

**Oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen funktiot ja nii-  
hin vastaaminen alakoulun oppitunneilla**

Henriikka Haimila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Haimila, Henriikka. 2019. Oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen funktiot ja niihin vastaaminen alakoulun oppitunneilla. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 60 sivua.**

Tutkimus oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen tehtävistä tai huomioimisesta luokassa on ollut tähän mennessä vähäistä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia funktioita alakouluikäisten oppilaiden myönteisillä tunneilmaisulla on oppitunnilla sekä miten opettaja vastaa näihin myönteisiin tunneilmaisuihin. Tutkimusaineistona oli kuuden eri koulun yleis- ja erityisopetuksen oppitunneilta kerätty videoaineisto (N = 60 tuntia). Tutkimusaineisto analysoitiin keskusteluanalyttisesti.

Tutkimustulokset osoittivat oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen saavan oppitunneilla viisi eri funktiota: oman tai ryhmän onnistumisen vahvistaminen, viihdyttäminen, opetuksen sisällön kehuminen, yhteenkuuluvuuden rakentaminen sekä iloa tuottavan tiedon jakaminen. Opettajien vastaustavat näihin tunneilmaisuihin olivat joko tunneilmaisun jakaminen, sen hyväksyvä vastaanottaminen, huomion kiinnittäminen tunnin aiheeseen tai tunneilmaisun sivuuttaminen. Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että yhden oppilaan myönteinen tunneilmaisuus näytti herättävän myönteisiä tunneilmaisuja myös muissa oppilaissa ja lisäävän luokan ilmapiirin myönteisyyttä. Lisäksi huomattiin, että vaikka opettajalla on valta myönteisiin tunneilmaisuihin vastaamistavoillaan joko vahvistaa tai tukahduttaa ilmaisua, oppilaat näyttivät jatkavan myönteisten tunteiden ilmaisua opettajan sivuuttamisesta huolimatta.

Asiasanat: Tunne, myönteinen tunneilmaisuus, luokkahuonevuorovaikutus, opettaja, oppilas, keskusteluanalyysi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUNTEET JA TUNNEILMAISUT</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Tunteen ja tunneilmaisun käsitteet .....	7
	2.2 Tunteet vuorovaikutuksellisenä ilmiönä.....	8
<b>3</b>	<b>TUNTEET JA OPPIMINEN</b> .....	<b>11</b>
	3.1 Tunteiden merkitys oppimisessa.....	11
	3.2 Myönteiset tunneilmaisut ja oppiminen.....	12
	3.3 Opettaja myönteisten tunteiden herättäjänä.....	14
	3.4 Oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin vastaaminen .....	16
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>15</b>
	4.1 Tutkimuksen aineisto .....	15
	4.2 Aineiston analyysi .....	17
	4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	23
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
	5.1 Oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen funktiot.....	27
	5.1.1 Oman tai ryhmän onnistumisen vahvistaminen .....	27
	5.1.2 Viihdyttäminen.....	29
	5.1.3 Opetuksen sisällön kehuminen .....	32
	5.1.4 Yhteenkuuluvuuden rakentaminen .....	33
	5.1.5 Iloa tuottavan asian jakaminen .....	35
	5.2 Opettajan vastaaminen myönteisiin tunneilmaisuihin .....	37
	5.2.1 Tunneilmaisun jakaminen.....	37
	5.2.2 Hyväksyvä vastaanottaminen.....	40
	5.2.3 Huomion kiinnittäminen oppitunnin aiheeseen .....	42
	5.2.4 Tunneilmaisun sivuuttaminen .....	44
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>46</b>

6.1 Oppilaiden myönteiset tunneilmaisut luokkahuonevuorovaikutuksessa .....	46
6.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet .....	49
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>52</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>60</b>

