käsielettä antaakseen puheenvuoron opiskelijalle.

Suomalaisen opettajan funktioiden käyttö erosi venäläisen opettajan funktioista. Opettaja käytti funktioita 5 ja 6 vain vähän ja melkein saman määrän molempia. Opettaja osoitti kuuntelemista silloin, kun opiskelija kysyi jotain häneltä, ja teki nyökkäyksiä vain silloin, kun hyväksyi opiskelijan vastauksen. Suomalainen opettaja nyökkäili usein sanan *joo*, *kyllä*, *just näin* ja *juuri näin* jälkeen.

## 5 PÄÄTELMÄT JA POHDINTAA

Analyysiluvussa on esitelty tutkimuksen keskeisimmät tulokset, joiden perusteella voin tehdä yhteenvedon tuloksista. Lähtökohtana oli se, että opettajan kinesiiikan liikkeet (käsieleet, ilmeet, vartalon asennot, päännökkäykset) ovat kiinteästi sidoksissa puheeseen ja luovat merkityksiä yhdessä sanojen kanssa. Tutkimuksellani haettiin vastausta seuraviin kysymyksiin: mitä kinesiiikan muotoja suomalainen ja venäläinen opettajat käyttävät luennolla, mihin tarkoituksiin suomalainen ja venäläinen opettaja käyttivät kinesiiikkaa luennolla sekä mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on suomalaisen ja venäläisen opettajan kehollisessa vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksessa selvisi, että molemmat opettajat käyttivät luennolla käsieleitä, ilmeitä, päännökkäyksiä, asentoja sekä katsekontaktia. Aineisto on analysoitu kattavasti ja tulokset on esitetty määrällisesti.

Suomalainen opettaja käytti yhteensä 370 liikettä, joihin sisältyi 233 käsielettä, 93 vartalon asentoa, 34 ilmettä ja katsekontaktia ja 10 päännökkäystä. Suomalainen opettaja käytti eniten käsieleitä eli 63% kaikista liikkeistään. Toiseksi suurin liikeryhmä oli vartalon asennot, niitä oli 25,1% kaikista liikkeistä. Suomalainen opettaja piti luentoa istuen, seisoen tai liikkuen auditoriossa. Huomattavaa oli se, että opettaja vaihtoi runsaasti asentoja luennon pitämisen aikana. Seisoessaan opettaja vaihtoi usein asentoaan esimerkiksi nojautumalla tuolin reunalle tai laittamalla kyynärpäät pöydälle. Istuessaan tai liikkuessaan opettaja laittoi usein kätensä taskuihin, piti kätensä vyötärössään tai kainalossa sekä ristissä vatsallaan. Suomalainen opettaja käytti ilmeitä paljon vähemmän kuin vartalon asentoja, vain 9,2% kehollisesta vuorovaikutuksesta. Opettaja käytti luennon aikana erilaisia ilmeitä kuten hymyilevää ja mietteliästä ilmettä. Opettaja käytti mietteliästä ilmettä erityisesti, kun häneltä kysyttiin, ja hän yritti muistella jotain. Lisäksi suomalainen opettaja käytti hymyilevää ilmettä, kun halusi kertoa opiskelijoille oman elämän kokemuksesta, hauska asiasta tai esitteli mielenkintoisen kysymyksen opiskelijoille. Harvinaisin liikkeen käyttö oli päännökkäyksiä, opettajalla niitä oli 2,7% kaikista liikkeistään. Suomalainen opettaja teki joskus päännökkäyksiä vahvistamalla ja korostamalla jotakin sanaa tai sanontaa. Päännökkäyksiä voi nähdä suomalaisella opettajalla usein lauseiden lopussa. Joskus suomalainen opettaja käytti tiivistä katsekontaktia tai päännökkäystä kuin puheenvuoron antamisen merkinä. Näin ollen suomalaisen opettajan liikkuminen, hyväksyvät päännökkäykset sekä kiinnostavat kysymykset opiskelijoille tekivät

ilmapiiriä ystävälliseksi. Opettaja kuunteli opiskelijoiden mielipiteitä ja oli avoin opiskelijoiden ehdotuksille.

Venäläinen opettaja käytti yhteensä 1073 liikettä, joihin sisältyi 764 käsielettä, 184 päännökökkyästä, 110 ilmettä ja katsekontaktia ja 15 vartalon asentoa. Tutkimus osoitti, että venäläinen opettaja käytti eniten käsieleitä 71,2% kaikista liikkeistään. Opettaja elehti koko ajan luennon aikana, mikä vaikeutti aineiston analyysia, koska joitakin käsieleitä oli vaikeaa erottaa toisistaan ja ymmärtää niiden merkitystä. Venäläinen opettaja joskus yhdisti käsieleitä ja päännökökkyä yhteen. Analyysin aikana tuli esiin, että opettaja on erityisesti elehtinyt, kun kyse oli tärkeistä asioista tai niitä asioista, joihin opettaja on halunnut erityisesti kiinnittää opiskelijoiden huomiota. Virkkula (2008), Elfatihi (2006), Nathan & Alibali (2008) sekä Suomela (2003) ovat myös huomanneet, että opettaja elehtii erityisesti uusia sanoja ja termejä selittäessään. Saman asian todisti oma tutkimukseni.

Toiseksi suurin venäläisen opettajan liikeryhmä oli päännökökkyt 17,1% kaikista liikkeistä. Venäläinen opettaja teki lyhyitä päännökökkyä osoittaakseen kuuntelemista ja ilmaistakseen hyväksyntää ja samanmielesyyttä. Venäläinen opettaja käytti ilmeitä melkein yhtä paljon kuten päännökökkyä 10,3% kaikista liikkeistä. Opettaja käytti hymyilevää ilmettä osoittaakseen kuuntelemista tai kertoessaan elämäkokemuksistaan. Myös hymyllä hän ilmaisi hyväksyntää ja samanmielisyyttä. Harvinaisin liikeryhmä oli asentojen vaihto eli 1,4% kaikista liikkeistä. Koko luennon venäläinen opettaja istui vaihtamalla muutamia kertoja asentoja ja nousi vain kerran osoittamaan taulukkoa taululle. Venäläisen opettajan useat hymyilevät ilmeet ja hyväksyvät päännökökkyt sekä käsieleet ja tarinat arkielämästä esimerkkeineen loivat positiivista ja ystävällistä ilmapiiriä.

Yhteenvetona oli se, että molemmat opettajat käyttivät luennolla eniten käsieleitä. Suomalaisen ja venäläisen opettajan käyttämät käsieleet toistuivat usein, mutta mitään säännönmukaisuutta niiden käytössä ei ilmennyt. Opettajat käyttivät joskus samankaltaisia eleitä kuten käsien levittäminen avoimella kämmenellä, kämmenen liikkuminen sivulta sivulle, ylös ja alas sekä laskeminen sormilla.

Huomattavin ero opettajien kinesiikasta oli vartalon asennoissa. Oli havaittavissa, että suomalainen opettaja vaihtoi asentoja aika usein liikkuen, seisoen tai istuen (kädet taskussa, vyötäröllä, ristissä jne), mutta venäläinen opettaja oli melkein samassa asennossa liikkumatta koko luennon ajan. Venäläisen opettajan liikkumaton asento johtunee siitä, että Venäjällä



korkeakoulujen sisäinen kulttuuri on muodollisempi; on olemassa vain kaksi tapaa pitää luento: istuen tai seisoen (Petrova 1998; Sternin 2000; Kreidlin 2002; Nikolaeva 2007; Proncheva 2008). Suomessa yliopiston opetuskulttuuri on paljon vapaampi ja epämuodollisempi kuin Venäjällä, mistä kannattaa kertoa Suomeen tai Venäjälle tuleville opiskelijoille.

Venäläinen ja suomalainen opettaja käyttivät ilmeitä melkein yhtä paljon, erityisesti hymyilevää ilmettä, mutta niiden käytön tarkoitus oli jossakin määrin erilainen. Suomalainen opettaja käytti sitä yleensä kertoessaan jotain hauskaa, mutta venäläinen opettaja käytti hymyä useimmiten osoittamalla kuuntelemista. Venäläinen opettaja käytti päännyökkäyksiä paljon useammin kuin suomalainen opettaja osoittaakseen kuuntelemista ja ilmaistakseen hyväksyntää. Suomalainen opettaja käytti päännyökkäyksiä erilaisiin tarkoituksiin, koska päännyökkäyksellä hän antoi puheenvuoroja opiskelijoille ja ilmaisi samanmielisyyttä. Näin ollen käsieleiden merkitys sekä suomalaisella että venäläisellä opettajalla oli melko samanlainen, mutta suomalaisen ja venäläisen opettajan ilmeiden, asentojen sekä päännyökkäyksien käyttö erosi toisistaan.

Tutkimukseni tausta-ajatuksena oli se, että opettaja käyttää kinesiikkaa luennolla vahvistaakseen ja korostaakseen sanomaansa. Siksi tuli esiin kysymys, kuuluivatko opettajan liikkeet puheen sisältöön vai ei. Omassa tutkimuksessani yritin kehittää Ekmanin ja Friesenin, McNeillin, Kleinken sekä Bavelas ja Chovilin esittämiä luokitteluja ja jaottelin kaikki liikkeet puheen sisältöön kuulumisen mukaan kahteen kategoriaan eli semanttisiin liikkeisiin, jotka kuvailevat ja täydentävät puheen sisältöä, sekä rytmittäviin liikkeisiin, jotka korostavat tai vahvistavat puhetta.

Suomalainen opettaja käytti luennolla 123 semanttista liikettä (käsieleitä, ilmeitä, päännyökkäyksiä sekä katsekontaktia) ja 154 rytmittävää liikettä (käsieleitä ja päännyökkäyksiä). Suomalainen opettaja teki semanttisia liikkeitä yleensä käsien avulla, ja yleensä ne kuvailivat tai täydensivät opettajan sanoman. Suomalainen opettaja kuvaili käsieleillä jotain abstraktia, kuten määrää, laajuutta tai tunnetta. Venäläinen opettaja käytti luennolla 176 semanttista liikettä ja 882 rytmittävää liikettä. Venäläinen opettaja käytti semanttisia käsieleitä (yhdeällä kädellä tehtyjä), ja ne kuvasivat kokoa tai abstraktia asiaa. Lisäksi semanttisiin käsieleisiin kuuluivat osoittavat käsieleet, joita suomalainen opettaja käytti näyttämällä taulua tai antamalla puheenvuoron tietylle opiskelijalle. Venäläinen opettaja käytti osoittavia käsieleitä aika harvoin mutta samaan tarkoitukseen. Semanttisten ja rytmittävien liikkeiden analyysi osoitti, että sekä venäläisellä että suomalaisella opettajalla oli enemmän rytmittäviä liikkeitä kuin semanttisia.

Yksi haasteellisista kohdista semanttisten ja rytmittävien liikkeiden luokittelussa oli opettajan asentojen vaihto. Halusin tutkia, olivatko nämä useat vartalon asennot ja liikkeet sidoksissa puheen kanssa. Analyysi näytti, ettei asennon vaihto toiminut puheen tukena vaan puhujan mukavuudeksi.

Lisäksi analyysini vaikeutti venäläisen opettajan käsieleiden paljoutta. Koska venäläinen opettaja elehti jatkuvasti, joskus oli vaikea ymmärtää, onko se käsiele jo loppunut ja alkoi seuraava vai se jatkui vielä. Eli joitakin käsieleitä oli vaikeaa erotella toisistaan. Se kohta voi vaikuttaa käsieleiden määrään.

Tutkimuksessa ongelmallista oli se, että aineistona käytettiin kahta eri luentoa, joiden teemat olivat erilaiset. Lisäksi tarkasteltavana oli vain yksi luento kummaltakin opettajalta, ja loppujen lopuksi vain kaksi opettajaa oli vertailun kohteena. Tästä seuraa se, että tulokseni eivät välttämättä ole yleistettävissä laajasti, mutta ne antavat jonkinlaista tuntumaa mahdollisista eroista. Näitä vaikutuksia olisi mielenkiintoista selvittää jatkotutkimuksessa. Arvioni mukaan olisi järkevää analysoida vain mies- tai naisopettajaa ja vertailla muutamien opettajien luentoja, joiden teema olisi samankaltainen. Olisi myös mielenkiintoista vertailla peruskoulun opettajien ja korkeakoulun luennoitsijoiden kehollista vuorovaikutusta. Oletan, että koulun opettajilla kehollinen vuorovaikutus ilmenee selkeämmin, jotta lapset ja nuoret ymmärtäisivät oppitunnin teemaa paremmin ja selvemmin. Pitääkö opettajan elehtiä enemmänkin, jos luennon aihe on hänen mielestään tärkeä tai vaikea? Vaikuttaako opiskelijoiden ikä opettajan keholliseen vuorovaikutukseen vai ei? Virkkula (2008: 44) oletti, että eleiden käyttö on hyvin yksilöllistä, joten on mahdotonta sanoa, johtuuko eleiden runsas käyttö oppilaiden iästä vai opettajan tyylistä kommunikoida. Omassa tutkimuksessa valitsin humanistisen alan luennon, siksi olisi myöskin mielenkiintoista tarkastella, miten luennon teemat tai oppiaine vaikuttavat opettajan keholliseen vuorovaikutukseen.

## LÄHTEET

Alibali, Martha & Nathan, Mitchell 2007: Teachers' gestures as a means of scaffolding student's understanding: evidence from an early algebra lesson, - Teoksessa R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences*, p. 349–365. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Argyle, Michael & Cook, Mark 1976: *Gaze and Mutual Gaze*. Cambridge: University Press.

Argyle, Michael 1972: *The psychology of interpersonal behavior*. London: Penguin Group.

Argyle, Michael 1975: *Bodily communication*. London: Methuen.

Aulanko, Mari 2005: *Rohkeasti puhumaan*. Helsinki: WSOY.

Bavelas, Janet & Chovil, Nicole 2000: Visible acts of meaning. An integrated message model of language in face-to-face dialogue. - *Journal of language and social psychology* 19 (2) p. 163-194.

Bavelas, Janet & Chovil, Nicole 2006: Nonverbal and verbal communication hand gestures and facial displays as part of language use in face-to-face dialogue. Teoksessa V. Manusov & M. L. Patterson (toim.), - *SAGE the handbook of nonverbal communication*. London: SAGE, p. 102-103.

Bavelas, Janet 1994: Gestures as part of speech: Methodological implications. - *Research on language and social interaction* 27 (3) p. 202-221.

Bonifacio, Giovanni 1616: *L'arte de'cenni*. Vicenza.

Burgoon, Michael, Dawson, Edwin & Hunsaker, Frank 1994: *Human communication*. California, Thousand Oaks: Sage cop.

Chang, Mei-Lin 2009: Teacher Emotional Management in the Classroom: Appraisals, Regulation, and Coping with Emotions. Paper presented at the 2009 annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA.

Damasio, Antonio 2000: *Tapahtumisen tunne: miten tietoisuus syntyy*. Helsinki: HakaPaino.

Darwin, Charles 1965 [1872]: *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago: University of Chicago Press.

Day C., & Leitch, R. 2001: Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, - 17 (4) p. 403–415.

Efron, David 1972: Gesture, race and culture: a tentative study of the spatio-temporal and "linguistic" aspects of the gestural behavior of eastern Jews and southern Italians in New York City, living under similar as well as different environmental conditions. New York, The Hague: Mouton.

Ekman, Paul & Friesen, Wallace 1969: *The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding*, - 1 (1) p. 49-98.

Ekman, Paul & Keltner, Dache 1997: Universal facial expression of emotion: An old controversy and new findings. Teoksessa: Ullica Segerstrale & Peter Molnar (toim.) *Nonverbal communication: Where nature meets culture*, s.27-46. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.

Ekman, Paul 1973a: *Darwin and facial expression: A century of research in review*, New York: Academic Press.

Ekman, Paul 1979: About brows: Emotional and conversational signals. In: M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies & D. Ploog (Eds.), *Human ethology*, p. 169-248. Cambridge, UK: Cambridge university press.

Ekman, Paul 1985: *Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics, and marriage*. New York: W.W. Norton & Company.

- Ekman, Paul 1992: An argument for basic emotions. - *Cognition and Emotion* 6 (3) p. 169-200.
- Ekman, Paul 2007: Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life. New York: Henry Holt. Teoksessa P. Ekman (toim.), Emotion in the human face. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, Paul, Friesen, Wallace & Ellsworth, Phoebe 1982: Does the face provide accurate information? Teoksessa P. Ekman (toim.), Emotion in the human face p.56-97. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elfatihi, Mohamed 2006: The role of nonverbal communication in Beginners' EFL. Classrooms. - <http://www.eric.ed.gov/fulltext/ED491813.pdf> 17.03.2015.
- Forsberg, Erika & Matilainen, Irina 2011: Opettajan sanallisen ja sanattoman viestinnän merkitys kuudesluokkalaisten oppimiselle koululiikunnassa. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitos.
- Hakkarainen, Tuula & Hyvärinen, Marja – Leena 1999: Puheviestintää oppimaan. Jyväskylän yliopisto.
- Hargreaves, Andy 2000: Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. - *Teaching and Teacher Education* 16 (8) p.811–826.
- Hargreaves, Andy 2000: The emotional geographies of teaching. Paper presented at a symposium at the American Educational Research Association annual conference. University of Toronto. – <http://emotional-geographies-of-teaching.pdf> 5.10.2016.
- Hietanen, Jari & Peltola, Miikko 2010: *Tekohymy tekee hyvää*. - Aikalainen 5.03.2010. Tampereen yliopisto
- Hindmarsh, Jon, Reynolds, Patricia & Dunne, Stephen 2011: Exhibiting understanding: The body in apprenticeship. - *Journal of Pragmatics* 43 (2) p. 489–503.
- Horvath, Susanna 2016: Tulkin hymy hämmennyksen aikana. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.

Hosotani, Rafael & Imai-Matsumura, Kyoko 2011: Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. - *Teaching and Teacher Education*, 27 (6) p. 1039–1048.