# 1 JOHDANTO

Tunteet ja vuorovaikutus lasten kasvatuksessa ja koulumaailmassa ovat tuttuja aiheita, joita on käsitelty viime aikoina niin opetusalan julkaisuissa (Opettaja 01.01.2018) kuin julkisessa keskustelussa (Helsingin sanomat 17.04.2018). Näkökulmia näissä keskusteluissa ovat olleet esimerkiksi lasten tunteiden säätelyn (Helsingin sanomat 17.04.2018) ja käsittelemisen (Opettaja 01.01.2018) tukemisen näkökulmat. Vaikka tunteista ja niiden merkityksestä puhutaan julkisesti paljon, opetusta koskevassa tutkimuksessa on vasta 2000-luvulla alettu laajemmin korostaa tunteiden merkitystä oppimisessa ja oppimistavoitteiden saavuttamisessa (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2011; Linnenbrink 2007, 111). Tunteet ja oppiminen ovat siis suhteellisen uusi käsitepari tutkimuksessa, ja kiinnostus aihetta kohtaan on kasvanut viime vuosina merkittävästi (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2011).

Aiempi tutkimus myönteisistä tunneilmaisista on keskittynyt tarkastelemaan niiden yhteyttä oppimiseen (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld Perry 2011) tai yksilön sosiaaliseen asemaan vertaissuhteissa (Kalokerinos, Greenaway, Pender & Margetts 2014). Nykyään tiedetään, että oppilaan tunteet ja mieliala voivat vaikuttaa hänen oppimiseensa (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012), oppimismotivaatioonsa (Pekrun ym. 2011) sekä itsesäätelyynsä (Mega, Ronconi & De Beni 2014). Tunteet ovat keskeinen osa kouluarkea ja ne näkyvät luokassa erityisesti tunneilmaisuuina opettajan ja oppilaan välisissä vuorovaikutustilanteissa (Hosotani & Imai-Matsumura 2011; Planalp 1999, 43–48). Nämä tunneilmaisut voivat olla kielteisiä tai myönteisiä riippuen siitä, millaisia tunteita yksilö kokee jotakin asiaa kohtaan (Frijda 1998). Aiemmassa tutkimuksessa tunneilmaisujen merkityksestä oppimisessa on tarkasteltu lähinnä, miten opettaja vastaa oppilaiden kielteisiin tunneilmaisuihin (Swartz ja Mcelvain 2012) eikä oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin vastaamista ole niinkään tutkittu. Viime aikoina tuntei-

den tutkimuksen huomio on kuitenkin vaihtunut tunteiden kielteisten vaikutusten tarkastelusta siihen, miten myönteisiä tunteita voidaan hyödyntää esimerkiksi toiminnanohjauksen tehostajana (Nummenmaa 2017).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia funktioita oppilaiden myönteisillä tunneilmaisuuilla on oppitunneilla ja miten opettajat vastaavat näihin ilmaisuihin. Tunteita esiintyy kouluarjessa jatkuvasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja oppilaiden tunneilmaisut vastaanottaa usein juuri opettaja. Opettajan rooli näissä vuorovaikutussuhteissa on merkittävä, sillä opettajat opettavat uusia taitoja, ohjaavat lasten vuorovaikutussuhteita ja toimivat vahvoina roolimalleina oppilaille (Ahn & Stifter 2006; Maulana, Opdenakker, Stroet, & Bosker 2013). Lämpimyys, välittäminen ja emotionaalinen tuki luokassa parantavat oppilaiden koulutuloksia ja heidän osallisuuttaan tunneilla (Klem & Connell 2004). Ympäristössä, jossa oppilaiden tarpeisiin tai tunneilmaisuihin ei vastata, oppilaat tuntevat olonsa etäisiksi ja heidän osallisuutensa heikkenee (Reyes, Brackett, Rivers, White & Peter Salovey 2012). Luokan tunneilmapiiirin, oppimisen ja oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen kannalta onkin tärkeää tutkia sitä, miten oppilaat ilmaisevat myönteisiä tunteitaan, kuinka niihin vastataan ja miten tätä tietoa voitaisiin hyödyntää opetuksessa tulevaisuudessa. Tämän tutkimuksen pohjana käytetään alakoulun oppituntien videotallenteita yleis- ja erityisopetusympäristöistä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Millaisia funktioita oppilaiden myönteisillä tunneilmaisuuilla on oppitunneilla? sekä 2) Miten opettajat vastaavat oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin?

## 2 TUNTEET JA TUNNEILMAISUT

### 2.1 Tunteen ja tunneilmaisun käsitteet

Tunteiden ajatellaan yleisesti arkikielessä tarkoittavan tiettyjä tunteita kuten iloa, surua, vihaa ja inhoa (Cabanac 2002). Osa tunteista kutsutaan niiden sisältämien universaalien piirteiden perusteella perustunteiksi. Tutkijat ovat määritelleet perustunteita osittain eri tavoin, mutta he ovat yhtä mieltä siitä, että viha, pelko, suru, onnellisuus ja inho ovat perustunteita (Celeghein, Diano, Bagnis, Viola & Tamietto 2017; Ekman & Cordaro 2011; Feidakis, Daradoumis & Caballè 2011). Näiden lisäksi perustunteiden joukkoon ajatellaan kuuluvan myös yllättyneisyyden, tyytyväisyyden (Celeghein ym. 2017; Ekman & Cordaro 2011), luottamuksen, rakkauden ja innokkuuden tunteet (Feidakis ym. 2011).

Tunteiden yksiselitteinen määrittely on vaikeaa (Frijda 2016), mutta niiden ajatellaan syntyvän responsseina erilaisiin tilanteisiin (Lazarus 1991). Kun yksilölle tapahtuu jotakin merkittävää, millä on vaikutuksia hänen tarpeisiinsa, arvoihinsa, tavoitteisiinsa tai yleiseen hyvinvointiinsa, tunteet nousevat esiin (Scherer 2009). Erityisesti perustunteet syntyvät, jotta ihminen selviytyisi tilanteesta, jossa tunnereaktiot ovat muodostuneet (Adolphs 2010). Perustunteiden on ajateltu tukevan ihmisten sopeutuvaisuutta, sillä ne edistävät ihmisten vuorovaikutusta ja tarjoavat ratkaisuja tilanteisiin, joissa ne esiintyvät (Shariff and Tracy 2011). Tunteet syntyvät siis tilannekohtaisesti erilaisista tilanteista riippuen. Menetyksien luominen ihmiselle surun tunteita ja turhautuminen luo vihaa. Tunteiden tutkimuksessa tunteet jaetaan usein myönteisiin ja kielteisiin (Scherer 2005; Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012) ja niiden merkitys muodostuu sen mukaan, kuinka meneillään oleva tilanne tulkitaan (Frijda 1988).

Tunteiden syntyprosessi on monimuotoinen fyysis-psykkinen tapahtuma, joka sisältää joukon kehossa ja aivoissa tapahtuvia samanaikaisia muutoksia (Adolphs 2010). Tunteiden ymmärretään olevan monitekijäisiä yhdistelmiä sisältäen yksilön ulkopuolelta eli ympäristöstä tulevan ärsykkeen, kehon hermostol-

liset sekä psykofyysiset reaktiot (Adolphs 2010), tunteiden ilmaisun sekä yksilölliset tulkinta- ja reagoititavat (Scherer 2009). Tunteet sisältävät tiedostamattoman ja tiedostetun puolen, joista tiedostamattomalla puolella tapahtuvat psyykkiset tunnereaktiot ja tiedostetulla puolella käyttäytymisen muutokset ja fyysinen osuus tunnereaktiosta (Nummenmaa 2010, 16). Monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta syntyvät tunteet näkyvät ulospäin tunneilmaisuuina (Laitinen & Valo 2016). Tunneilmaisuus syntyy, kun yksilö on tehnyt mielentilansa ja tilanteensa pohjalta arvion, jonka tuloksena hän ilmaisee tunteitaan muille ihmisille (De Melo, Carnevale, Read & Gratch 2014). Tunteita voidaan ilmaista verbaalisesti tai nonverbaalisesti (Laitinen & Valo 2016), ja ilmaisut näkyvät vuorovaikutuksessa niin sanallisin ilmauksin kuin myös ilmeinä, eleinä, katseina ja muina kehon ilmaisuina (Nummenmaa 2017; Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016, 16).