Izard, Caroll 1971: *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Johnson, Harry, Ekman, Paul ja Friesen, Wallace 1975: Communicative body movements: American emblems. - *Semiotica*, 15 (4) p. 335-353.

Kääntä, Leila 2010: Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Kallio, Aku 2010: Kertojat, kuulijat, katseet. Keskusteluanalyttinen tutkimus vuorovaikutuksen multimodaalisuudesta kerrontasekvensseissä. Pro- gradu tutkielma. Tampereen yliopiston sosiaalitutkimuksen laitos.

Kauppila, Reijo 2005: Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Kendon, Adam 1967: Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*. Oxford, England: Institute of Experimental Psychology.

Kendon, Adam 1981: Nonverbal communication, interaction, and gesture: selections from *Semiotica*. - *Approaches to Semiotics*, 41. The Hague: Mouton and Co.

Kendon, Adam 2004: *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kleinke, Chris 1986: Gaze and eye contact: A research review. - *Psychological Review* 100 (1) p. 78–100.

Klemmi, Matti & Järvinen Seija 1988: *Sanaton kieli*. Espoo: Weilin + Göös.

Knapp, Mark & Hall, Judith 2002: *Nonverbal communication in human interaction*. Australia: Wadsworth/Thomson Learning.

Knapp, Mark & Hall, Judith 2010: *Nonverbal communication in human interaction*. Boston: Wadsworth Cengage Learning

Koskinen, Anina 2013: *Vuorovaikutus ja kehollisuus käsityön opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kreidlin, Grigoriy 2002: *Neverblnaya Semiotica: Yazik tela i eststvenniy yazik*. Moskva: Novoe literatyrnoe obozrenie.

Kurylo, Anastacia & Frank, Mark 2003: *Human smiles. Expression of emotion or communication gesture?* Running head: *Smiles and communication*. The annual communication association conference in San Diego, California.

Laine, Jussi 2009: *Katsekontaktin tilastollinen analysointi videokeskustelussa*. Diplomityö. Teknillisen korkeakoulun informaatio- ja luonnontieteiden tiedekunta.

Launonen, Kaisa 2007: *Vuorovaikutus: kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Oppimateriaalikeskus Opike. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Laver, John & Hutcheson, Sandy 1972 (Eds.): *Communication in face to face interaction* Harmondsworth: Penguin Books.

McNeill, David 1992: *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

McNeill, David 2005: *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Mehrabian, Albert 1972: *Nonverbal Communication*. Chicago-New York: Aldine-Atherton.

Morris, Desmond 1977: *Eleet kertovat, ilmeet puhuvat*. Helsinki: Otava.

Morris, Desmond 1986: *Eleitä, ilmeitä ja asentoja*. Helsinki: Otava.

Nikolaeva, Natalia 2007: Neverbalnoe vzaimodeistvie kak neobhodimiy komponent emozionalnoy kulturi pedagoga. Psihologicheskie problemi razvitiya lichnosti p. 153-160. Orenburg: OGPU.

Nind, Melanie & Hewett Dave 2011: Voimauttava vuorovaikutus: opas toimintatavan käyttöön. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

O'Connor, Kate 2008: You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. - *Teaching and Teacher Education*, 24(1) p. 117-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008> 9.08.2016

Osala, Laura 2008: Osoittavat eleet opettajan työvälineenä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.

Pasanen, Anni 2007: Tunteiden ilmaiseminen opettaja-oppilassuhteessa. Havaintoja ja osapuolten käsityksiä luokkahuonekontekstissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Pease, Allan 1985: Elekieli. Helsinki: Kauppiaitten kustannus.

Pekrun, Reinhard & Schutz, Paul 2007: Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. Teoksessa P. A. Schutz & R. Pekrun, *Emotion in education* p. 313-331. Amsterdam; Boston: Elsevier Academic Press.

Pesola, Saana & Sternina, Marina 2002: Russkaja i finskaya molodeznaya kultura i obshenie. Po materialam rysskih i finskih zurnalov dlya devushek. - Iosif Sternin (toim.), *Russkoje I finskoye kommunikativnoye povedenie*, (3) s. 88-92. Voronezh: Istoki.

Petrova, Elena 1998: Gesti v pedagogicheskom processe. Moskva: Moskovskoe pedagogicheskoe obschestvo.

Poyatos, Fernando 1992: Advances in nonverbal communication: sociocultural, clinical, esthetic, and literary perspectives. Amsterdam: J.Benjamines Pub. Co.



Prohorov, Yuriy & Sternin, Iosif 2006: *Russkije: Kommunikativnoe povedenie*. Moskva: Flinta, Nayka.

Proncheva, Olga 2008: *Kinesika*. Omsk: OGIS.

Puolimatka, Tapio 2004: *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.

Richmond, Virginia 1992: *Nonverbal communication in the classroom*. Edinna (Minn.): Burgess International cop.

Riihimaa, Nina 2014: Silmiin katsominen kannattaa. - [http://www.hyvaterveys.fi/artikkeli/mieli/silmiin\\_katsominen\\_kannattaa](http://www.hyvaterveys.fi/artikkeli/mieli/silmiin_katsominen_kannattaa) 17.04.2017.

Schegloff, Emanuel 1984: On Some Gesture's Relation to Talk. Teoksessa: J.M. Atkinson & J. Heritage (toim.). - *Structures of Social Action* p. 266-298. Cambridge: Cambridge University Press.

Schober, Otto 1989: *Körpersprache: Schlüssel zum Verhalten: Bedeutung und Nutzen der Körpersprache im Alltag*. München: Wilhelm Heyne.

Schutz, Paul & Zembylas, Michalinos 2009: *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. The Netherlands, Dordrecht: Springer.

Shapiro, Shawna 2010: Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. - *Teaching and Teacher Education*, 26 (2) p. 616-621.

Sternin, Iosif 2000: *Russkoje i finskoje kommunikativnoe povedenie*. Voronezh: VGTU

Suomela, Sami 2003: *Elekieltä. Opettajan eleet, ilmeet ja katse englanninkielisessä opetuskeskustelussa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Sutton, Rosemary & Wheatley, Karl 2003: Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. - *Educational Psychology Review*, 15(4) p. 327.

Tainio, Liisa 2007: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa s. 15-58. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino.

Tikkanen, Tiina 2003: Koulu – tunteiden taivas ja tunkio. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö OAJ.

Trenholm, Sarah & Jensen Arthur 1992: Interpersonal Communication. Belmont: Wadsworth.

Vähäsarja, Sari & Paavola, Raila 2014: Silmät eivät peilaa sielua vaan katsojan asenteita. - <http://yle.fi/uutiset/3-7153297> 9.04.2017.

Vartiainen, Outi 2012: Puhujan ja tukin eleet kosekutiivitullkauksessa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustietiden yksikkö.

Virkkula, Laura 2008: Alkuopetuksen opettajan nonverbaalinen viestintä: tapaustutkimus liikeistä, ilmeistä ja koskettamisesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston. opettajankoulutuslaitos.

Watson, Michael 1970: Proxemic behaviour: A cross-cultural study. The Hague: Mouton.

Wells, Gordon 2002: The role of dialogue in activity theory. *Mind, culture, and activity*, 9(1), p. 43-66.

Winograd, Ken 2003: The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. – *Teachers College Record*, 105(9) p. 1641-1673. <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11560> 17.09.2016.

Zembylas, Michalinos 2005: Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. - *Teaching and Teacher Education*, 21(8) p. 935–948.

## LIITTEET

### **Liite 1. Suostumukset tutkimuksen osallistujaksi (suomenkielinen ja venäjänkielinen)**

#### **Suostumus tutkimuksen osallistujaksi**

Tutkimuksen suorituspaikka: Humanistinen tiedekunta

Tutkimuksen tekijä/tekijät: Andrei Prytkov

Tutkimuksen ohjaaja tai johtaja: Maisa Martin

Tutkimuksen tekevä yliopisto ja laitos: Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos

Tutkimus koskee vuorovaikutuksen ja vuoropuhelun muodostumisesta opettajan ja opiskelijan välillä opetustilanteessa korkea-asteella luennolla tai seminaarissa. Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Aineistoa säilytetään tutkimusta tekevässä yliopistossa ja se voidaan sijoittaa tutkimuksen päätyttyä arkistoon. Osallistujalle kerrotaan, milloin ja missä tilanteissa tutkimustitoa kerätään. Tutkimuksen osallistuja voi halutessaan myös perua osallistumisensa.

1. Suostun siihen, että kirjoittamiani tekstejä kerätään ja tallennetaan ( )
2. Suostun siihen, että tutkimustilanteissa tuottamiani kirjallisia materiaaleja kerätään ja tallennetaan.
3. Suostun siihen, että haastatteluni
  - ( ) kuvanauhoitetaan (videoidaan)
  - ( ) ääninauhoitetaan
4. Sustun siihen, että vuorovaikutukseni
  - ( ) kuvanauhoitetaan (videoidaan)
  - ( ) ääninauhoitetaan
  - ( ) seurataan nauhoittamatta
5. Näin kerättyä minua koskevaa aineistoa saa käyttää
  - ( ) tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa

tietellisissä esitelmissä

opetus- ja koulutustilanteissa

Paikka:

Aika:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys: Etunimet:

Sukunimi/sukunimet:

Ole hyvä ja täytä **kaikki** Sinulle sopivat vaihtoehdot.

## Согласие на проведение исследования

Автор исследования: Прытков Андрей

Руководитель исследования: Мартин Майса

Проводимый исследование университет или кафедра: Университет г. Ювяскюля

Тип исследования: дипломная работа, магистр

Исследование касается методики организации общения и ведения диалога между преподавателем и студентом в учебном процессе в Высшем учебном заведении на лекции или семинаре. Собранные во время исследования материалы будут рассматриваться таким образом, что личность участника исследования раскрыта не будет. Материалы охраняются надлежащим образом. Участник исследования может при необходимости отказаться от участия в исследовании на любом этапе его проведения.

1. Соглашаюсь с тем, что интервью

записывается на видеокамеру

записывается на магнитофон

2. Собранные для исследования материалы могут быть использованы

в научных исследованиях и публикациях

в научных презентациях

в учебно-образовательном процессе

Пожалуйста, заполните **все** подходящие Вам варианты.

Место:

Время:

Подпись:

Расшифровка подписи:

## Liite 2. Suomalaisen opettajan kehollisen vuorovaikutuksen liikkeitä luennolla

Liitteessä 2 on käytetty seuraavia koodeja:

- Sulkeisiin laitoin kinesiiikan muotolajin, jota opettaja teki (käsiele, ilme, päänyökkäys, asento, katsekontakti)
- Vihreällä värillä merkitsin sanan, sanontan tai lausuman, jonka kanssa opettaja on käyttänyt semanttista liikettä.
- Punaisella värillä merkitsin sanan tai sanontaan, jonka kanssa opettaja on käyttänyt rytmittävää liikettä.
- Mustalla värillä on merkitty esimerkkejä, joissa liikkeitä oli vaikea luokitella; opettajien asentoja ja katsekontakteja.
- Luvuilla olen merkinnyt kinesiiikan funktioita ( I. korvata sanallista viestiä; II. täydentää ja kuvailla sanallista viestiä; III. korostaa, painottaa ja vahvistaa sanallista viestiä; IV. osoittaa opiskelijaa ja antaa puheenvuoroa; V. osoittaa kuuntelemista ja kiinnostusta asiaa kohtaan; VI. Ilmaista hyväksyntää ja samanmielesyyttä)

### 1 osa

0.37 - 0.52 Nyt tai **ens kerralla?... (Ilme – II)**”

0.50 - 1.25 Opettaja laittaa kyynärpäähän tuolin reunalla (asento)

1.24 - 1.27 ”Voi esimerkiksi **verrata (käsiele - II)** Suomen kokemuksiin”

1.31 - 1.50 ”Sitten, toi, toi, toi maanpetturin tie, nyt mulla tuli oikosulku **tekijän nimestä... (Ilme - II)**”

2.13 - 2.20 ”Saa niitä halutessaan muitakin kirjoja kattoo. **Niitä löytyy useampia teemaan liittyviä (ilme - II)**”

2.23 - 2.27 ”**Ja sitten on tuo, joka oli viimeks aiheena, kielletyt kirjat... (ilme -II)**”

2.58 - 3.20 ”Kysyn ihan semmoisena kertauksen vuoksi.Uteliaisuuteeni mitä te muistatte tai tiedätte, ja muistakaa, että väärää vastausta ei ole olemassakaan. Meillä on aiheena asekatkentu.Niin, mitä Suomen historian puolelta niin sana ”asekatkentu” tuo mieleen? (opettaja nousee tuolilta, asento)

3.50 - 4.35 Opettaja nojautuu tuolin reunaan (asento)

- 4.13 - 4.17 ”Eikö syventävät opinnot, niin, **vois tuoda aina paljonkin (Ilme – II)**”
- 4.17 - 4.27 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja tekee päännökökystä (**päännyökkäys – III**)
- 4.28 - 4.29 ”**Juuri näin (päännyökkäys – VI)**
- 4.29 - 4.33 Opettaja katsoo kattoa pitkään aikaan opiskelijan vastauksen jälkeen
- 4.31 - 4.46 ”Käytännössähän ei, voidaan sanoa näin, että mitään ei tapahtunut. Ei tapahtunu mitään sellaista joka ois aiheuttanu **sen (käsiele – III)** että aseet olis pitäny sen **alkuperäisen (käsiele – III)** synn takia kaivaa esiin (pitää kädet avoimena)”
- 4.46 - 4.56 ”Ja toisaalta sitten just tämä niin kuin **sä sanoit siinä niin, että(käsiele – III)** suomalaisten **oma (käsiele – III)** aktiivisuus tämän **tilanteen (käsiele – III)** selvittämisessä ja ratkaisemisessa oli ensiarvoisen tärkeä”
- 4.52 - 5.03 Opettaja laittaa kämmenet yhteen (asento)
- 4.57 - 5.00 ”Mitäs muuta tulee mieleen ? Tuleeko henkilöitä? (tiivis katsekontakti)”
- 5.04 - 5.37 Opettaja nojautuu tuolin reunalle (asento)
- 5.06 - 5.08 ”Mitä tulee tässä **esiin (käsiele – III)**”
- 5.12 - 5.18 ”**Kuka oli suomalainen vaikeneva kenraali?( ilme - II, hymy)**”
- 5.39 - 8.03 Opettaja istuu tuolilla (asento)
- 6.12 - 6.13 Opettaja laittaa kädet pöydälle (asento)
- 6.13 - 6.16 **Jos (käsiele – III)** ne on sieltä aikakaudelta noin 1930”
- 6.31 - 6.40 ”Niin sieltähän on näitä aikalaiskuvauksia, katkelmia, **uutisfilmejä ja niin pois päin (Ilme - II)**”
- 7.22 - 7.50 Opettaja laittaa kädet puhuessaan pöydälle suoriksi työnnetynä eri suuntiin (asento)
- (Opettaja seisoo ja näyttää YouTube-videota opiskelijoille)
- 22.30 - 22.37 ”Tästä prosessista pyritettiin vaikenemaan siltä osin, kun se oli mahdollista niin hyvin pitkään” (tiivis katsekontakti kattoa suuntaan)
- 22.38 - 22.39 ”Just tuli **esiin (käsiele – III)** että...”

22.45 - 22.55 ”Mutta sitten oli taas toisaalta myöskin ihmisiä, jotka pysyivät pois julkisuudesta, erityisesti näitä **revihenkilöitä (käsiele - III)**, jotka toteuttivat näitä kätköjä ja niin pois päin”

22.58 - 23.15 ”Mulla ei ole, **ei ole suoranaista omakohtaista kokemusta tietenkään aseenkätkennästä (käsiele -III ja Ilmeet II)**, mutta sillä tavalla on, että meidänkin suvun niin tota tyypillisen tapaan, joka tossa **just tuli esiin (käsiele - III)** niin maalaistalo, ja sinne tota jokitörmärinteelle **kätkettiin aseita (käsiele - III, päänyökkäys)**”

23.25 - 23.26 ”Joka tossa tuli **esiin (käsiele - III)**”

24.11 - 24.13 ”Kun **tossa viitattiin (käsiele - III)**”

24.20 - 25.09 Laittaa kyynärpään tuloin reunalle (asento)

25.09 - 25.12 Laittaa kätensä polvelle (asento)

25.13 - 25.55 Laittaa kyynärpään tuloin reunalle (asento)

24.25 - 24.30 ”Kuka sitä muurahaispesään menee tonkimaan?” **Karhu, metsän karhu!(Ilme - II, hymy)**”

24.34 - 24.52 ”Tää oli taannehtiva laki, sodan jälkeen niin, erinäisiä taannehtivia lakeja, erityisesti **sotasyyllisyyskysymyksissä (käsiele - III)** niin aiheutti sitten niin tunteiden heräämistä siinä mielessä, että voidaanko jälkikäteen joku teko kriminalisoida vai ei (tiivis katsekontakti kattoa suuntaan)”

24.53 - 25.00 ”Niin kuin tossakin tulee erittäin hyvin **esiin (käsiele - III)**, että Suomen kannalta oli erittäin oleellista näin, että taannehtivia lainsäädäntöjä kuitenkin tehtiin”

25.26 - 25.27 ”Joka oli **tossa (käsiele - III)**”

25.30 - 25.33 ”Muistaakseeni **titteli oli päämajoitusestari (Ilme - II)**”

25.55 - 26.50 Opettaja kumartuu eteen istuen tuolilla (asento)

26.52 - 27.13 Opettaja laittaa kädet pöydälle suoriksi työnnettynä eru suuntiin (asento)

27.15 - 27.17 Opettaja nousee tuolilta (asento)

27.14 - 27.19 ”Miksi sitten tähän asekatkentaan lähdettiin, sehän tuli jo **esiin tuossa dianpätkässä (käsiele - III)**”

27.37 - 27.59 ”Erilaisia vaatimuksia esitettiin ja **se aiheutti suomalaisten (käsiele - III)** keskuudessa niin pelkoa miehityksestä. Koska nyt täytyy muistaa se näin, että samaan aikaan



Euroopassa käytiin edellenkin sotaa. Täällä pelättiin sitä niin, että miten tulee tapahtumaan, tuleeko **se (käsiele – III)** oikeasti se rauha, rauhan tila vai ei”

28.03 - 28.04 ”**Tää viholliskuva (käsiele – III)**”

28.14 - 28.21 ”Ei se loppu yhtäkkiä siihen niin, että tehdään rauhansopimus ja **pistetään aseet pois (käsiele – II)** ja sen jälkeen ollaan kavereita”

28.33 - 28.49 ”Rauhansopimus tehtiin. Ja ne ehdot oli, mitä oli. Niitä oli tunnusteltu jo kauan aikaa. Elikkä tää kaikki lisäs semmoista niinku **epävarmuuden tunnetta (käsiele – II)** ja tiettyä **pelkoa (käsiele – II)**, johon vaikutti tietysti **meidän eteläinen naapuri (käsiele – III)**, eli Baltia.

29.31 - 29.34 ”Minä olen laittanut tuonne **kaksi ydinkohtaa (käsiele – II)**”

29.38 - 29.42 ”Kohta minä näytän esimerkkejä **miten se organisoitiin (käsiele – III)**, **miten se oli mahdollista (käsiele – III)**”

30.03 - 30.17 ”Meillä on pieni maa, meillä **on pieni armeija (käsiele – II)** ei me voida lähteä käymään kamppailuja taisteluja suoraan **face-to-face systeemilla (käsiele – II)** vaan se tapahtuu **sissisodan kautta (käsiele – II)** ja muistettiin mottitaktiikat ja niin poispäin. Suomessa on paljon metsiä **(käsiele – I)**”

30.25 - 30.53 Opettaja pitää kätensä vatsallaan (asento)

30.55 - 31.13 Opettaja laittaa kätensä tuolille (asento)

31.03 - 31.39 Opettaja laittaa kätensä taskkuun ja pitää ne taskussa (asento)

31.15 - 31.22 ”Salaiset varastot, joita sitten tarvittaessa **siirrettiin sitten eri paikkoihin (käsiele – II)**, **syystä tai toisesta (käsiele – II)**”

31.25 - 31.27 ”**Monta kertaa (käsiele – III)** tuli esiin **(käsiele – III)**”

31.36 - 31.43 ”Toi on **asekätöjä (käsiele – II)**, tonne on kätetty aseita. Niitä saatettiin siirtää sitten **tietyn aikaperspektivin kuluessa (käsiele – II)**”

31.58 - 31.59 ”Erittäin **harvat upseerit (käsiele – III)**”

31.44 - 32.05 Opettaja pitää kätensä lukossa (asento)

32.07 - 32.18 Opettaja laittaa kätensä tuolille (asento)

32.20 - 32.36 Opettaja pitää kätensä lukossa (asento)

- 32.13 - 32.20 ”Suojeluskunnat vaadittiin lakkautettavaks koska pelattiin nyt naapurin näkökulmasta sitä niin, että **se on lisäarmeija (käsiele – III)**”
- 32.32 - 32.39 ”Organisoitu toiminta aina **valtakunnan tasolla ihan paikallistasolle saakka (käsiele – II)**”
- 32.41 - 32.47 Opettaja pitää kätensä lantiollaan (asento)
- 32.48 - 32.51 ”Valtakunnan **tason johto (käsiele – II)**. Valtakunnan tasolla johdetaan tätä operaatiota **(käsiele – II)**”
- 32.51 - 32.55 ”Sitten se siirtyy maakuntatasolle, miettikää **suomen maakuntia (käsiele – II)**”
- 33.09 - 33.17 ”Sitten mennään kuntatasoa. No siellä on jo vähä vanhoja pappoja mukana tässä kuntatasossa. **Ei kaikki oo vanhoja (Ilme – II)**, mutta osa on vanhoja”
- 33.29 - 33.30 ”**Joo! (päänyökkäys – VI)**”
- 33.35 - 33.37 ”**Yli seitsemänkymmentä vuotiaitakin mukana!(Ilme – II)**”
- 33.39 - 33.40 ”Aika **laaja (käsiele – II)** ikäskaala”
- 33.44 - 33.50 Opettaja pitää kätensä taskuissa (asento)
- 33.48 - 33.50 ”Kun tuossa **tuli esiin (käsiele – III)**”
- 33.54 - 34.05 Opettaja pitää kädet ristissä (asento)
- 34.05 - 34.07 ”Nää luvut, mitä tullaan tässä **esittämään (käsiele – III)**”
- 34.08 - 34.28 Opettaja pitää kädet ristissä (asento)
- 34.13 - 34.17 ”Niitä lukuja, **mitä on noussu (käsiele – III)** sitten oikeudenkäyntiasiakirjojen kautta esiin ja niin poispäin”
- 34.28 - 34.31 ”Eliikkä **luvut (käsiele – III)** on tarkentunu vuosikymmenten kuluessa”
- 34.29 - 34.43 Opettaja pitää kämmenet lukossa (asento)
- 34.39 - 34.43 ”Vanhin **oli sitten tämmönen huru-ukko, seitkytkahdeksanvuotias mies (Ilme - II, hymy)**”
- 34.44 - 34.48 ”Aika, leveä haitari iän puolesta **(käsiele – II)**”

35.02 - 35.07 ”Miten organisaatio (käsiele – II) menee ja minkä tyyppisiä (käsiele – II) henkilöitä siinä on mukana”

35.07 - 36.53 Opettaja pitää kätensä taskuissa (asento)

35.27 - 35.37 ”Eli tämä on nyt muistaakseeni otettu Matti Lukkarin kirjasta. Hän on niinkuin tuossakin tuli aiemmin esille, hän on myöhemmin täydentänyt (käsiele – III) sitä siitä alkuperäisestä kirjasta, mikä oli asekätkentä (käsiele – III)”

35.40 - 35.42 ”Asetettiin neljä (käsiele – II) perusvaatimusta”

35.58 - 36.01 ”Tämmösestä asiasta halutalähteä juttelemaan tuntemattomalle henkilölle (käsiele – III)”

36.08 - 36.20 ”Hänen tuli olla elämäntavoiltaan säännöllinen (Ilme - II, hymy). Voitte miettiä mitäs tää tarkoittaa. Se tarkoittaa sitä (käsiele – III), ei maistu kuppi liian paljon, ei puhu sivu suunsa”

36.26 - 36.27 ”Kun tossa oli (käsiele – III)”

36.44 - 36.46 Opettaja ilmaisee päänyökkäyksellä hyväksynnän (päännyökkäys – VI)

36.55 - 37.34 Opettaja istuu tuolilla (asento)

37.19 - 37.31 ”No tähän tietysti vaikuttaa se, että kun otatte huomioon sen, että mikä oli tuonakin aikana se keski-ikä (käsiele – III), eihän joka on kasvanut koko ajan, niin niitä tuon ikäisiä hirveän paljon ollut hengissä”

## 2 osa

0.18 - 0.25 Opettaja pitää kyynärpään tuolin reunalla (asento)

00.26 Opettaja nousee tuolilta ja alkaa kävellä auditoriossa

0.30 - 0.34 Opettaja pitää kätensä taskuissa (asento)

0.35 - 1.35 Opettaja pitää kätensä ristissä (asento)

1.37 - 1.41 ”...tai siis toimeenpanema juttu, organisointihan tapahtui tietysti (käsiele – III) tapahtui myös ylätasolla (käsiele – II)”

1.37 - 2.10 Opettaja pitää kätensä taskuissa (asento)

2.11 - 2.12 Opettaja laittaa kätensä tuolin reunalle (asento)

2.12 - 2.13 ”Puolustuvoimien vastaviin (käsiele – II)”

2.15 - 2.22 Opettaja pitää kädet ristissä rinnallaan (asento)

2.22 - 2.26 ”Se on ihan mielenkiintoinen, se on sitte loppupäässä (käsiele - II, osoittava) vähä ehkä selitettykin”

2.27 - 3.59 Opettaja pitää kämmennensä ristissä rinnallaan (asento)

3.56 - 4.17 ”Nyt on huomattava se, että Suomesta nyt mä viineksi olen sanonut tämän aikaisemmin, olen sanonutkin näin, että kun meiltä Suomestahan suuntautui sitten ihan oma etappilinja, se etappiverkostonsa maassa olleitten inkeriläisten, virolaisten (käsiele – III) evakuointiin, salakuljetukseen Ruotsin suntaan”

4.03 - 4.17 Opettaja puristaa kämmenen sormensa (asento)

4.18 - 4.23 ”Pyrittiin siihen (käsiele - II), että tää asekatkenta (käsiele– II) ja siihen liittyvä tukilinja ja etappilinja”

4.21 - 4.29 Opettaja pitää kädet rinnallaan (asento)

4.29 - 4.31 ”Eliikkä se oli niin kuin hyvin (käsiele – III) salaista toimintaa”

4.32 - 4.33 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

4.31 - 4.48 Opettaja pitää kädet rinnallaan (asento)

4.47 - 4.51”Osittain sen takia haluttiin pitää (käsiele – II, osoittava) tämä etappilinja niinkun turvassa”

4.49 - 4.57 Opettaja pitää kädet rinnallaan (asento)

4.57 - 5.01 Opettaja laittaa kädet taskkuun (asento)

5.04 - 6.05 Opettaja istuu tuolilla (asento)

5.25 - 5.33 ”No katsokaa nimeä. Sanoo ehkä sitten jotain...myöskin sitten haastateltiin. Haastateltava oli Matti Lukkari (Ilme - II)”

6.05 - 8.49 Opettaja nousee tuolilta ja kävelee auditoriossa pitäen kädet taskuissa, ja sitten vain yhden käden taskussa (asento)

6.23 - 6.38 ”Mikä oli se konkreettinen tilanne missä elettiin (käsiele – III) ja varautuminen siihen, että mitä voisi tapahtua (käsiele – III) ettei sitten jouduta miettimään myöhemmin, no miksei tähän asiaan varauduttu (käsiele – III), eli sotatilanteen muutos”

- 6.51 - 6.57 ”Sisäsuomessa tai (käsiele – III) antautumista (käsiele – III) seurais sitten miehitys”
- 6.59 - 7.07 ”Suunnittelijat, jotka on nostettu sitten, aikalaiset (käsiele – III) nostaneet ja myöhempien historian tutkimus on nostanut sitten voimakkaasti (käsiele – II) esiin”
- 7.07 - 7.21 Opettaja pitää kättä taskussa ja näyttää peukalon (asento)
- 7.21 - 7.30 ”Ei tullut (käsiele – III) malleja kenraali sanoo, everesti sanoo, sinun pitää tehdä näin. Ei mitään semmoista käskyorganisaatiota”
- 7.39 - 7.43 ”Yksityshenkilöt (käsiele – II) toimii, miettii, suunnittelee”
- 8.11 - 8.18 ”Paino (käsiele – III) sanalla “tarpeelliset toimet”. Itse päättätte, itse mietitte, mikä on tarpellista (käsiele – III) mikä on tarpetonta (käsiele - III)”
- 8.20 - 8.27 ”Mutta sitten (käsiele – III) haluttiin pitää puolustusvoimien ydinjohto erossa asian valmistelusta”
- 8.27 - 8.29 ”No keneenkähän sinä viittaa (käsiele- II)?”
- 8.31 - 8.40 ”Sanokaa vaa. Kuka se ylin johtaja oli? Tietysti Mannerheim!(Ilme – II ja tiivis katsekontakti)”
- 8.46 - 8.49 Opettaja pitää kädet taskuissa (asento)
- 8.49 - 9.06 Opettaja pitää kädet yhtenä rinnallaan ja kävelee auditoriossa (asento)
- 9.05 - 9.10 ”Elikkä siihen poliittiseen epävarmuuteen. Mitä täällä Suomen sisällä tulee tapahtumaan (käsiele – II)”
- 9.12 - 9.22 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia
- 9.16 - 9.20 ”Niinsanottuja oikeistolaisia määriteltiin (käsiele – II) hitleriläis-fasistismielisinä”
- 9.35 - 9.38 ”Kommunistit oli päässy (käsiele – II) myöskin mukaan tähän poliittisen toimintaan”
- 9.41 - 9.45 ”Elikkä se epävarmuuden tilanne (käsiele – II) ja tunne oli melkoinen muutos”
- 9.50 - 10.23 Opettaja pitää kädet rinnallaan (asento)
- 10.24 - 10.26 ”Sijoitettu eri puolella Suomea (käsiele – II)”
- 10.25 - 10.51 Opettaja pitää kädet yhtenä (asento)

10.31 - 10.41 ”Myöhemmät tutkimukset, mitä myöskin käytiin ja näitten oikeudenkäyntien yhteydessä niin osoitti sen (käsiele – III), että rinnalle syntyi yksityishenkilöiden ja järjestöjen kätköjä”

10.59 - 13.21 Opettaja kävelee auditoriossa pitäen kätensä taskuissa (asento)

11.21 - 11.25 ”Mulla on sellainen muistikuva, voi olla että mä oon väärässä, tarkistakaa kirjasta (käsiele – III)”

11.31 - 11.47 ”Tässä vaiheessa näitä yksittäisiä kätköjä ei vielä osattu yhdistää (käsiele – II) koko tähän tätä vyyhtiä elikkä ei suoraan sanottuna ei ymmärretty eikä tajuttu sitä niin että kuinka laaja (käsiele – II) tää operaatio, tää asekatkentu juttu kokonaisuudessaan on”

11.57 - 12.05 ”Ja tossa vaiheessa (käsiele – III) tapahtui Paasikiven reaktionsa siihen niin, että meillä on ehdottomasti puhuttava tää asiaa”

12.15 - 12.27 ”Tähän vaikuttaa toki myöskin se, että valvontakomissio niinkuin aikaisemmin toin sen esiin, reagoi, joka tuli esiin, reagoi erinäisiin asioihin välillä voimakkaammin (käsiele – II), välillä vähemmän voimakkaammin (käsiele – II)”

12.32 - 12.33 ”Ja siitä lähtien (käsiele – III)”

12.50 - 12.58 ”Eliikkä myös Mannerheim (käsiele – III) katsoi sen, että kyl se nyt etujen mukaista on se näin että tää asia selvitetään (käsiele – III) juurta jaksain”

13.21 - 14.21 Opettaja seisoo pitäen kätensä lukossa rinnallaan (asento)

14.21 - 14.23 ”Kuulustelu (käsiele– II) pöytäkirja ei ollut ihan tätä...”

14.34 - 14.49 Opettaja seisoo ja nojautuu tuolin reunaan (asento)

14.48 - 14.49 ”Tossa on viitattu (käsiele – III)”

14.49 - 15.19 Opettaja seisoo ja kävelee auditoriossa pitäen kädet taskuissa (asento)

15.21 - 18.37 Opettaja istuu tuolilla (asento)

16.37 - 16.38 ”...että miksi tämä lukumäärä laskee” Päännyökkäyksellä antaa opiskelijalle puheenvuoron (päännyökkäys – IV)

16.55 - 18.10 Opettaja nojautuu tuolilla taaksepäin (asento)

17.05 - 17.17 ”Suomen näkökulmasta ja Suomen sisäisessä (käsiele – II) ilmapiirissä (Ilme – II) niin siitä epävarmutta ja tiettyä pelkoa (käsiele – II) herätti nimenomaan se valtiollisen poliisin toiminta ja aktiivisuus (käsiele - II)”

17. 20 - 17.37 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

17.22 - 17.30 ”Mä puhun nyt sillä tavalla **voimakkaasti (käsiele – II)** yleistäen, niin suomalainen keskiryhmä, erityisesti oikeisto kääntyi, sitten niin sanottuun vastahyökkäykseen punaista valpo:a vastaan”

17.48 - 17.50 ”Tehtäviä **jaetaan (käsiele – III)** eri organisaatioiden kesken”

18.24 - 18.36 Opettaja istuu pitäen kyynärpään tuolin reunalla (asento)

18.37 - 19.00 Opettaja seisoo pitäen kätensä taskuissa (asento)

18.58 - 19.03 ”Elikkä valtiollinen **poliisi (käsiele – III)** niinku ajo siinä äärimäisen vasemmiston polittisia etuja...”