## 2.2 Tunteet vuorovaikutuksellisena ilmiönä

Tunteita voidaan tarkastella sekä yksilöbiologisesta että vuorovaikutuksellisesta lähtökohdasta. Biologiseen käsitykseen liittyy tunteen fysiologisen taustan tarkastelu, kun taas vuorovaikutuksellinen näkökulma tutkii, miksi ja miten tunteita ilmaistaan ihmisten välillä. (Wilkinson & Kitzinger 2006.) Vuorovaikutukselliseen näkökulmaan sisältyy myös sosiokonstruktionistinen näkemys tunteista biologisen sijaan sosiaalisena ilmiönä (Wetherell 2015; Wilkinson & Kitzinger 2006).

Tunteet havaitaan vuorovaikutuksessa helposti verbaalisista ilmaisuista, mutta niiden lisäksi tunteita havaitaan ilmeiden, eleiden ja katseiden kautta (Peräkylä 2016, 66, 73; Ruusuvuori 2016, 50). Tunteiden ilmaisun yhtenä keskeisimpänä tekijänä ovatkin kasvojen ilmeet, joiden ajatellaan kuvaavan yksilön sisäistä tilaa ulospäin muille ihmisille. Kasvojen ilmeet siis viestittävät muille sen, mitä



yksilö tuntee ja kokee. (Ekman, Freisen & Ancoli 1980.) Ilmeet toimivat yhteneväisesti tuotetun puheen kanssa, mutta eivät ole varsinaisesti sidottuja keskustelun vastavuoroisuuteen (Ruusuvuori ja Peräkylä 2009). Ne voivat siis esiintyä lähes missä tahansa kohtaa vuorovaikutusta ja keskustelutilanteita, eikä niiden tarvitse olla sidottuja millään lailla puhujan sanoihin. Kasvojen ilmeet antavat kuitenkin eräänlaisia vihjeitä vuorovaikutustilanteen osallistujille, joiden pohjalta osallistujat voivat muokata omaa käytöstään. Näiden ilmeiden avulla vuorovaikutustilanteen osallistujat voivat myös pyrkiä ennustamaan sitä, mitä muut tekevät tai tulevat seuraavaksi tekemään. (Fridlund 1996.) Ilmeet mahdollistavat yksilöiden välisen viestinnän lisäksi myös tunnetilojen jakamisen eri yksilöiden ja esimerkiksi ryhmänjäsenten välillä (Nummenmaa 2017).

Tunteiden vuorovaikutuksellisuus näkyy myös siinä, miten tunteita säädelään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tunteiden säätely ymmärretään tunteiden sisältämien fysiologisten reaktioiden intensiteetin ja esiintymisen keston ylläpitämisenä tai muuttamisena (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2000). Tunteiden säätely on merkittävä osa vuorovaikutuksen toimivuutta ja sitä joudutaan harjoittamaan vuorovaikutuksessa jatkuvasti tilanteiden ja tunnereaktioiden vaihdellessa. Tunteiden säätelytaitoihin kuuluu ymmärrys siitä, miten omia tunteita ja ajatuksia on sopiva esittää. Vuorovaikutustilanteen osallistujat pyrkivät myös sopeuttamaan tunteiden säätelyn avulla omat tunteensa tilanteen vaatimiin kehyksiin. (Goffman 1961.)

Tunteet, ilmeet, eleet ja äänenpainot ovat merkityksellisiä tekijöitä vuorovaikutustilanteiden muodostumisessa ja kulussa. Vuorovaikutuksessa toistensa kanssa olevat henkilöt tarkkailevat ja reagoivat toinen toisensa käytökseen, mikä voi vaikuttaa tätä kautta heidän omiin tunteisiinsa ja tuntemuksiinsa. Se, miten henkilö käyttää ilmeitään tai ääntään voi muuttaa tilannetta suuntaan tai toiseen. (Jensen & Pedersen 2016.) Vuorovaikutustilanteissa voidaan huomata, kuinka tunne tarttuu ihmisestä toiseen nopeasti (ks. Wild, Erb & Bartels 2001) ja tilanteiden ilmapiiri saattaa vaihtua radikaalisti tunteiden viritessä ja muuttuessa. Ilo

voi siis vaihtua hetkessä vihaan ja suru onneen. Jopa vuorovaikutustilanteen ulkopuolisen tarkkailijan tunteet voivat vaihtua nopeasti sen mukaan, millaisia tunteita hänen tarkastelemassaan tilanteessa esiintyy. (Wild ym. 2001; Hietanen, Surakka & Linnankoski 1998.)

## 3 TUNTEET JA OPPIMINEN

### 3.1 Tunteiden merkitys oppimisessa

Tunteiden nähdään olevan eräänlainen voimavara, jolla on vaikutusta luokassa tapahtuvan oppimisen edistämiseen ja heikentämiseen niin opettajilla kuin oppilailla (Nielson & Lorber 2009). Tutkimukset ovat osoittaneet, että tunteet ja mielialat ovat vahvasti yhteydessä lasten ja nuorten koulumenestykseen (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012) ja itsesäätelyyn (Mega ym. 2014) sekä auttavat oppilaita oppimaan ja järjestämään mielessään uutta opittua tietoa (Titsworth, Quinlan & Mazer 2010). Tunteet ovat yhteydessä myös siihen, millaisena oppilaat kokevat koulussa käymisen ja millaista heidän osallisuutensa koulussa on (Valiente, Lemery- Chalfant, Swanson ja Reiser 2008).

Tunteiden suhdetta oppimiseen voidaan tarkastella emotionaalisen kiinnittymisen (*emotional engagement*) käsitteen pohjalta. Emotionaalinen kiinnittyminen on prosessi, jossa oppilaan tunteet vaikuttavat joko myönteisesti tai kielteisesti oppilaan koulutyöhön ja oppimiseen (Fredricks 2004). Emotionaalinen kiinnittyminen käsittää luokkatovereita, opettajia, tehtäviä ja koulua kohtaan koetut myönteiset ja kielteiset reaktiot. Emotionaalisen kiinnittymisen vahvuus on myös yhteydessä siihen, millaisia tunteita oppilas kokee tunneilla. Oppitunneilla tyyppillisesti koettuja tunteita ovat Mahatmyan, Lohmanin, Matjaskon ja Farbin (2012) mukaan esimerkiksi kiinnostus, tylsyys, ilo, suru ja ahdistus. Emotionaalisesti oppimiseen kiinnittyneet oppilaat kiinnostuvat helposti ja iloitsevat heille annetuista tehtävistä (Finn & Zimmer 2012, 103; Pekrun & Linnenbrink- Garcia 2012; Linnenbrink 2007, 111), ovat tarkkaavaisempia ja sisäistävät paremmin uutta tietoa kuin ne oppilaat, joiden emotionaalinen kiinnittyminen ei ole vahva (Mazer 2013).

Pekrunin ja Linnenbrink-Garcian (2012) mukaan tunteet voivat vaikuttaa oppimisen taustalla oppilaan itse tiedostamatta asiaa, mutta usein oppilas kuitenkin tunnistaa oman tunteensa ja mielialansa tilanteessa, jossa ne vaikuttavat. Tunteiden tavoin myös mielialat ovat yhteydessä oppimiseen, oppimismotivaatioon ja suoritukseen. Kielteisen mielialan omaavan oppilaan voi olla haasteellista ryhtyä hänelle annetun tehtävän tekoon, kun taas myönteisen mielialan omaava oppilas voi innostua tehtävään ryhtymisestä hyvinkin nopeasti. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012.)