19.01 - 19.07 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

19.07 - 19.11 ”**Sota-sankareita (käsiele – II)** ja oikeistolaisia poliitikkoja”

19.12 - 19.16 ”**Oikeisto vastaan vasemmisto (käsiele – II)**”

19.19 - 19.37 ”Yleinen mielipide oli se, että kun pidätysajat olivat pitkiä ja ihmisiä joutui tänne valpo:n **huostaan (käsiele – II)**, niin se oli osittain sitte, osittain kyse siitä että valtiollinen poliisi halusi niinku näyttää oman voimansa”

19.38 - 19.41 ”**Pidättää ihmisiä (käsiele – III)** kuulustelemaan heitä **(käsiele – III)**”

19.27 - 20.33 Opettaja pitää kädet lukossa (asento)

20.34 - 20.36 ”**Kuinka suuri (käsiele – II)** se asekatkääntäjuttu oli”

20.58 - 21.07 ”**Tossa alkuhaastattelussa (käsiele – III)** tuli esiin, missä tämä eräs henkilö kertoi ja osallistui tähän asekatkääntään”

21.09 - 21.11 ”**Että tota (käsiele – III)** se antoi leiman ihmisille puolesta ja vastaan”

21.13 - 21.17 ”Joidenkin mielestä **se oli hyvä juttu (käsiele – III)**, **hieno juttu (käsiele – III)**”

21.25 - 21.35 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

21.29 - 21.31 ”**Kertomaan ja tuomaan (käsiele – III)** sitä esiin”

21.35 - 23.39 Opettaja pitää kättä taskussa (asento)

22.28 - 22.37 ”Niinku mä monta kertaa korostanu (käsiele – III), asioita pitää miettiä, pohtia siitä (käsiele – III), että miltä ne näyttää (käsiele – III) itsekunkin näkökulmasta”

22.37 - 22.40 ”Se näyttää aina erilaiselta (käsiele – II) riippuen siitä, kenen silmiin me asiaa katsotaan”

22.50 - 23.03 ”Eli mä jään nyt karkeasti niinku poliittista kenttää (käsiele – II), oikeisto, ja huomatkaa sosialidemokraatit, tää liittyy myöskin vasemmiston valtataisteluun (käsiele – II) tuon ajan Suomessa, sosialidemokraatit versus kommunistit (käsiele – II)”

23.08 - 23.10 ”Paino sanalla “varotoimenpide” (käsiele – III)”

23.16 - 23.33 ”Sitten jos mennään poliittisen leirin vasemalle, ääri vasemmalle linjalle (käsiele – II) niin vasemmisto kommunistit siis katsoivat, että se oli suomalaisten upseerien salaliitto, johon maan taantumuspiirit ovat yhtyneet”

23.33 - 23.35 ”Ajan terminologiaa: taantumuspiirit (käsiele – III)”

23.38 - 23.40 ”Tässä nyt karkeasti ottaen niinko poliittinen jako (käsiele – II)”

23.41 - 23.49 ”Sosialidemokraatit , oikeisto, varotoimenpide, kommunistit, upseerien salaliitto (käsiele – II) ja taantumuspiirit oli yhtynyt tähän”

23.56 - 24.00 ”Valtiojohdon tasolla ja suuremmalla perspektiivillä (käsiele – II)”

23.51 - 25.37 Opettaja seisoo pitäen kämmennet yhteen (asento)

25.43 - 26.30 Opettaja seisoo ja pittää kätensä yhteen (asento)

24.48 - 24.55 ”Mutta käytännössä niin, se oli venäläisten miehittämä valvontakomissio, muutama pari brittiä (käsiele – III) sitten hän siellä oli mukana”

25.03 - 25.04 ”Vähä odottottomasti (käsiele – II)”

25.22 - 25.25 ”Ja sitten nostanut esiin (käsiele – III) Lukkarin kirjasta”

25.37 - 25.42 ”Se oli menny sillä tavalla (käsiele - III) , että voisitko (käsiele – III), tekisitkö (käsiele – III) ja niin pois päin”

26.19 - 26.21 ”Rauhansopimus oli tehty (päännyökkäys – VI)”

26.33 - 26.49 Opettaja istuu tuolilla (asento)

26.49 - 27.00 Opettaja nousee tuolilta ja laittaa kädet taskuihin (asento)



27.03 - 27.11 ”Oliks tää ihan turha (käsiele – II), turha juttu, joka työllisti sitten niin paljon ja jännitti jouta aika kireälle (käsiele – II)”

27.05 - 27.10 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

27.17 - 27.21 ”Elikkä kyseessä oli varustautuminen maanmiehitykseen. Ei tapahtunu miehitystä (käsiele – II)”

27.26 - 27.39 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

27.34 - 27.46 ”No, kaks asiaa nousee vahvasti esiin sekä aikalaisten näkökulmasta (käsiele – III): silloin ja vuosikymmentä vuosikymmenien näitten tapahtumien jälkeen historiankirjoituksellisessa tutkimuksessa (käsiele – II)”

27.49 - 27.55 ”Asekätkentäjuttu liittyy poliittinen riski. Paino sanalla “*poliittinen riski*” (käsiele – III)”

27.58 - 28.01 ”Mutta, mikä se asekatkennän suurin merkitys (asento) oli? Se oli viesti!”

28.07 - 29.00 ”Se oli myöskin viesti siihen suuntaan (käsiele – II), että jos (asento) Suomi miehittäis siitä tai (käsiele – III) toinen tosiaan myöskin huomattava se, että koska tuohon aikaan oli myös huhuja (käsiele – II) kommunistien vallankaappausyrityksestä, jotka kytkeyty sitten myöskin epämääräisiin, väärin huhuihin YYA- sopimuksen tavoitteista ja sisällöistä (käsiele – III), että Suomessa myöskin pelättiin sitä niin, että ulko, meidän tie, Tshekkoslovakian tie, niinhän Hertta Kuusinen ei sanonu aikanaan messuhallin puheessaan, vaan se oli ennen kaikkea sosialalidemokraattien tiettyä hyvä vastapropaganda (käsiele – III) kommunisteja vastaan (käsiele – III), että ne laitto Kuusisen suuhun semmosen sanoman mitä hän ei oikeasti sanonut siellä, mutta tuon ajan ilmapiiriä korosti myöskin se, että keväällä 1948 tapahtuisi kommunistien vallankaappaus”

28.40 - 28.43 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

28.56 - 29.07 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

29.04 - 29.06 ”Tähän (käsiele – III) liittyy myös asekatkenta siinä mielessä (käsiele – III)”

29.09 - 29.51 Opettaja laittaa kädet taskuihin (asento)

29.18 - 29.20 ”Aseelliset operaatiot (käsiele – III)”

29.33 - 29.37 ”Huomatkaa se (käsiele – III) että Suomi on laaja maa, metsiä on tosi paljon (käsiele – III)”

29.53 - 29.55 ”Voitte kysyä jotain tuohon liittyen (Ilme – II; tiivis katsekontakti)”

30.10 - 34.00 Opettaja istuu tuolilla (asento)

30.20 - 32.15 ”Miten historian tutkimus kiinnostuu...” (Ilme – II; tiivis katsekontakti) Opettaja nostaa katseensa kattoon ja hänen ilmeensä on miettiväinen. Opettaja laittaa kyynärpäät pöydälle (asento)

30.51 - 31.05 ”Mulla on vahva muistikuva siitä niin, että ei sitä edes kuunnolla **historian tutkimuksesta (käsiele – III)**, ei kirjoituksista (käsiele – III) pamfleteista (käsiele – III), **julkisuudessa olleista asioista (käsiele – III)** ja niin pois päin vielä 1950- ja 1960 luvuilla sitä ollut”

31.03 - 31.39 Opettaja pitää kädet lukossa (asento)

31.39 - 31.53 ”Kun **tuohon ilmaapiiriin (käsiele – II)** sitten lisätään sotasyllisysoikeudenkäynnit , kertoja sitten puhuttiin niistä **neuvostoliiton kansalaisten luovutuksista (käsiele – III)**, **kielletyt kirjat (käsiele – III)**, **äärivasemmiston noususta (käsiele – III)** ja muusta eli ihmisten maailmankuva oli aika sekava”

31.59 - 32.00 **Osoittaa opiskelijaa ja antaa hänelle puheenvuoron (käsiele – IV)**

32.17 - 33.00 Opettaja laittaa kädet pöydälle suoriksi työnnettynä ja pyörittää kynän kämmennellä (asento)

32.52 - 32.55 ”Kyllä niitä **aseitä oli (päännyökkäys – VI)**”

32.59 - 33.03 ”Tuo asekatkennän niin sanottu ”**virallinen (käsiele – II) asekatkenta ja organisaatio**””

33.04 - 33.05 ”Kun **tossa mainittiin (käsiele – III)**”

33.08 - 33.13 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

34.00 - 34.05 Opettaja nousee tuolilta ja laittaa kädet taskuihin (asento)

34.46 - 34.48 Opettaja osoittaa avoimella kämmennellä taululle **(käsiele – II, osoittava)**

35.02 - 35.19 ”Sopimusneuvottelut Moskovassa, mihin mä viittaan täällä, niin täällä mä viittaan YYA-sopimukseen, josta puhutaan sitten erikseen. YYA-sopimukseenhan liittyy hirveen paljon erilaisia huhuja, **epävarmuutta (käsiele – III)** siinä, mitä se tarkoittaa käytännössä”

35.58 - 36.04 ”**Vallankaappaus (käsiele – III)** huhut silloin Prahassa nousivat esiin siinä, kuka ottaa Prahassa vallan **siinä (käsiele – III)**”

36.12 - 36.17 ”Kaikki **heijaistui myöskin tänne (käsiele – III)** pohjolan periferian suuntaan”

36.31 - 36.34 ”Kun vielä muistaa sen, että se on Paasikiven **retoriikka (käsiele – III)**”

36.42 - 37.00 ”**Ensimmäiset (käsiele – III)** viitaukset tähän on vuodelta, kesältä, 1946 ja vuonna 1947 ne yleistyvät, ja sitten, kun me luetaan päiväkirjoja eteenpäin, niin joulukuusta 1947 on lähes päivittäin viittauksia siihen, että voiko tähän jotain **tapahtua (käsiele – III)**, mitä tässä voi **tapahtua (käsiele - III)** ja niin poispäin”

### 3 osa

00.06 - 0.12 ”Kysymys oli poliittisesta **valtakamppailuista (käsiele – III)**, **äänestäjistä (käsiele – III)**, **kannatajista (käsiele – III)**”

00.21 - 00.23 ”Erityisesti tässä **ammattiyhdistysliikkeessä (käsiele – III)**”

00.25 - 00.27 ”Vasemmiston välillä, että kumpi halitsee **AY-liikettä (käsiele – III)**”

00.41 - 00.49 ”**Elikkä, tota (käsiele – III)** tää on aika mikäsielenkiintoinen varotus siinä mielessä näin, eihän puolustusvoimien suunnassa mitään kapinayrityksiä ollu”

00.46 - 1.19 Opettaja laittaa kädet yhteen vatsallaan (asento)

1.19 - 2.35 Opettaja laittaa kätensä taskuun ja myöhemmin pitää molemmat kädet taskussa (asento)

1.27 - 1.37 ”Mä luulen näin, olisin näyttänyt **tämän valokuvan (käsiele – II)**, tai **tän kuvan teidän (käsiele – II)** sukupolvelle, te tuskin olisitte tunnistanee **tätä henkilöä (käsiele – II)**”

1.37 - 1.41 ”Käsi sydämelle, käsi ylös, kukas tunnistaa Hertta Kuusisen **(Ilme – II)**”

2.06 - 2.14 ”Oisko A\*\*\*\*\* tunnistanut? Sanooko Otto-Ville Kuusinen mitään? Eikö? **(Ilme – II)**”

2.21 - 2.27 ”Suomalaiselle **kommunismille (käsiele – III)** ja **äärivasemistolle (käsiele – III)** ja Hertta Kuusinen on erittäin **hyvä puhuja (käsiele – III)**, **hyvä retorikkaa (käsiele – III)**”

2.36 - 2.37 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

2.39 - 3.08 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

2.44 - 2.57 ”Kimmo Rentolalta sivumennen sanottuna **löytyy (käsiele – III)** kirja jossa on käsitelty **tätäkin puheetta (käsiele – III)** ja Hertta Kuusista, toinen on sitten niin tota, kirja-arvostelu niin **on tuon Jukka Nevakiven (käsiele – III)**”

2.51 - 2.58 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

3.13 - 3.19 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

3.20 - 3.33 Opettaja laittaa kädet taskuihin (asento)

3.32 - 3.34 ”Mistä tässä oikeasti loppujen lopuks **on kysymys (käsiele – III)**”

3.34 - 4.32 Opettaja laittaa kädet yhteen vatsalleen (asento)

4.32 - 4.38 ”Elikkä jotain **sellaista (käsiele – II)** ilmeisesti niinko laitettiin niinko Kuusisen suuhun mitä hän ei sitten niinko oikeasti sanonunuthan”

4.45 - 5.43 Opettaja pitää kädet taskuissa ja sitten pitää yhden käden taskussa (asento)

4.57 - 5.02 Opettaja pitää kätensä päällä (asento)

5.04 - 5.08 ”No, **tässä tilanteessa (käsiele – III)** niin presidentin **kanslia (käsiele – III)** antaa käskyn”

5.37 - 5.48 ”**Elikkä (käsiele – III)** Mäkiäho nimitti tätä, **näitä vuosia (käsiele – II)** useasta eri näkökulmasta, kun katsottiin erilaisista näkökulmista niin tämmöiselläkin termillä kun **”mahdollisuuksien aika” (käsiele – III)**”

5.42 - 5.46 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

5.57 - 6.03 ”**Kaikki (käsiele – III)** **valttikortit (käsiele – II)** oli olemassa niin yhteiskuntajärjestelmän muuttamiseen”

6.03 - 6.12 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

6.12 - 7.17 Opettaja pitää kätensä taskussa (asento)

6.20 - 6.25 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

6.30 - 6.39 ”No se, mikä sotkee sitten niinko **tätä poliittista ilmapiiriä (käsiele – II)** ja **ihmisten reaktioita (käsiele – II)**, **tunteita ja tuntemuksia (käsiele – II)** on tää YYA-sopimus”

6.39 - 6.53 ”YYA- sopimusta käsitellään **samanaikaisesti eduskunnassa (käsiele – III)** ja eikä ole ihan niinko **yleisellä tasolla (käsiele – II)** tavalliste **ihmisten keskuudessa (käsiele – III)** niinko ihan **selvillä siitä (käsiele – III)**, että mitä kaikkea **se sopimus pitää sisällä (käsiele – III)** ja niin pois päin”

7.17 - 7.22 ”**Miksi (käsiele – III)** Suomessa on julistettu **tämmönen (käsiele – II)**, mitä mä nyt käyttäisin termiä **”häätätilanne”**”

7.25 - 7.27 ”Mitä **tää kaikki (käsiele – II)** oikein tarkoittaa”

7.28 - 7.45 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

7.41 - 7.45 ”Kun aikanaan oon, olen pitänyt eri yhteyksissä tätä (käsiele – III) luentoa”

7.50 - 8.10 Opettaja laittaa kädet taskuihin (asento)

8.05 - 8.07 ”Tapahtuaks täällä nyt jotain vai ei (käsiele – III)”

8.18 - 8.27 ”No, mistä sitten historian tutkimus on sitte keskustellut (käsiele – III) tai kiistely on nyt vähä väärä, mutta nimen omaan niinku keskustellut ja miettinyt”

8.20 - 8.38 Opettaja laittaa kädet taskuihin (asento)

8.34 - 8.45 ”Ja se kysymys on ollu sitaateessa (käsiele – II) ”kiistojen kohteena”, ei nyt niin kauhean (käsiele- III) niinko semmosten järisyttävien kiistojen kysymys on tulkkinnasta (käsiele – III) ja lähteiden lukemisesta (käsiele – III) ja niin pois päin”

8.44 - 9.50 Opettaja pitää kädet ristissä rinnallaan (asento)

9.47 - 10.10 Opettaja pitää kätensä taskussa (asento)

10.14 - 10.18 Opettaja nojautuu seisoen tuolin reunaan (asento)

10.02 - 10.17 ”Niin Paasikivi lähti alkuvaiheessa siitä liikkelle, että kommunisti on ensisijaisesti (käsiele – III) suomalainen, kaikki, kaikki poliittiset kentät (käsiele – II) on tervetulleita hallitukseen mukaan”

10.18 - 10.50 Opettaja pitää kättä taskussa (asento)

10.20 - 10.30 ”Niinku mä aikasemmin jo viittasin noita kevät, vuotta 1946 ja 1947 kommunistien tämmönen julkinen aktiivisuus, kirjoittelu rupeaa lisääntymään (käsiele – III) ja niin pois päin”

10.21 – 10.22 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

10.31 - 10.49 ”Muistaakseni yks keskeinen teesi (käsiele – III) on siinä niin, että suomalainen, suomalaisen pitää ymmärtää niinko se, että ei käsitellä Talvisotaa (käsiele – III) ja Jatkosotaa (käsiele – III) niinko vaan erillisinä sotina, että se on jatkumo siitä, että Talvisota, Jatkosota oli Talvisodan jatkumoa sille”

10.51 - 11.15 Opettaja nojautuu tuolin reunaan (asento)

11.14 - 11.17 ”Heittää semmoisia huuhahduksia (käsiele – II) toisten suuhun”

11.17 -12.11 Opettaja pitää kädet lukossa (asento)

11.35 - 11.39 ”Yleensä se poliittinen ilmapiiri ja toiminta, **Punaisen Valpon toiminta (käsiele – III)** jnp.”

11.46 - 11.53 ”Kommunistien provosoimat lakot, nyt viitataan niihin mihin säkin sanoit jo siinä eivät paranna heidän **asemiaan (käsiele – III)**”

12.11 - 12.15 ”Tätä **vallankaappaushuhua (käsiele – II)** kun nyt on taas huomattava, että mitään ei oikeasti tapahtunu”

12.11 - 12.15 Opettaja korjaa silmälasien asentoa ja sivelee otsaa (asento)

12.16 - 12.21 ”**Niiden vuosien 1944 – 1948 (käsiele – III) yhtenä suurimpana kulminaatiopisteenä (käsiele - II)**”

12.25 - 12.45 ”**ns. Vaaravuosista (käsiele – III)**, se on se suomalainen näkökulma ja **suomen keskusta- oikeistolinjauksen näkökulma (käsiele – III)** tai **epävarmuuden ajasta (käsiele – III)** tai **mahdollisuuksien ajasta (käsiele – III)** tai **toisen tasavallan ajasta (käsiele – III)** ja niin poispäin. Se huipentuu **tähän tapahtumaan (käsiele – II, osoittava)** siinä niin, että muuttuko yhteiskuntajärjestys **vai ei (käsiele – III)**”

12.49 - 12.51 ”**No, se oli, siinä (päännyökkäys – VI)**”

12.51 - 13.17 Opettaja pitää kätet taskuissa (asento)

13.07 - 13.09 ”**Niin! (päännyökkäys – VI)**”

13.13 - 13.15 ”**Selvä! Kiitos! (päännyökkäys – VI)**”

### Liite 3. Venäläisen opettajan kehollisen vuorovaikutuksen liikkeitä luennolla

#### 1 osa

00.00 - 00.20 ”А что тогда такое инкультурация?” Руки вместе на коленях” (asento ja päännöykkäys - VI)” Opiskelija vastaa kysymykseen.