Kuten todettu, oppimisen aikana koetut tunteet vaikuttavat oppilaiden motivaatioon (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2012). Myönteiset ja kielteiset tunteet ovat yhteydessä siihen, miten oppilaat pyrkivät ratkaisemaan tehtäviä tai miten he pyrkivät jättämään tehtävän kesken (Scherer 2005). Linnenbrinkin mukaan (2007, 111) oppilaat, jotka kokevat myönteisiä tunteita, tavoittelevat todennäköisemmin jotakin tiettyä tavoitetta keskittyen siihen intensiivisesti. Kielteisiä tunteita kokevat oppilaat voivat taas kokea, että heillä ei ole tavoitteen saavuttamiseen tarvittavia kykyjä ja he saattavat pyrkiä välttämään tilanteita, joissa heidän tulisi tavoitella jotakin tiettyä asiaa. (Linnenbrink 2007, 111.)

### **3.2 Myönteiset tunneilmaisut ja oppiminen**

Myönteiset tunneilmaisut ovat saaneet tähän mennessä vain vähän huomiota tutkimuksissa, sillä niiden ei ole nähty vaikuttavan niin paljon oppimiseen kuin kielteisten tunteiden nähdään vaikuttavan (Fredrickson 2004). Vaikka aihetta ei ole tutkittu vielä kovin laajalti, Pekrun ja Linnenbrink-Garcia (2014) sekä Nilson ja Lorber (2009) ovat huomanneet tutkimuksissaan myönteisten tunteiden merkityksen oppimisessa. Myönteiset tunteet ja tunneilmaisut syntyvät yksilölle josakin hänelle merkityksellisessä tilanteessa, jossa tunteella on jokin kohde (Frijd 1988). Myönteisiksi tunteiksi on määritelty muun muassa (Fredrickson 2004; Tits-

worth, McKenna, Mazer & Quinlan 2013; Pekrun ym. 2011), tyytyväisyys, kiinnostus, rakkaus (Fredrickson 2004), toivo, ylpeys (Pekrun ym. 2012; Titsworth ym. 2013) sekä huojenus (Titsworth ym. 2013).

Onnellisuus, kiinnostus, ilo, toivo ja ylpeys ovat myönteisiä tunteita, joiden on huomattu esiintyvän oppilailla erityisesti luokka- ja oppimistilanteissa (Mahatmya ym.; Ekman & Cordaro 2011; Pekrun ym. 2011). Näistä tunteista ilon, toivon ja ylpeyden on huomattu aktivoivan ja kehittävän oppilaiden sisäistä ja ulkoista motivaatiota, itsesäätelyä sekä erilaisia oppimisstrategioita (Pekrun ym. 2011). Myös Pekrunin ja Linnenbrink-Garcian (2012) tutkimus tukee havaintoa motivaation vahvistumisesta silloin, kun luokassa koetaan myönteisiä tunteita. Tutkijoiden mukaan oppilaiden on lisäksi helpompi palauttaa mieleensä aiemmin opittua tietoa, jos he kokevat tilanteessa samanaikaisesti myönteisiä tunteita (Pekrun & Linnenbrink- Garcia 2014; Nielson & Lorber 2009).

Myönteisten tunteiden vaikutuksia on tarkasteltu myös Laajenna ja rakenna -teorian (The broaden and build) (Fredrickson 2004, ks. myös Nummenmaa 2010) avulla. Laajenna ja rakenna -teoriassa myönteiset tunteet laajentavat ihmisten hetkellisiä ajatus- ja toimintamalleja lisäten tilanteissa viriävien ajatusten ja toimintamallien määrää. Esimerkiksi ilo lisää halua olla luova ja rikkoa omien tavoitteiden rajoja, kiinnostus luo tahtoa tutkia ja etsiä tietoa ja tyytyväisyys lisää halua vaalia nykyhetken hyvää. (Fredrickson 2004.) Myös Isenin ja Simmondsin (1978) mukaan ihmisten kokiessa onnen ja ilon tunteita, he osallistuvat sellaisiin tehtäviin ja käytökseen, jotka vahvistavat ja ylläpitävät heidän tunnettaan. Lisäksi Fredrickson (2004) on havainnut, että myönteiset tunteet edistävät ihmisen optimaalista toimintaa pitkäaikaisesti ja voivat jopa kumota ihmisessä virinnetä kielteisiä tunteita ja tehdä niistä myönteisiä.