00.19 - 00.22 ”В чём тогда разница между социализацией и инкультурацией?(käsiele – II)”

00.27 - 00.37 ”Если вы не помните конкретно, давайте исходить из самих названий. Социализация что в основном подразумевает? Да (päännöykkäys, hyväksyntä - VI) социализация – это, по сути, интеграция в общество (käsiele - II)”

00.37 - 00.52 ”Цели (käsiele – III) социализации – это освоение тех норм(käsiele – III), правил поведения(käsiele – III), которые приняты в конкретном обществе (käsiele – III) и, считается, что социализация начинается с самого детства (käsiele – III): детский сад (käsiele – III), школа (käsiele – III), университет (käsiele – III) и так далее”

00.55 - 1.00 ”Таким образом, человек к концу школы уже освоил все эти социальные роли (käsiele - II) и готов к жизни в обществе”

1.00 - 1.10 ”Помните, мы говорили, что социализация (käsiele – III) по сути – это освоение разных социальных ролей, которые человек проживает в течение своей жизни”

1.10 - 1.12 ”Вот, например, А\*\*\*\*. Какие у вас социальные роли? (käsiele - IV, osoittava, Ilme - II)”

1.15-1.16 ”Вот в данный момент вы студент, а какие ещё вас могут быть социальные роли? (käsiele - IV, osoittava)”

1.17 - 1.30 Opiskelija vastaa. Opettaja tekee päännöykkäyksiä (päännöykkäykset ja hymy – VI)

1.31 - 1.42 ”Вот вы, например, приходите к врачу, вот ваша новая (käsiele – III) социальная роль пациента. Вы едете в транспорте и передаёте (käsiele- II) плату за проезд - ваша роль (käsiele – III) пассажир”

1.43 - 1.48 ”Соответственно у меня (käsiele - IV), чем старше человек становится, тем большее (käsiele – III) количество (käsiele - II) ролей он осваивает”

1.50 - 2.10 ”Я тоже до какого-то момента была студенткой и дочкой, а теперь у меня прямо богатство (käsiele - II, Ilme - II) этих социальных ролей. Я студентка, недавно ездила учиться, я преподаватель, я жена, мать и по-прежнему дочка, пациент, пассажир, покупатель в магазине и так далее (käsiele - II)”

2.12 - 2.15 ”Хорошо, а что ж тогда такое инкультурация? (käsiele – III)”

2.21 - 2.50 ”Да, инкультурация(käsiele – III) – это сам процесс (käsiele – III) освоения (käsiele – III) всех культурных норм (käsiele – III), то есть социализация это неотъемлемый фактор (käsiele – III) инкультурации. Инкультурация невозможна (käsiele – III) без социализации (käsiele – III), но социализация – это более внешний процесс (käsiele – III). Мы ходим в детский садик (käsiele – III), занимаемся там (käsiele – III). Инкультурация часто происходит бессознательно”

2.52 - 3.03 ”Если помните, мы говорили, у инкультурации можно выделить два этапа (käsiele - II) – первичный и вторичный. Первичный, он когда заканчивается? (asento)”

2.37 - 2.39 Opettaja katselee mieltiväksi (ilme - II)

2.59 - 3.01 ”Это начинается сразу после рождения (asento)”

3.02 - 3.16 (asento) ”Да, до окончания школы (päänyökkäys - III). Считается такой формальный этап, что к концу школы мы освоили уже все уровни (käsiele - II) культуры”

3.17 - 3.25 ”Мы и формальную культуру проходим с вами. Проходим литературу, знакомимся с искусством разным (käsiele - II) и освоили максимальное количество (käsiele - II) социальных ролей”

3.27 - 3.29 ”И мы познали все эти (käsiele - II) культурные нормы (käsiele - II) “

3.32 - 3.45 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta tekemällä lyhyitä päänyökkäyksiä (ilme – II; osoittaa kuuntelemista - V (5 lyhyitä päänyökkäyksiä))

3.45 - 4.07 ”Инкультурация никаким образом не ограничивает вашу самостоятельность и это просто определённый этап. Основное отличие между этими двумя этапами (käsiele - II) в том, что вторичный – с момента окончания школы и до конца жизни (käsiele - II). Во время первичного этапа инкультурация практически непрерывно происходит”

4.08 - 4.12 ”Вся жизнь человека (ironinen hymy - II) посвящена этому процессу”

4.13 - 4.24 ”Мы узнаём и физические законы жизни, что помогает нам (käsiele – III) понять наше отношение (käsiele - II) и мы историю учим (käsiele- III) и за счёт этого (käsiele- III) усваиваем культурные нормы”

4.20 - 4.35 ”А вторичный этап инкультурации носит больше фрагментарный характер” (asento)

4.38 - 4.45 ”Само знакомство с нормами (käsiele - II) культуры получается фрагментарным, то есть это получается необычная (käsiele – III) ситуация, в которой человек раньше не оказывался”



4.46 - 4.52 ”Человек хочет **узнать** (käsiele- III) о том или ином **аспекте культуры** (käsiele – III), который ранее ему не был **знаком** (käsiele – III)”

4.54 - 5.05 ”Поэтому вторичный этап он **фрагментарный** (käsiele - II) и в этом-то и **основное отличие** (käsiele - II) и он зачастую более самостоятельный, нежели **первичный этап** (käsiele - II)”

5.06 - 5.19 (asento) ”Помните мы с вами говорили, что достаточно длительное время, во время первичной инкультурации важную роль буде играть механизм игры. Почему именно игра **так важна** (käsiele- III)?”

5.20 - 5.47 ”Это **всё вместе** (käsiele - II), инкультурация, **социализация** (käsiele – III). В социализации мы делаем **акцент** (käsiele – III) на то, что человек учиться жить **в обществе** (käsiele – III), а **инкультурация** (käsiele – III) – это как самостоятельный процесс того, что человек **узнаёт** (käsiele – III). Для жизни в социуме иногда не обязательно знать достижения русской культуры, можно прекрасно без **этого обойтись** (käsiele – II), но при этом быть нормально **интегрированным** (käsiele – III) в общество”

5.48 - 5.50 ”Инкультурация – это **больше знаний** (käsiele - II, Ilme - II)”

6.02 - 6.10 ”Это вы, я бы сказала, очень оптимистично смотрите на жизнь или, может, **слишком много требуете** (katsekontakti ja hymy - II)”

6.24 – 6.25 ”Если мы живём в обществе, **ну допустим** (käsiele - II)”

6.28 - 6.31 ”И для лучшей коммуникации вам не обязательно знать **Пушкина, Есенина, Лермонтова** (käsiele - II, Ilme - II)”

6.31 - 6.45 ”Здесь всё зависит от **целей** (käsiele- III), именно социальной роли. В **большинстве** (käsiele – III) социальных ролей, знание **формальной** (käsiele – III) культуры, материальных **достижений** (käsiele – III) культуры, это не нужно”

6.46 - 7.00 (asento) ja **ilme – II, ja katsekontakti**

7.08 - 7.28 ”Достижения культуры бывают **разными** (käsiele – III), бытовыми, **бытовая** (käsiele – III) культура и бывает **формальная** (käsiele – III), то есть **материальная** (käsiele – III) культура. Эта формальная, **материальная** (käsiele – III) культура не всегда нужна для **успешной** (käsiele – III) бытовой коммуникации или даже её **излишнее знание может помешать коммуникации** (ironinen hymy- II)”

7.28 - 7.30 Opettajan kätöksensä pöydällä (asento)

7.30 - 7.32 ”**Вернёмся к игре!** (käsiele - II)”

7.50 - 8.15 ”Игра позволяет детям освоить те социальные роли (käsiele – III), которые не факт (käsiele – III) что они вообще (käsiele – III) будут (käsiele – III) выполнять (käsiele – III) эту функцию, например, когда ребёнок играет во врача и пациента. Он очень часто выбирает позицию врача (käsiele – III), но это не означает, что он, когда то, будет врачом (käsiele – III)”

8.16 - 8.19 Opettaja osoittaa kuuntelemista lyhyillä päännökkäyksillä (osoittaa kuuntelemista - V (2 lyhyttä päännökkäystä) ja asento)

8.22 - 9.25 ”Ой, я вас уверяю, ребёнок, играя во врача, не думает (käsiele – III), но зачем они это делают в три года (käsiele – III), в два года (käsiele – III)? Да, их цель не понять (käsiele – III) и выбрать (käsiele – III) будущую профессию, а их цель понять (käsiele – III) поведение этого человека (käsiele – III) в этой конкретной (käsiele – III) социальной роли (käsiele – III). Проще всего понять, если примерить на себя (käsiele – III). Таким образом, когда он проигрывает эту социальную роль врача, пациента, он учиться предсказывать поведение этого человека и ему так буде проще дальше реагировать на это. Вот тут и происходит социализация и инкультуризация . Когда он играет во врача и пациента, он усваивает различные социальные роли и во-вторых нормы поведения, принятые в конкретном обществе, вот в этой ситуации. Понятно?”

9.26 - 9.31 ”Как вы думаете, общение врача и пациента (käsiele – III) в разных культурах (käsiele – III) будет различным или нет?”

9.31 - 9.35 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastauksen ja hyväksyy hänen mielipiteensä (päännökkäys, hyväksyntä – VI, Ilme - II)

9.38 - 9.53 ”Конечно это связано также с представлениями о разных правилах приличия обнажённого (käsiele – III) тела, например, в ряде мусульманских стран (käsiele – III) женщину (käsiele – III) будет осматривать только (käsiele – III) доктор – женщина и никакие (käsiele – III) другие варианты не допустимы”

9.57 - 10.00 ”Почему игра всё-таки так важна (käsiele - III)?”

10.02 – 10.09 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastauksen osoittakseen kuuntelemista ja käyttää tiivistä katsekontaktia (asento ja tiivis katsekontakti)

10.13 - 10.39 ”В присутствии мужа. То есть (käsiele – III), если муж присутствовал (käsiele – III), то значит он контролировал (käsiele – III) происходящее и.т.д и чтобы лица женского не было видно (käsiele - II), чтобы всё было максимально закрыто (käsiele - II), чтобы открытого контакта между женщиной - пациентом (käsiele – III) и врачом (käsiele – III) не было. Функцию контакта брал на себя муж (käsiele – III), он рассказывал про жалобы (käsiele – III), он всё (käsiele – III) контролировал”

10.40 - 11.27 ”Значит какие функции (käsiele – III) выполняет игра? Давайте подведём такой итог (käsiele – III). Во-первых – это обучающая функция, во-вторых – это

коммуникативная функция, так как игра это **реальное (käsiele – III) воссоздание (käsiele – III) коммуникации (käsiele – III)**. Кроме этого, почему так **легко (käsiele – III) всё это (käsiele – III)** даётся. Так как игра выполняет развлекательную функцию отчасти и релаксионную, поэтому игровой метод является очень успешным. Потому что вы **расслабляетесь (käsiele- III), играете (käsiele – III)**, а в это время преподаватель параллельно **вкладывает (ironinen hymy - II) знания в ваш мозг**. И, естественно, ещё одна **функция (käsiele – III) воспитательная**”

11.28 - 11.38 ”Какие бывают типы игры, потому что если вы посмотрите на **ребёнка (käsiele – III)**, когда он **рождается (käsiele – III)**, то **как (käsiele – III)**, он играет, зависит от его возраста”

11.39 - 11.52 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastauksen ja hyväksyy hänen mielipiteensä (päännyökkäykset, hyväksyntä – VI, Ilme - II )

## 2 osa

00.03 - 00.29 ”А **теперь (käsiele – III)**, если мы посмотрим **на то (käsiele – III)**, с точки зрения **межкультурной коммуникации (käsiele – III)** как таковой. Когда **ребёнок (käsiele – III)** делает **первые шажки (käsiele - II, Ilme - II)** на пути своего развития, его игра, чем обычно **характеризуется? (käsiele – III)**. Он играет чаще **всего сам (käsiele – III), самостоятельно (käsiele – III)**, это **независимая игра (käsiele – III)**. Сначала ребёнок самостоятельно **пытается (käsiele –III) понять (käsiele – III)**, и коммуникация его очень **ограничена (käsiele – III)**”

00.30 - 01.07 ”В дальнейшем, где-то к двум годам, ребёнок начинает **копировать (käsiele – III) поведение (käsiele – III) либо взрослых (käsiele – III), либо людей (käsiele – III)**, которых он видит. Это называется **параллельная игра (käsiele – III)**. Это можно часто наблюдать, когда **двое детей (käsiele – III)** возятся в **песочнице (käsiele – III)**, **поглядывая друг на друга (käsiele – III)**, но коммуникации **так таковой (käsiele – III)** между ними не происходит. **Коммуникация (käsiele – III)** всё-таки выражается в том, что они **копируют (käsiele - III) поведение друг друга**. Один подошёл, **стукнул (käsiele-II, Ilme - II)** лопаткой, другой подошёл **стукнул (käsiele - II, Ilme - II)** лопаткой, вот они **скопировали (käsiele – III) социальную роль (käsiele – III) сильного (käsiele – III) альфа-самца в песочнице, условно говоря**”

1.08 - 1.52 ”**Чем дальше (käsiele – III) идёт развитие (käsiele – III)**, обычно как раз к трём годам, не случайно **три года (käsiele – III) считается (käsiele – III) максимальным (käsiele – III) моментом, началом активной (käsiele – III) социализации**, потому что **дети (käsiele) - III** начинают **координировать (käsiele – III) своё поведение с другими детьми**. Они уже **могут сами (käsiele – III) договориться и не обязательно мамы (käsiele – III) в роли**, как в боксе называется, **судьи, стоп (käsiele- II, Ilme - II), стоп (käsiele-II, Ilme - II), брэйк (käsiele-II, Ilme - II)**, им уже не нужны помощники, они **учатся (käsiele- III) сами, но поначалу (käsiele – III) объединённая игра**, когда они вроде **как учатся (käsiele – III)**, но самостоятельный элемент **он важнее (käsiele – III)**”

1.53 - 2.09 ”То есть для **детей (käsiele – III)** важнее (входит студент и преподаватель указывает ему жестом о том, что можно войти) **то (käsiele – III)**, как **выполняются их (käsiele – III)** желания в игре, **нежели (käsiele – III)** насколько реализуется **(käsiele – III)** планируемый **(käsiele – III)** сценарий, планируемый обоими **(käsiele – III)** участниками игры”

2.10 - 2.40 ”И, наконец, последний, так называемый, **наивысший (käsiele – III)** элемент игры, **тип (käsiele – III)** игры – это совместная **(käsiele – III)** игра, когда в детском садике **(käsiele – III)** или в какой-то **другой коммуникационной (käsiele – III)** группе, где присутствую дети, дети наделяют друг друга **(käsiele – III)** социальными ролями **(käsiele – III)**, например **дочки-матери, где есть мама (käsiele – III), папа (käsiele – III) и дети (käsiele – III)**, и они уже совместно **каждый (käsiele – III)** играют свою **социальную роль (käsiele – III)**, то есть они **договариваются (käsiele – III)** или не договариваются **(käsiele – III)**, бывает по-разному”

2.41 - 3.06 ”Естественно **(käsiele – III)** ключевой механизм **(käsiele – III)**, на этом этапе, **на котором (käsiele – III)** осваиваются **нормы культуры (käsiele – III)**, является, в том числе, является имитация. **Дети (käsiele – III)** повторяют **(käsiele – III)** поведение **(käsiele – III)** **взрослых (käsiele – III)**. Соответственно, когда дети **приходят (käsiele – II, Ilme – II)** из детского садика, они **начинают повторять (käsiele – III)** поведение воспитателя **(käsiele – III)**, **детей (käsiele – III)** и как это взаимодействие происходит”

3.07 - 3.18 ”Кроме имитации, какой ещё механизм, какая ещё **внутренняя (käsiele – III)** движущая сила помогает нам освоить нормы культуры, нормы поведения и так далее, и так далее?”

3.19 - 3.35 ”Может, вы удивитесь, но это очень часто **чувство стыда (ilme, hymy – II)**. Когда вы **сделали что-то не так (käsiele – III)**, что-то сделали **неправильно (käsiele – III)**, **побили там кого-то...**”

3.38 - 3.42 Opettaja käyttää ilmettä kuten iloa ja hymyä **(ilme – II ja hymy – II)**; vaihtaa asennonsa (asento) ja tekee päännökökkäystä **(päännökökkäys -VI, hyväksyntä)**

3.42 - 3.55 ”Естественно, он **самостоятельно (käsiele – III)** чувство стыда испытывать **не будет (käsiele – III)** и ему **будут говорить (käsiele – III)**, что это **неправильно (käsiele – III)**, **ай-ай-ай (käsiele – III)** и за счёт этого **(käsiele – III)** он будет испытывать **(käsiele – III)** чувство **(käsiele – III)** стыда **(käsiele – III)**, чувство вины **(käsiele – III)**”

4.00 - 4.05 ”Ну, если они виноваты, что они что-то **плохо сделали (käsiele – III)**, то они на самом деле **не чувствуют (käsiele – III)** этого”

4.12 - 5.16 ”Тем не менее **(käsiele – III)**, часто **(käsiele – III)** процесс социализации **(käsiele – III)** он связан с тем **(käsiele – III)**, что мы у человека **(käsiele – III)**, ребёнка **(käsiele – III)** вырабатываем это **чувство вины (käsiele – III)** и это **чувство вины (käsiele – III)**, **чувство стыда (käsiele – III)** собственно **будет отличаться (käsiele – III)** у разных народов. Причины

(*käsiele* – III), которые вызывают это чувство вины, чувство стыда (*käsiele* – III), они разные (*käsiele* – III). Это тоже своеобразное (*käsiele* – III) освоение (*käsiele* – III) норм культуры. Оно менее положительное (*käsiele* – III) по эмоциональной (*käsiele* – III) составляющей, чем, допустим, имитация (*käsiele* – III), но оно (*käsiele* – III) зачастую (*käsiele* – III) является более эффективным способом усвоить (*käsiele* – III) нормы культуры. Ты виноват (*käsiele* – III), здесь так не делают (*käsiele* – III). Обучение через отрицание (*käsiele* – III). К этому можно по-разному (*käsiele* – III) относиться и чувство вины (*käsiele* – III), стыда можно по-разному провоцировать (*käsiele* – III), но, в конечном счёте (*käsiele* – III) это формирует то (*käsiele* – III), что в дальнейшем называется совестью (*käsiele* – III). Да (*ilme, hymy* - VI), всё это идёт с детства (*käsiele* – III), через какие-то примитивные (*käsiele* – III) механизмы”

5.18 - 5.43 (*asento*) ”Что касается механизма инкультурации, я бы хотела ввести такой термин, как культурная трансмиссия, давайте, его запишем, он вам пригодится. Что такое трансмиссия? Как вы понимаете это слово? Может вы встречали трансмиссию в других жизненных сферах?”