Koulussa oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen määrään on havaittu olevan yhteydessä oppilaan suoritus luokassa, vuorovaikutus opettajan ja vertaistovereidensä kanssa sekä se, millaiset kommunikointitaidot luokassa toimivalla opettajalla on (Titsworth ym. 2013). Näiden lisäksi oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen määrään on yhteydessä heidän minäpystyvyytensä. Oppilaat, jotka

omaavat vahvan minäpystyvyyden, osallistuvat innokkaasti opetukseen, ovat sinnikkäitä haasteiden edessä ja tekevät enemmän töitä tavoitteidensa eteen kuin ne oppilaat, joiden minäpystyvyys on heikko (Bandura 1977).

### **3.3 Opettaja myönteisten tunteiden herättäjänä**

Tunteet ovat merkittävä osa kouluarkea ja ne näkyvät luokassa erityisesti opettajan ja oppilaan välisissä vuorovaikutustilanteissa (Hosotani & Imai-Matsumura 2011). Luokka on lapsille ja nuorille yksi ensisijaisista ympäristöistä, joissa oppilaat toimivat vuorovaikutuksessa toisten lasten ja opettajan kanssa. Tämän vuorovaikutuksen laatu muovaa ilmapiiriä, mikä luokkaan muodostuu. Opettajan tehtävä luokassa on järjestää ja luoda oppimisen ympärillä toimivaa myönteistä sosiaalista ilmapiiriä (Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker & Goetz 2018). Luokan tunneilmapiirin ollessa myönteinen, opettajat osoittavat oppilailleen luokan olevan paikka, jossa heidän on turvallista olla (Jennings & Greenberg 2009).

Vahva ja myönteinen luokkailmapiiri sisältää Hamren ja Piantan (2005) mukaan lämpimän opettaja-oppilassuhteen, jossa opettaja on kiinnostunut oppilaiden hyvinvoinnista ja mielipiteistä ja osoittaa oppilaitaan kohtaan kunnioitusta ja rohkaisua. Fredricksonin mukaan (2004) opettajan vahvat tunnetaidot ennustavat hänen suhteensa laatua oppilaisiinsa. Opettajien vahvojen tunnetaitojen ja näin ollen hyvän opettaja-oppilassuhteen on taas huomattu edistävän oppilaiden suoriutumista opiskelussa, parantavan heidän motivaatiotaan sekä kannustavan heitä oppimiseen (Haraldsson & Persson 2017; Fredrickson 2004). Näiden lisäksi hyvä opettaja-oppilassuhde voi vahvistaa oppilaiden muistia sekä luovuutta (Fredrickson 2004). Opettajan rooli opettaja-oppilassuhteen toisena osapuolena on siis merkittävä, jotta suhteesta muodostuu turvallinen ja luottava (Haraldsson & Persson 2017).

Myönteisten tunteiden ilmaisu on osa luokan sisäistä ilmapiiriä. Ilmapiirin rakentumisen kannalta merkittävää on se, millaista opettajan kommunikointi- ja vuorovaikutuskäyttäytyminen luokassa on (Aho & Laine 1997, 222–223). Luokan ilmapiiriä muokkaavat tunteet (Meyer & Turner 2007) ja niiden ilmaisutyyli. Opettajien ja oppilaiden tunneilmaisut luokassa voivat muokata myös luokan oppimisilmapiiriä (Meyer & Turner 2007). Ymmärtäessään ja havaitessaan luokahuoneissa esiintyviä tunteita opettajat voivat kehittää luokkaympäristön toimivuutta sekä edistää lasten sosiaalisten suhteiden syntymistä ja laatua (Mc. Auliffe, Hubbard & Romano 2009).