5.48 - 6.13 ”Смотрите, инкультурация – это самостоятельное освоение (*käsiele* – III), а культурная трансмиссия – это механизм (*käsiele* – III) передачи социокультурной информации какой-либо группы, либо своим новым (*käsiele* – III) членам, либо новым поколениям. Механизм передачи социокультурной информации, какой либо группы, своим новым членам или поколению(*asento*)”

6.21 - 6.35 ”То есть это обратный (*käsiele* – III) процесс. Инкультурация – человек сам получает (*käsiele*-II, *Ilme* - II) знания и естественно (*käsiele* – III) в этом процессе участвуют другие люди, которые совершают (*käsiele*-II, *Ilme* - II) вот эту культурную трансмиссию, они передают (*käsiele*-II) вот эту информацию”

6.36 - 7.13 ”И выделяют несколько типов (*käsiele*-II, *Ilme* - II), способов (*käsiele* – III) этой культурной трансмиссии. Первый способ называется вертикальная трансмиссия. Что такое вертикальная трансмиссия? По вертикали (*käsiele*-II) информация передаётся, чаще всего (*käsiele* – III) от родителей (*käsiele* – III) к детям (*käsiele* – III), непосредственно (*käsiele* – III) прямая (*käsiele* – III) вертикальная (*käsiele* – III), от высшего (*käsiele* – III), более старшего (*käsiele* – III)”

7.13 - 7.41 ”Следующая идёт горизонтальная трансмиссия. Горизонтальная мы соответственно в другой плоскости (*käsiele*-II, *Ilme* - II) смотрим, получается это усвоение или передача (*käsiele* – III) культурного опыта от сверстников (*käsiele* – III), от равных (*käsiele* – III) по положению (*käsiele* – III) в обществе участников коммуникации”

7.43 - 8.13 ”И последний тип – это непрямая (*käsiele* – III) трансмиссия. И сюда входит любое обучение (*käsiele* – III), любое общение (*käsiele* – III) с другими (*käsiele* – III), чужими (*käsiele* – III) взрослыми: учителя, преподаватели, соседи, бабушки и дедушки (*opettaja laskee sormillaan*)Любой другой, кроме родительского. Горизонтальная (*käsiele* – III) в этом смысле – это только мама, папа, я”

8.21 - 8.39 ”Под вертикальной трансмиссией подразумевается **непосредственная (käsiele-III)** передача от наиболее **близкого (käsiele-III)**, **родного (käsiele-III)**, от того, умудрённого **опытом (käsiele – III)** участника (käsiele – III) или **члена (käsiele – III)** этого культурного общества, который с **самого детства (käsiele – III)** присутствует в жизни человека”

8.42 - 9.07 ”Да (käsiele – III), я хотела сказать, что в европейской **культуре (käsiele – III)** чаще всего воспитывают родители, это **нормально (käsiele – III)**, им это **привычно (käsiele-III)**. В некоторых, например, кавказских племенах вполне **нормальный (käsiele – III)** вариант, когда **ребёнка (käsiele– III)** в раннем возрасте на воспитание **передают (käsiele-II, Ilme - II)** в другую семью. И в **таком случае (käsiele – III)** вертикальная трансмиссия (käsiele – III) будет происходить с **определённой (käsiele – III)** семьёй”

9.13 - 9.28 ”Да, вот если мы конечно посмотрим на 19 век, 18 век, когда в аристократических **обществах (käsiele – III)** мама (käsiele – III) редко занималась (käsiele – III) воспитанием ребёнка, у неё были другие **социальные задачи (käsiele – III)**”

9.28 - 9.52 Opettaja käyttää päännökkäystä sekä hymyä (päännökkäys - VI, hyväksyntä ja hymy - II)

9.53 – 9.57 ”Да, вот, например, **кормилица (käsiele – III)**, **няня (käsiele – III)**, не обязательно **гувернантка (käsiele – III)**”

10.02 - 10.42 ”В Финляндии (käsiele – III) это, кстати говоря, тоже было, мы с вами **буквально (käsiele – III)** по литературе будем в следующий раз проходить такого поэта как Франсена. Он (käsiele – III), это был конец 18-ого века, воспитывался в семье Хенрика Габриэля Портнена. **Казалось бы (käsiele – III)**, но его отдали на **воспитание (käsiele – III)** в **достаточно раннем (käsiele – III)** возрасте. **Естественно (käsiele – III)**, **практически вся (käsiele – III)** вертикальная трансмиссия **происходила (käsiele – III)** происходила не со своими **родителями (käsiele – III)**, а с **родителями чужой семьи (käsiele – III)**. И чем **раньше (käsiele – III)** **эта передача произошла (käsiele-II, Ilme - II)**, тем **естественнее (käsiele – III)** вертикальная трансмиссия будет происходить не с **родителями (käsiele – III)**, а с **приёмной семьёй (käsiele- III)**”

10.42 - 10.53 Opettaja käyttää päännökkäystä (päännökkäys - VI, hyväksyntä)

10.51 - 11.27 ”Здесь определённые сложности. Неслучайно считается, что детский дом – **не нормальная (käsiele – III)** для **ребёнка ситуация (käsiele – III)**. Там получается, вертикальной трансмиссии, так таковой, не будет. Ребёнок будет этого лишён. **Большую роль (käsiele – III)** в детском доме, как раз, будет горизонтальная трансмиссия, к **сожалению (käsiele – III)**. **Естественно (käsiele – III)**, это откладывает **определённый отпечаток (käsiele – III)** на **освоение (käsiele – III)** этих социальных норм, и, естественно, это сложности. В этом смысле **приёмная семья (käsiele – III)** считается более естественной для **инкультурации (käsiele – III)** и для **социализации (käsiele - III)**”

11.28 - 11.38 Opettaja käyttää päännökkäystä (päännökkäys - VI, hyväksyntä, Ilme - II)

11.37 - ”Ну да, но всё равно, понимаете, вот этот ранний этап (käsiele-II, Ilme - II) казалось бы, ну скорее всего, ребёнок ничего не будет помнить, что с ним было (käsiele – III) до 1,5 лет, но на бессознательном уровне (käsiele – III) всё равно первого этапа (käsiele - II) вертикальной (käsiele -II, Ilme - II) трансмиссии”

### 3 osa

00.04 - 00.17 ”Помните, мы говорили что инкультурация (käsiele – III), социализация (käsiele – III) включают в себя такие параметры, как вообще мать (käsiele – III) заботиться о своём ребёнке, какие нормы вскармливания (käsiele – III), как кормят, потому что они отличаются (käsiele – III), если мы говорим о Европе (käsiele – III), Америке (käsiele – III)”

00.18 - 00.35 Opettaja käyttää päännökkäystä (päännökkäys - VI, hyväksyntä)

00.38 - 1.02 ”Если мы посмотрим на человеческую жизнь (käsiele - II), то естественно все три типа (käsiele- II) трансмиссии будут по-разному (käsiele - II, Ilme - II), разное значение (käsiele – III) занимать на разных жизненных этапах (käsiele – III). Начальный период (käsiele – III) естественно большая роль (käsiele – III) – это вертикальная трансмиссия, это освоение каких-то норм (käsiele – III) культурных (käsiele – III), жизненных (käsiele – III), которые дают мать (käsiele – III) и отец (käsiele – III) своему ребёнку”

1.03 - 1.07 ”Как вы думаете, что (käsiele - III) сюда входит, какую (käsiele – III) информацию мы передаём лет до 3?”

1.07 - 1.18 Opettaja käyttää päännökkäystä (Päännökkäys - VI, hyväksyntä)

1.19 - 1.53 ”Да, да, надо хотя бы узнать (käsiele – III), как зовут (käsiele – III) человека при встрече, познакомиться (käsiele – III) сначала. То есть мы знакомим (käsiele – III) детей, учим, как общаться (käsiele – III), знакомиться (käsiele – III). Учим говорить спасибо (käsiele – III), пожалуйста (käsiele- III), то есть такие элементы минимальной вежливости, но это конечно когда (käsiele – III) ребёнку уже года два, три, но обычно это всё проговаривается (käsiele – III) с самого начала. Мы учим ребёнка есть (käsiele – III), так, как это принято в нашей культуре. Ложкой (käsiele-II), вилок (käsiele-II). Не знаю, в азиатских культурах они сразу учатся палочками есть?”

1.55 - 2.07 Opettaja osoittaa kuuntelemistä - V (7 lyhyitä päännökkäyksiä)

2.07 - 2.17 ”То есть естественно, что азиатский ребёнок раньше осваивает (käsiele – III) способ употребления (käsiele - III) пищи с помощью палочек (käsiele – II; ilme - II) чем европейский”

2.19 - 2.43 Opettaja osoittaa kuuntelemistä – V (5 lyhyitä päännökkäyksiä) ja käyttää ilmettä (Ilme - II)

2.44 - 2.46 ”Это вот нормы (käsiele – III) освоения языка (käsiele – III)”

2.47 - 2.57 Opettaja laittaa kädet pöydälle suoriksi työnnettynä (asento)

2.57 - 3.10 ”Не, ну понятно, смотрите, **на самом деле (käsiele – III)** нашему маленькому ребёнку **тоже тяжело (käsiele – III)** воспринимать латиницу, например, если **моя дочка (käsiele – III)** видит то, что **написано на латинице (käsiele-II)**, она пытается по-русски прочитать **естественно (käsiele – III)**, потому что **это не свойственно (käsiele – III)**”

3.16 - 3.26 ”Хорошо, а что ещё, **кроме языка (käsiele- II)**, давайте от языка немножко **абстрагируемся (käsiele- II, Ilme - II)**, а именно **культурные нормы (käsiele – III)**, какие передаются **от матери (käsiele - II)** ребёнку **(käsiele - II)**”

3.27 - 3.32 Opettaja käyttää päännökkäystä (päännökkäyks - VI, hyväksyntä, Ilme - II)

3.32 - 3.42 ”Да, **не надо ломать (käsiele – III)** деревья. Таким образом, **я передаю (käsiele – III)** **уважительное (käsiele – III)** отношение к природе. **Далеко не факт (käsiele – III)**, что **во всех культурах (käsiele – III)** это будет так **(käsiele – III)**”

3.43 - 3.48 Opettaja osoittaa kuuntelemistä - V (2 lyhyttä päännökkäystä)

3.48 - 4.07 ”Да, да, да **(Ilme - II)** это как раз **таки освоение (käsiele – III)**. Дальше, когда ребёнок начинает свою учёбу в детском саду, потом в школе, какой **тип трансмиссии (käsiele – III)** начинает преобладать. Когда ребёнок **начинает (käsiele – III)** ходить в садик, **учиться (käsiele – III)** в школе. Какой тип трансмиссии начинает преобладать?”

4.10 - 4.28 ”Да, то есть **важна (käsiele – III)** непрямая трансмиссия, потому что мы начинаем учиться у наших **преподавателей (käsiele – III)**, **учителей (käsiele- III)**, **взаимодействовать не только (käsiele - III)** с родителями, **а с кем- то ещё (käsiele - III)**, может быть, **с какими-то другими родственниками (käsiele – III)**”

4.29 - 4.33 Opettaja käyttää tiivista katsekontaktia

4.33 - 5.10 ”Ну да, **она начинается (käsiele – III)** естественно раньше. Если **естественно (käsiele – III)** есть **второй (käsiele – III)** ребёнок в семье, то горизонтальная трансмиссия появляется **гораздо раньше (käsiele – III)** и, **в принципе (käsiele – III)**, в какой то там **песочнице (käsiele – III)** можно **встречаться с равными (käsiele – III)** себе членом общества, но всё равно **приоритетно (käsiele – III)**, **приоритетно (käsiele – III)**, по сколько **больше (käsiele – III)** времени проводится **(käsiele – III)** с родителями и родители **(käsiele – III)** являются своеобразным **авторитетом (käsiele – III)** **вертикальной трансмиссии (käsiele – III)**”

5.11 - 5.33 ”Когда человек начинает учиться в школе, очень часто, может, вы ещё по себе помните, **наступает (käsiele – III)** **такой момент (käsiele- II)**, когда родители **перестают (käsiele-II)** **быть авторитетом**. Чаще всего, потом, **человек возвращается (käsiele-II)** к признанию **авторитета (käsiele – III)** родителей, но есть определённый **период (käsiele –**



III), когда то, что думает Вася (käsiele - III), Маша (käsiele - III), Катя (käsiele - III) это важнее (käsiele - III)”

5.34 - 5.36 ”Вот, да! (päännökkäys – VI, hyväskyntä ja osoittava käsiele – II ja Ilme - II)”

5.38 - 6.17 ”Ну вот (käsiele –III), это самый яркий (käsiele – III) пример горизонтальной трансмиссии. Мы усваиваем (käsiele-II, Ilme - II) другие нормы поведения. Мама, когда не сможет передать в полной мере (käsiele – III) как правильно (käsiele – III) девочке вести себя в разных ситуациях (käsiele – III), потому что ситуации бывают разными (käsiele – III), конфликт поколений (käsiele – III) как всегда, но и соответственно девушка сама должна пережить (käsiele – III) все эти моменты (käsiele – III). Соответственно, часть информации (käsiele – III) ещё усваивается от других взрослых: преподавателей (käsiele - III), соседей (käsiele – III), бабушки и дедушки. Бабушки и дедушки появляются раньше (käsiele – III). Они появляются и в более раннем возрасте, но вот этот уровень (käsiele-II) авторитетности...”

#### 4 osa

00.02 - 00.07 ”Но, всё равно, мама (käsiele – III). Он всё равно будет усваивать (käsiele-II, Ilme - II) то, что она говорит”

00.08 - 00.17 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

00.17 - 00.37 ”Ну, наверно, я очень неграмотную точку зрения с современной позиции скажу, но (käsiele – III) есть такие, скажем, разные сферы (käsiele-II, Ilme - II). Мама (käsiele – III) учит (käsiele – III) бытовой жизни (käsiele – III) Отец (käsiele – III) учит чаще всего каким-то определённым (käsiele - III) качествам, определённым (käsiele – III) характеристикам”

00.37 - 1.00 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (4 lyhyitä päännökkäyksiä)

1.00 - 1.30 ”Может меняться, но, понимаете, эта вертикальная трансмиссия (käsiele-II) сохранится, может там, какую-нибудь, роль будет играть отец. Это всё зависит, очень индивидуально (käsiele – III). Это зависит не столько от добытчик, не добытчик (käsiele-II, Ilme - II), кто больше времени проводит с ребёнком (käsiele – III), а то, как ведёт себя мать (käsiele – III), как ведёт себя отец (käsiele – III) в этой конкретной ситуации, потому что у нас может быть мать – добытчик (käsiele – III), но при этом она с материнством (käsiele – III) вполне справляется (käsiele – III)”

1.31 - 1.51 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (3 lyhyitä päännökkäyksiä)

1.50 - 2.31 ”Смотрите, какой это возраст? (käsiele – III) Три? Ну тогда да, получается, что в часть функций по вертикальной трансмиссии (käsiele- II) вы на себя взяли, но я надеюсь, что самый ранний этап (käsiele-II), всё-таки мать (käsiele – III) была с ребёнком, всё равно какой-то механизм (käsiele - II) произошёл. Естественно вертикальная трансмиссия может

не быть так, что на протяжении трёх, четырёх лет (käsiele – III) главным человеком будет мама (käsiele – III), это может меняться (käsiele – III). Здесь, главное, чтобы этот механизм (käsiele- II) оставался прямого (käsiele – III) взаимодействия с представителями (käsiele – III), ну то есть, собственно говоря, человек выбирает себе ориентир (käsiele – III) и по нему...”

2.32 - 2.37 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (2 lyhyttä päännökkäystä)

2.38 - 3.00 ”В первые (käsiele – III) пять месяцев мать была. Даже (käsiele – III) в эти пять месяцев всё равно передаётся (käsiele – III) определённая информация. Ну, естественно, по сути это было как в 19 веке (käsiele-II), когда передавался (käsiele-II, Ilme - II) ребёнок няне, но тут опять-таки понимаете, вы же не жили там с ними... Всё время? Никаких выходных не было?”

3.04 - 3.18 ”Ну это уже личностные особенности (käsiele – III). В идеальном обществе (käsiele – III), где всё хорошо (käsiele – III) и замечательно, первое (käsiele – III) время ребёнок должен быть со своей (käsiele – III) семьёй, соответственно усваивать это всё”

3.19 - 3.30 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (3 lyhyitä päännökkäyksiä)

3.31 - 3.41 ”Ну, значит это ситуация как в 19 веке (käsiele – III), вы усваивали. Вот это уже зависит от того как они будут себя ассоциировать (käsiele – III)”

3.42 - 4.32 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (9 lyhyitä päännökkäyksiä)

4.33 - 6.23 ”Я хочу сейчас акцентировать (käsiele – III) момент на том, что мы не рассматривали психологическое развитие (käsiele – III), именно человека, мы рассматриваем это, как сложится (käsiele – III). Даже в само плохой семье (käsiele – III) определённым нормам (käsiele – III) социальным, культурным (käsiele – III) его научат. Это будут специфические нормы, характерные (käsiele – III) для конкретных (käsiele – III) социальных ролей (käsiele – III), ячейки, но они будут (käsiele – III). То есть, естественно для гармоничного (käsiele – III) психологического (käsiele – III) развития хорошо мама (käsiele – III), папа(käsiele – III) я (käsiele – III). Тогда будет наиболее гармоничная эта интеграция (käsiele – III), инкультурация (käsiele – III), социализация (käsiele – III). Всё будет такое в рюшечках (käsiele - II, Ilme - II) цветочки, птички. Но, в общем-то, (käsiele – III) если был один (käsiele – III) родитель или если вместо родителя была няня (käsiele – III), которые занимаются вертикальной трансмиссией (käsiele – III), всё равно освоение произойдёт (käsiele – III). Может менее гармонично (käsiele – III) с большими конфликтами (käsiele – III). Возможно, менее успешно (käsiele – III), но вертикальная трансмиссия (käsiele-II, Ilme - II) всё равно будет, горизонтальная (käsiele-II, Ilme - II) всё равно будет. Всё равно этот механизм произойдёт бессознательно (käsiele-II, Ilme - II), никто осознанно это не делает. О, нужно уделить время вертикальной трансмиссии!(käsiele – III) Нет! (käsiele – III) Такого нет! Естественно такого нет. Всё это происходит бессознательно. Мы не обращаем (käsiele – III) на это внимания. И естественно, когда мама встаёт перед выбором (käsiele – III), няню (käsiele – III) или ещё

что-то, она не думает о том (käsiele - III), что, боже мой (käsiele-II, Ilme - II), что вертикальную трансмиссию будет осуществлять другой человек. Нет (käsiele - III), естественно! Вы говорите немножко о другом (käsiele - III), насколько это гармонично (käsiele - III) психологически (käsiele - III), будут ли психологические проблемы (käsiele - III)”

6.24 - 6.27 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökökkyksillä - V (1 lyhyt päännökökkyys)

6.27 - 6.29 ”Да, могут, но это немножко другой момент (käsiele-II, Ilme - II)”

6.31 - 6.56 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökökkyksillä - V (2 lyhyttä päännökökkyystä)

6.57 - 7.39 ”О проблемах социализации мы с вами будем говорить ещё очень много раз, потому что на самом деле здесь (käsiele - III) могут иметь значение разные (käsiele - III) факторы, играть роль, не только было гармоничное (käsiele - III) развитие в детстве, здесь личностные характеристики могут иметь (käsiele - III) значение, физические характеристики, то есть их много (käsiele - III), слишком много (käsiele - III) факторов. Их сложно (käsiele - III) учесть, когда, например, мы встречаем человека (käsiele - III), который с нашей (käsiele - III) точки зрения неадекватно ведёт себя в обществе, в социальной ситуации. Нам сложно (käsiele - III) вот так сразу (käsiele - III) рассказать почему. Как это, психотерапией (käsiele - III) всем помогут, в любом случае (käsiele - III)!”

7.39 - 8.14 ”Ну ладно, давайте теперь немножко от социализации (käsiele - III) и инкультурации отойдём, и поговорим о культуре и поведении (Ilme - III). Мы с вами говорили, что вот эти вот нормы (käsiele - III): социальные, культурные. Они в первую очередь (käsiele - III) зачастую больше всего видны в правилах поведения в разных ситуациях. Соответственно конфликт межкультурный (käsiele - II, Ilme - II) при межкультурной коммуникации (käsiele - III) может возникать (käsiele - III) в том числе, если человек (käsiele - III) поступает как-то с нашей точки зрения (käsiele - III) как то неадекватно (käsiele - III), неправильно (käsiele - III) ведёт себя (käsiele - III) в той или иной ситуации (käsiele - III)”

8.15 - 8.26 ”Если мы будем говорить о правила поведения, именно о правилах поведения (käsiele - III). Вот, например, когда вы приходите в дом, какие у вас правила (käsiele - III), что вы делаете (käsiele - III)?”

8.27 - 8.37 Opettaja käyttää päännökökkyystä (päännökökkyys - VI, hyväksyntä), ja (osoittava käsielettä - IV)

8.37 - 8.46 ”Да, вы как минимум (käsiele - III) снимаете (käsiele - III) обувь (käsiele - III). Далекo не во всех культурах (käsiele - III) такое правило есть (käsiele - III)”

8.47 - 8.54 Opettaja käyttää päännökökkyystä (päännökökkyys - VI, hyväksyntä)

8.55 - 9.28 ”В Америке, в большей части (käsiele - III), не принято снимать обувь. Это связано с климатическими условиями (käsiele - III). Естественно (käsiele - III) если они

там вышли в Луге по снежку пройтись, естественно, они их снимут (käsiele – III), естественно! Одноэтажная Америка (käsiele – III), где всегда тепло, Калифорния, Майами (Ilme - II), там (käsiele – III) они соответственно не будут раздеваться. Но у нас (käsiele – III) даже летом, когда вы приходите (käsiele – III), вы переобуваетесь, потому что это уже с детства грязь, грязь, грязь (käsiele – III). Не значит, что у них (käsiele – III) улицы чище, может чище (käsiele – III), но не всегда (käsiele – III)”

9.29 - 9.49 ”Поэтому, вот, например, когда к нам (käsiele – III) приезжают студенты иностранные, американские, особенно (käsiele – III) если мы говорим не о Гарварде (käsiele- III), Принстоне (käsiele - III)... да, они могут себе позволить лечь на кровать прямо в этих ботинках (Ilme - II). Во всех практически (käsiele – III) американских фильмах, тинейджеры плюхаются (käsiele-II, Ilme - II) на кровать в кроссовках”

9.49 - 9.57 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännöökkäyksillä - V (2 lyhyttä päännöökkäystä)

9.57 - 10.30 ”Ну вот когда приезжают к нам (käsiele – III), американцы (Ilme - II), допустим, поскольку я взаимодействую (käsiele – III) с семьями (käsiele – III), которые принимают этих американцев, больше всего проблем именно в этой (käsiele – III) части (käsiele – III). Особенно (käsiele – III) если приезжает какой-нибудь студент из Оклахомы, Айовы – это такие скажем (käsiele – III) не самые развитые наши американские штаты (Ilme - II), с достаточно низким уровнем (käsiele – III) образования, это вот та самая одноэтажная Америка, Техас (käsiele – III) и так далее, и так далее. Они приезжают сюда (käsiele – III), их селят к бабушкам (käsiele – III), на Петроградскую сторону (käsiele – III)”

10.31 - 10.45 “Представляете (käsiele – III), приходит такой лоб (käsiele-II) американский, не снимая (käsiele – III) свои гринверсы, проходит к ней на кухню (käsiele-II), и потом ложится в её кровать (käsiele – III), у бабушки инфаркт (käsiele – III)”

10.47 - 11.03 ”А он не понимает, что случилось (Ilme - II). Он же с ней поздоровался (käsiele – III). Сказал: “спасибо бабушка!” (Ilme - II). С его точки зрения (käsiele – III) коммуникация отличная (käsiele – III), никаких проблем нет, а он нарушил (käsiele – III) правила поведения, кодекс чести (Ilme - II)...он не снял обувь, он не переоделся”

11.04 - 11.10 ”В японской культуре (käsiele – III)...вот если это американец (käsiele – III) в свои грингерсах пройдёт и ляжет (käsiele-II)”

11.12 – 11.13 ”Что будет (osoittava käsiele – II, tiivis katsekontakti)”

11.14 - 11.40 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännöökkäyksillä - V (2 lyhyttä päännöökkäystä)

11.41 - ”Я вот просто не очень знакома (käsiele – III), то есть я знакома (Ilme - II) с этими правилами (käsiele-II) только по книгам, которые могут мне рассказать как вести себя в доме у японца (käsiele – III), если я пришла в гости (käsiele – III)... если меня пригласят (käsiele – III)... потому что они уже знают, что бесполезно будет”

## 5 osa

00.00 - 00.25 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännöökkäyksillä - V (2 lyhyttä päännöökkäystä)

00.26 - 00.48 ”Тем не менее, нужно **раздеться (käsiele – III)**, **поклониться (käsiele – III)** очень подчтительно. **Поведение (käsiele – III) при входе (käsiele - II)** в дом в **первые минуты (käsiele – III)** оно очень **церемониально (käsiele – III)** устроено, очень **много ритуалов (käsiele – III)**, **правил поведения (käsiele – III)**. Вот оно различается, вот оно, соответственно, **возможные причины (käsiele – III)** межкультурного конфликта”

00.49 - 00.54 ”Или, например, **правил (käsiele – III) поведения (käsiele – III) за столом (Ilme - II)**. Они **тоже отличаются! (Ilme - II)**”

00.55 - 1.00 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta, **osoittaa kuuntelemistä päännöökkäyksillä – V (1 lyhyt päännöökkäys)** sekä **antaa palautetta päännöökkäyksillä eli hyväksyntä - VI**

1.00 - 1.16 ”Что они **таким образом (käsiele – III)** выражают? Они выражают - очень вкусно. А **если у нас (käsiele – III)** мы **начнём чавкать (käsiele- II, Ilme - II)**. Вроде как **не очень прилично (käsiele – III)** и **культурно (käsiele – III)**. Нужно **стараться тихо (käsiele – III)** есть”

1.17 - 2.00 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja **osoittaa kuuntelemistä päännöökkäyksillä - V (5 lyhyitä päännöökkäyksiä)** sekä **ilmaisee iloa eli ilme - II**

2.01 - 2.06 ”**Почему (käsiele – III)** в китайской культуре **как-то неловко (käsiele- II)** пить чай? Я, например, **не знаю почему (käsiele – III)**”

2.07 - 2.44 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja **osoittaa kuuntelemistä päännöökkäyksillä – V (3 lyhyitä päännöökkäyksiä)** sekä **kuunnellessaan vaihtaa asentonsa tuolilla.**

2.28 - 2.36 ”**А ну конечно, да, да – цель (Ilme - II)**. **Я утрирую (käsiele – III)**”

2.47 - 2.53 ”Это тоже, правда, **это не совсем правило (käsiele – III)**, а скорее всего традиции обычая гостеприимства, но тем не менее”

2.54 - 3.00 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja **osoittaa kuuntelemistä päännöökkäyksillä - V (2 lyhyttä päännöökkäystä)** sekä **ilmaisee iloa eli ilme - II**

3.01 - 3.06 ”Хорошо, **какие ещё (käsiele – III)**, если мы берём **правила поведения (käsiele – III)**, **бывают за столом?**”

3.07 - 3.51 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja **osoittaa kuuntelemistä päännöökkäyksillä - V (7 lyhyitä päännöökkäystä)** sekä **ilmaisee iloa eli ilme – II**. Lisäksi opettaja vaihtaa asentonsa tuolilla.

3.53 - 3.55 ”Девушки чуть-чуть потише (käsiele)”

3.52 - 4.50 ”Вот мы сейчас **с вами (käsiele – III)**... мы с вами сейчас **обсуждали (käsiele – III) правила поведения (käsiele – III)** в других культурах. Я, думаю, вы заметили, что мы с вами **оцениваем (käsiele – III) правила поведения (käsiele – III)** с точки зрения нас (käsiele –

III) и это такое культурное явление (käsiele – III), которое называют культурными очками (käsiele – III), есть такой термин (käsiele – III). Да, что неважно насколько мы толерантными (käsiele – III) себя считаем, неважно насколько мы готовы (käsiele – III) вступать в эту межкультурную коммуникацию (käsiele – III), всё равно априори (käsiele – III), наша культура (käsiele – III), наши нормы поведения (käsiele – III), нормы правил поведения, они (käsiele – III) будут являться (käsiele – III) единственным нормальным. Всё остальное (käsiele – III): чем сильнее отличается (käsiele – III), тем страннее (käsiele – III) для нас это кажется (Ilme - II). Тем более не понятным (käsiele - II) почему так (käsiele – III), почему там (käsiele – III) нельзя поставить ботинки как угодно, скинуть там вот так как-нибудь (käsiele - II, Ilme - II), а нужно поставить обязательно (Ilme - III) в определённое место (käsiele – III)”

4.51 - 5.04 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännököyksillä - V (3 lyhyitä päännököystä)

5.04 - 5.30 ”Таким образом, если мы будем рассматривать (käsiele – III), что вы выступали как учитель (käsiele – III). А, то есть она (käsiele – III), с вами занималась (Ilme - II)? То есть она должна была каким-то образом отплатить (käsiele – III) за вашу гостеприимность”

5.32 - 5.50 ”Соответственно, что вообще помогает (käsiele – III) нам в ужасном (käsiele- II, Ilme - II) культурном разнообразии правил поведения каким то образом нормально взаимодействовать (käsiele – III) друг с другом? На помогает, так называемая, эмпатия, эмпатия”

5.56 - 7.39 ”Да, это в принципе готовность (käsiele – III) воспринимать (käsiele – III) чувства (käsiele – III) других людей, действия (käsiele – III) других людей, воспринимать (käsiele – III) их положительно. Эмпатия определяется (käsiele – III) бывает три типа (käsiele – III). Можно выделить когнитивную эмпатию, то есть это способность (käsiele – III) в принципе (käsiele – III) соотносить своё (käsiele – III) и чужое (käsiele – III), и осознавать (käsiele-II, Ilme - II), что это своё (käsiele – III) или чужое (käsiele – III) и, несмотря на это, есть то, что объединяет (käsiele – III) людей и есть что то, что разделяет (käsiele – III) людей, то есть анализировать. Когнитивная (käsiele – III) от слова познавать. Второй тип – это экспрессивная (käsiele – III) эмпатия. Это способность (käsiele – III) принимать (käsiele – III) сходства (käsiele – III) и различия (käsiele – III) эмоций. Если у нас эмпатия (käsiele – III), мы можем смириться с тем (käsiele – III), что у другого человека (käsiele – III)...можем принимать (käsiele – III) экспрессивность другого человека, мы понимаем, что одна и та же вещь может вызвать разные (käsiele – III) эмоциональные реакции, во-первых у разных людей (käsiele – III) и уж тем более у представителей (käsiele - III) различных культур. И последний тип (käsiele - III) эмпатии – это социальная эмпатия. Это готовность воспринимать (käsiele - III) и принимать, признавать различия (käsiele - III) в социальном поведении”

7.45 - 7.49 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännököyksillä - V (1 lyhyt päännököäys)

7.49 - 8.19 ”Да, вот этот этикет (käsiele - III) - это тоже очень сильный (käsiele - III) культурный момент. Иностранцев (käsiele - III) мы всегда учим разделять (käsiele - III)

“Ты и Вы”. Это **очень важный (käsiele - III)** элемент в нашей культуре. Соответственно когда мы с вами **наоборот (käsiele - III)** финскую речевую культуру изучаем, мы пытаемся от этого **Вы отойти (käsiele-II)**, потому что для **современной (käsiele - III)** финской речевой культуры это может **быть странно (käsiele - III)** и может явиться причиной определённого межкультурного конфликта”

8.20 - 9.18 ”Хорошо, соответственно **эмпатия (käsiele - III)** – это **залог (käsiele - III)** **успешной (käsiele - III)** межкультурной коммуникации. Не только межкультурной, но хорошо чтобы **человек (käsiele - III)** эту эмпатию в себе **воспитывал (käsiele - III)**. Мы рассмотрели **культуры поведения (käsiele - III)**. Как **культура (käsiele - III)** **определяет (käsiele - III)** правила поведения в обществе. Естественно культура также оказывает колоссальное влияние на ценности человека, на человеческие ценности. И в принципе есть даже такое словосочетание “Культурные Ценности”. В принципе, для человека характерно формировать **ценностное (käsiele - III)** отношение к миру и это ценностное отношение может проявляться в очень разных аспектах. Ценности тоже бывают **разными (käsiele - III)**. **Вот какие (käsiele - III)** на скидку вам ценности могут прийти, какими они могут быть? **Семейные (käsiele - III)** ценности. **Какие ещё могут быть (Ilme - II)?”**

9.22 - 9.38 ”Как бы так это **сформулировать (käsiele - III)**, **социальные (käsiele -III)** ценности, есть **нравственные (käsiele - III)** ценности, есть какие-то **общественно-политические (käsiele - III)**, **экономические (käsiele - III)** ценности, **материальные (käsiele - III)** ценности, они **тоже есть (käsiele - III)** и они у **разных культур (käsiele - III)** тоже будут **разными”**

9.39 - 10.47 ”Соответственно мы **своё отношение мира (käsiele - III)**, **картину мира (käsiele - III)** **выстраиваем по сути (käsiele - III)** **на основании (käsiele-II, Ilme - II)** этих ценностей. Именно ценностное отношение к миру определённой культуры **будет определять (käsiele - III)** те **характеристики (käsiele - III)** человека, которые он **будет стараться (käsiele - III)** в себе воспитывать. Не секрет, что для разных культур... у разных культур **разное представление (käsiele - III)** о том, какие качества хорошие, какие качества плохие. Вот у нас, **например (käsiele - III)**, что **(käsiele - III)** является **ценностью (käsiele - III)** для русского человека? Какими мы должны быть **в первую очередь (käsiele - III)?** **Гостеприимными (käsiele - III)**, ещё? **Щедрыми (käsiele - III)**, ещё? **Вот когда (käsiele - III)** вас учат **в школе (käsiele -III)**, вузе, вас учат быть...постараюсь правильно сформулировать...вы **стараесть выделиться (käsiele - III)** на фоне остальных или же нет?”

10.48 - 10.56 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja **osoittaa kuuntelemistä päänyökkäyksillä - V (3 lyhyitä päänyökkäyksiä)**

10.57 - 12.00 ”То есть мы хотим вроде как, в **ценности (käsiele - III)** в наши входит, чтобы **человек (käsiele - III)** был **личностью (käsiele - III)**, **индивидуальностью (käsiele - III)**, в себе воспитывал, но, **тем не менее (käsiele - III)**, ценность эта часть общества **(käsiele - III)**. Если мы возьмём китайскую культуру, вот эта **индивидуальность (käsiele - III)**, **лидерство (käsiele - III)**, оно **будет совершенно (käsiele - III)** не свойственно для студента. Да, согласны со мной по китайской культуре? **Вот Вам пример (käsiele - III)** межкультурного конфликта. Когда китайские студенты **приезжают сюда (käsiele - II, Ilme - II)** учиться, **естественно (käsiele - III)**, их достаточно много. Сейчас **в Европе (käsiele - III)**, **в Америке**

(käsiele - III) господствующим методом обучения является коммуникативный подход (käsiele - III). Активная коммуникация (käsiele - III). Чем больше (käsiele - III) вы проявляли (käsiele - III) своё личностное начало, тем лучше (käsiele - III). Чем ярче (käsiele - III) вы заявляете о себе, тем лучше. Китайский студент (käsiele - III) попадает в ужасную ситуацию для него. Он должен воспитывать (käsiele - III) в себе качества (käsiele - III), которые его культура отрицает (käsiele - III) и негативно (käsiele - III) к этому относится. Он должен высказывать (käsiele - III) свою индивидуальную точку зрения (käsiele - III)”

## 6 osa

00.02 - 00.46 ”Для него это, ну как вообще (käsiele - III)? Это очень сложно (käsiele - III), невозможно (käsiele - III), и это полностью (käsiele - III) рушит (käsiele - III) его картину мира и поэтому (käsiele - III) очень многих, но особенно (käsiele - III) из таких провинций китайских, все студенты, которые попадают сюда (käsiele - III), допустим, не имея (käsiele - III) особенного межкультурного опыта общения, у них первый семестр (käsiele - III), первый период обучения (käsiele - III), очень серьезные (käsiele - III) психологические проблемы могут возникать. Уже спустя какое-то время (käsiele - III), когда они всё (käsiele - III) это осознали, стараются (käsiele - III) на первых периодах использовать другой метод (käsiele - III) обучения, более характерный для их культуры”

00.47 - 00.58 ”Да, или, например, тоже (käsiele - III) у нас считается достоинством, если человек творческий (käsiele - III), творческое начало (käsiele - III) это же замечательно (käsiele - III). В Японии (käsiele - III), в Китае (käsiele - III)...”

00.59 - 1.05 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

1.06 - 1.17 ”Тем не менее (käsiele - III), я полагаю, что любой преподаватель оценит, если вы проявите свою творческую инициативу (käsiele - III) в выполнении какого-нибудь задания. Вряд ли от вас ожидается какой-то механизм повторения (käsiele - III) просто”

1.18 -1.46 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päänyökkäyksillä - V (4 lyhyitä päänyökkäyksiä)

1.47 - 1.58 ”Ну естественно тут конечно накладываются на нас какие-то индивидуальные особенности, тем не менее, творческое начало (käsiele - III), оно имеет у нас в большей степени положительную (käsiele - III) характеристику, нежели отрицательную”

1.59 - 2.16 ”В некоторых азиатских культурах (käsiele - III) и африканских культурах (käsiele - III) творческая натура (käsiele - III) - это не хорошее качество. Это что-то странное, малопригодное для общества (käsiele - III) и к этому не очень положительно относятся, особенно (käsiele - III) если мы рассматриваем именно ситуацию обучения (käsiele - III)”

2.17 - 2.20 Osoittaa kuuntelemistä päänyökkäyksillä - V (1lyhyt päänyökkäys)

2.21 - 2.47 ”И опять же от типа культуры. Коллективная культура (käsiele - III) она подразумевает наличие ряда лидеров (käsiele - III), а остальные должны как бы



раствориться (käsiele - II) на их фоне и не должны выделяться. Например, Советский Союз (käsiele - III), по сути, идеальный пример, когда творческое начало (käsiele - III) не одобрялось (käsiele - III). У нас тоже был период, мы сейчас от него отходим (käsiele - III), поэтому в обучении очень часто...”

2.48 – 2.51 Osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (1 lyhyt päännökkäys)

2.52 - 2.55 ”Да (käsiele - III), поэтому у нас Советский Союз (käsiele - III) распался”

2.56 - 3.01 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (2 lyhyttä päännökkäystä)

3.01 - 3.08 ”Да, диссиденты (käsiele - III), противостояние (käsiele - III), естественно это всё было, но, тем не менее (käsiele - III) попытка такая была (käsiele - III), согласитесь!”

3.10 - 3.40 ”Хорошо (Ilme - II), вот они (käsiele - III) соответственно все наши разные ценности и как следствия разные характеристики (käsiele - III) являются определяющими, мы пытаемся развивать их, но к счастью, к счастью есть некоторые ценности, которые можно назвать универсальными или общечеловеческими (käsiele - III). Как вы думаете, какие ценности мы можем отнести к общечеловеческим?”

3.41 - 3.54 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (3 lyhyitä päännökkäyksiä)

3.54 - 4.01 ”Насчёт социального положения как ценности, я бы поспорила (käsiele - II)”

4.02 - 4.12 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (2 lyhyttä päännökkäystä)

4.13 - 4.53 ”Да, мы можем выявить зависимость. Семья – это ценность (käsiele - III). Единственно, и то, что касается, допустим, убийства (käsiele - III), к убийству в большинстве культур относятся отрицательно (käsiele - III), но есть разные грани (käsiele - II, Ilme - II), то есть, где то или за что-то кого-то убили, это принимается (käsiele - III), это возможно (käsiele - III), например самооборона. Например, возьмём мусульманский мир, я не буду утверждать (käsiele - III), месть кровная или убийство неверных на определённом периоде жизни, в определённый момент мусульманской культуры (käsiele - III) это было нормально (käsiele - III)”

4.54 - 5.02 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (2 lyhyttä päännökkäystä)

5.02 - 5.18 ”Да, соответственно семья (käsiele - III) опять же в большинстве культур будет выдвигаться (käsiele - III) как ценность, но в разной степени (käsiele - III) – это раз и в разных культурах эта семья будет выглядеть по-разному (käsiele - III). Не везде это традиционно – мама, папа, я. Соответственно дальше этот уклад семейный (käsiele - II) будет очень сильно отличаться”

5.20 - 5.33 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (3 lyhyitä päännökkäyksiä)

5.34 - 5.43 ”Да, а для северных культур (käsiele - III), например, для Финляндии, семья – это мама, папа, дети (käsiele - II, Ilme - II). Как вы думаете как у нас?”

5.46 - 5.51 ”У нас да, у нас вот эта клановость (käsiele - III) была раньше, но сейчас мы от неё по-тихонечко отходим (käsiele - III)”

5.52 - 5.59 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (1 lyhyt päännökkäys)

## 7 osa

00.00 - 00.38 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (5 lyhyitä päännökkäyksiä)

00.39 - 00.49 ”Это тоже, если мы посмотрим на Россию (käsiele - II), Россия слишком большая, и вот эти ценности (käsiele - II, Ilme - II), склад семейный (käsiele - II) отличался в зависимости от области”

00.50 - 1.02 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (3 lyhyitä päännökkäyksiä)

1.03 - 1.54 ”Про семейные обычаи (käsiele - III) мы говорим тоже отдельно (käsiele - III), потому что здесь не только ценности (käsiele - III) семейные, там ещё традиции (käsiele - III) играют большую роль, обычаи (käsiele - III). Об этом мы попозже (käsiele - III) будем более подробно говорить. Теперь давайте к общечеловеческим ценностям (käsiele - II). Ценность человеческой жизни (käsiele - III). Что ещё? Какое ещё поведение (käsiele - III) в большинстве характеризует... Да! (käsiele - III) Моральные ценности часто бывают общечеловеческими. Воровство (käsiele - III) – к этому везде (käsiele - III) отрицательно относятся. Совесть (käsiele - III) – понятие растяжимое. Обычно (käsiele - III) плохо врать (käsiele - III) в серьёзных ситуациях. Если вы нахваливаете свой товар (käsiele - III) на восточном рынке, то вы конечно можете (käsiele - III) заверать (käsiele - III) там сколько хотите. Это опять же (käsiele - III) – традиция (käsiele - III), это принято (käsiele - III). Но по серьёзным (käsiele - III) вещам врать чаще всего плохо”

1.54 - 1.57 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päännökkäyksillä - V (1 lyhyt päännökkäys)

1.58 - 3.19 ”Вот по сути, когда мы говорим о 10 заповедях (käsiele - III). Они являются в принципе универсальными для всего (käsiele - III) мира. Это не убей, не укради. Что ещё? Как минимум, не возжелай жены ближнего своего, это я точно помню, не прелюбодействуй (käsiele - II) ... Это по сути (käsiele - III) знаете предательство (käsiele - III). Предательство в большинстве культур (käsiele - III) тоже воспринимается отрицательно (käsiele - III). Воровство, ложь, предательство в разных аспектах (käsiele - II, Ilme - II). Уважай (käsiele - III)...с прелюбодеянием тут сложно (käsiele - II), зависит (käsiele - III) от культуры, но в большинстве (käsiele - III) культур воспринимается это всё отрицательно. Уважай мать и отца (käsiele - III). Семейные ценности (käsiele - III), уважение к старшим (käsiele - III). Опять же, в разных культурах (käsiele - III) в разной

степени (käsiele - III), но обычно (käsiele - III) присутствует (käsiele - III), слава богу! Пока что. Что ещё?”

3.20 - 3.36 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päänyökkäyksillä - V (3 lyhyitä päänyökkäyksiä)

3.37 - 4.19 ”Честь, репутация, социальное положение, да! В принципе да, даже если мы посмотрим на племена (käsiele - III) какие-нибудь, там всё равно лидер, вождь племени (käsiele - III) должен зарекомендовать себя как сильный (käsiele - III) вождь. Все должны в округе знать (käsiele - III), что вот этот вождь (käsiele - III) самый сильный (käsiele - III), у него больше всего жён (käsiele - III), больше всего детей (käsiele - III). На самом деле (käsiele - III) этот элемент (käsiele - III) социальной иерархии (käsiele - III), не столько положения – это не только для человека свойственно, для животных (käsiele - III) в том числе, иначе (käsiele - III) мы бы не выжили”

4.20 - 4.59 ”То, что касалось универсальных общечеловеческих ценностей (käsiele - III). Помните я как раз таки (käsiele - III) вам говорила, начинала говорить, что ценности (käsiele - III) могут быть материальные (käsiele - III) и духовные (käsiele - III), эстетические (käsiele - III). И в этом смысле, если мы посмотрим на всё богатство (käsiele - III) (pousee tuoililta, asento) культурных ценностей...можем сравнить это (opettaja kirjoittaa taululle) с айсбергом, сейчас я нарисую, гора. Понятно приблизительно (käsiele - II, Ilme - II)?”

5.00 - 5.28 ”Вот у нас здесь вода. Вы наверно айсберг так себе представляете? Вот гора (käsiele - II, Ilme - II), вот вода (käsiele - II, Ilme - II). Часто, я нарисовала неправильно уровень воды, обычно это вот так. Вот это та часть ценностей (käsiele - II, Ilme - II), которую можно назвать материальными ценностями (käsiele - III), ценностями материальной культуры (käsiele - III), духовной культуры (käsiele - III), то есть достижения (käsiele - III) культуры. Это писатели, поэты, художники, всё-всё-всё (käsiele - II)”

5.29 - 6.09 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päänyökkäyksillä - V (3 lyhyitä päänyökkäyksiä) ja laittaa kädet poydälle suoriksi työnnettynä (asento)

6.10 - 6.20 ”Да, это тоже различия в ценностях (käsiele - II), что для нас важнее: уют, комфорт (käsiele - III), то, как это всё (käsiele - II, Ilme - II) для нас (käsiele - II), для человека сделано или то (käsiele - III), что видят окружающие, но вот это немножко не о том (käsiele - II, Ilme - II)”

6.21 - 6.30 ”Это я о том что есть ценности культурные: достижения в искусстве, литературе, архитектуре и.т.д (käsiele - II)”

6.31 - 7.05 ”Что мы видим (käsiele - II) и что самое первое (käsiele - III) приходит в голову когда мы говорим (käsiele - III) о великой русской культуре (käsiele - III). Спросите американца (käsiele - III), что ты знаешь о нашей русской культуре (käsiele - III). Какие ценности русской культуры ты знаешь (käsiele - III)? Водка, балалайка, медведь, Достоевский, Пушкин (käsiele - II, Ilme - II). Ещё может быть Тарковский (käsiele - III) и что-то из последнего, например Путин (käsiele - III)”

7.06 - 7.08 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia ja käyttää hymyilevä ilmettä (Ilme - II)

7.09 - 8.25 ”Да, вот то (käsiele - III), что...те ценности (käsiele - III), которые можно потрогать (käsiele - II), увидеть (käsiele - III) и им легче всего научить (käsiele - III). Проще всего (käsiele - III) прочитать лекцию о великой русской литературе или русском искусстве (käsiele - III), таким образом (käsiele - III) проявить уважение именно к этим нормам (käsiele - III), но большая часть культурных ценностей (käsiele - III) не видна и она осваивается в большей степени бессознательно (käsiele - III). Среди всего этого массива (käsiele - II, Ilme - II), находящегося под водой (käsiele - II), скрытого от человеческого взгляда и даже часто от человеческого сознания (käsiele - III), большую часть составляют так называемые бытовые ценности. Вот им, естественно, сложнее всего научить. Их сложнее всего выделить. Вот эти бытовые ценности, на что мы ориентируемся в нашей (käsiele - III) ежедневной жизни, как мы формируем (käsiele - III) нашу бытовую коммуникацию, исходя из каких представлений о жизни. Чаще всего мы даже не задумываемся (käsiele - III) о том, какие у нас ценности бытовые (käsiele - III), пока мы не оказываемся в той ситуации (käsiele - II, Ilme - II), когда (käsiele - III) эти ценности отличаются, то есть в ситуации (käsiele - III) межкультурной коммуникации”

8.26 - 8.28 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia

8.27 - 8.33 ”Да! (käsiele - III + päänyökkäys) Действительно мы никогда в жизни не задумываемся о том, что этому нужно научить (käsiele - III)”

8.36 - 8.59 Opettaja kuuntelee opiskelijan vastausta ja osoittaa kuuntelemistä päänyökkäyksillä – V (3 lyhyitä päänyökkäyksiä), ja opettaja nojautuu istuen taaksepäin tuolin reunaan (asento)

9.00 - 9.26 ”Эти вот этт вот ценности бытовой культуры, бытовые ценности, они обычно не нуждаются в каком - то доказательстве, в каком-то объяснении, почему так, почему именно такой формат (käsiele - III) поведения, такая ценность (käsiele - III) имеет в ней место быть. Это то, что усваивается, условно говоря, с молоком матери (käsiele - II). Это то, что для нас является (käsiele - III) аксиомой (käsiele - III), не требующей доказательств”

9.27 - 9.52 ”Значит, все вот эти ценности (käsiele - III) можно подразделить на разные типы (käsiele - II), но основным фактором (käsiele - III) на что мы ориентируемся, являются так называемые нормы. Что такое нормы? Да, нормы поведения в первую очередь, тоже относятся к ценностям (käsiele - III). Что в русском языке значит слово “нормальный” (Ilme - II). Это какой?”

9.57 - 10.40 ”Да, общепринятый и в принципе согласитесь...естественно, например, в финском языке слово ”normaalinen” (Ilme - II) имеет несколько другое значение. То есть я пытаюсь сейчас конкретно вас направить (käsiele - II) на слово нормальный (käsiele - III) в русском языке (käsiele - III), потому что это выражает (käsiele - III) наше отношение к тому (käsiele - III), что такое норма (käsiele - III). То, что принято в обществе. Нормальный человек, нормальное поведение, то поведение (käsiele - III), которое осознаёт (käsiele - III) за нами как допустимое (käsiele - III), единственно допустимое (käsiele - III) в этой ситуации. Соответственно ненормальный (käsiele - III)...”

10.41 - 10.45 Opettaja käyttää tiivistä katsekontaktia ja hymyilevä ilmettä (Ilme - II)

10.45 - 11.24 ”Он немножко в другом значении, скорее всего очень необычный... *tavallinen* – обычный. ”Обычный” и ”Нормальный” – это не одно и тоже в русском языке (*käsiele* - II, *Ilme* - II). В русском языке несколько разные коннотации у слов “обычный” и “нормальный”. Нормальный (*käsiele* - III) имеет значение регуляции (*käsiele* - III), то, что регулирует (*käsiele* - III) нашу жизнь, а обычная жизнь (*käsiele* - III) иногда может быть... да-да-да, здесь нет такого значения (*käsiele* - III) соответствия (*käsiele* - III) каким-то нормам (*käsiele* - III), это как обыденность (*käsiele* - III), каждый день (*käsiele* - II), ежедневность (*käsiele* - III). “Нормальный” – это несколько другое!”

11.25 - 11.58 ”Что я хочу, чтобы вы к следующей среде подумали. Подумайте, пожалуйста, проанализируйте свою ежедневную жизнь. Какие нормы (*käsiele* - III) присутствуют, какие ценности (*käsiele* - III), именно нормы поведения. В принципе проанализируйте, как вы ведёте себя нормально (*käsiele* - III). Что и какой вариант (*käsiele* - III) не нормального поведения вы представляете, например, на лекции (*käsiele* - II). Хотя некоторые (*käsiele* - II, *Ilme* - II) опаздывают, что не очень нормально (*käsiele* - III) с моей точки зрения (*käsiele* - II), но это обычно да (*käsiele* - III), что тут поделаешь (*käsiele* - I)”

## 8 osa

00.04 - 00.28 ”Да, да (*käsiele* - III), вот это, пожалуйста, (*käsiele* - III), подумайте, оцените поведение на лекции (*käsiele* - III). Попробуйте в семье (*käsiele* - III), какое ваше (*käsiele* - III) поведение является “нормальным” (*Ilme* - II) или для ваших родителей является “нормальным” (*käsiele* - III), потому что это могут быть разные представления (*käsiele* - II, *Ilme* - II). Всё! Хорошо! Мы тогда встречаемся с вами в следующую среду!”