ERT- teorian (*Emotional response theory*) mukaan opettajan suora (verbaaliset ilmaisut) ja epäsuora (non-verbaalinen ilmaisu) viestintä (Mehrabian 1981 Mazerin 2013 mukaan) herättää oppilaissa erilaisia myönteisiä ja kielteisiä tunneilmaisuja. ERT:ssä ehdotetaan lisäksi, että välittömät ja nonverbaalisia viestejä käyttävät opettajat voivat herättää oppilaissaan sellaisia tunneilmaisuja, jotka edistävät oppilaiden parempaa oppimista, tarkkaavaisuutta sekä tehtävä- oientoitumista. (Mazer 2013.) Tämän lisäksi opettajan kommunikointikeinot sekä tunteet, joita hän ilmaisee, ovat selkeästi yhteydessä oppilaiden kokemiin tunteisiin (Becker, Goetz, Morger & Ranelucci 2014; Titsworth ym. 2013).

On myös huomattu, että opettajan välittömyys ja läheisyys (katsekontakti, lämmin äänenkäyttö, lähelle siirtyminen) virittävät ja stimuloivat oppilaissa syntyviä tunnereaktioita (Mazer 2013) ja määrittävät sen, kuinka paljon oppilaat kokevat myönteisiä tunteita (Titsworth ym. 2013). Lisäksi myönteisen palautteen ja kehuun on todettu synnyttävän oppilaissa myönteisiä tunteita, vaikka he kävisivät samanaikaisesti läpi jotakin kielteistä tunnetta kuten esimerkiksi stressiä (Tugade & Fredrickson 2007). Sosioemotionaalisesti taitavat opettajat osaavat myös herättää oppilaissaan ja itsessään oppimista edistäviä myönteisiä tunteita lisätäkseen oppilaiden oppimismotivaatiota (Jennings & Greenberg 2009).

### 3.4 Oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin vastaaminen

Opettajat toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa vastaten heidän tunneilmaisuihinsa (Swartz & McElwain 2012). Oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin vastaaminen voidaan käsittää osaksi opettajan antamaa päivittäistä palautetta ja toivotun toiminnan vahvistusta. Opettajan antama vahvistus oppilailleen on prosessi, jossa opettaja välittää oppilailleen heidän tulevan kuulukuksi, huomatuiksi ja nähdyiksi arvokkaina yksilöinä. Tähän vahvistukseen kuuluu oppilaille vastaaminen, oppilaiden oppimisprosessia kohtaan osoitettu kiinnostus ja keskustelevan luokkahuonevuorovaikutuksen mallintaminen. (Ellis 2000.) Positiivinen ja kannustava palaute opettajalta vahvistaa myös oppilaiden itsetuntoa ja luottamusta (Vallerand & Reid 1998).

Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan opettajat vastaavat myönteisemmin ja vahvemmin oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin kuin kielteisiin ilmaisuihin. Sosioemotionaalisesti kyvykkäät opettajat tunnistavat omat sekä muiden tunteet ja tunnetaipumukset. He osaavat motivoida oppilaita esimerkiksi ilon tunteen kautta ja luoda oppimistilanteeseen myönteisiä tunteita, kuten innostuneisuutta. Tunnetaitoiset opettajat tietävät, miten heidän tunneilmaisunsa vaikuttavat heidän vuorovaikutukseensa toisten kanssa ja osaavat hyödyntää tätä rakentaessaan suhteita oppilaisiinsa. He vastaavat aktiivisesti ja jatkuvasti oppilaiden erilaisiin tunnereaktioihin ja toimivat oppilailleen roolimalleina (Jennings & Greenberg 2009.) Tunnetietoisuus ja tehokas palautteen anto vaikuttavat oppilaiden oppimiseen ja suoritukseen (Feidakis, Daradoumis & Caballé 2013). Jos taas oppilaiden tarpeisiin tai tunneilmaisuihin ei vastata, he tuntevat olonsa etäisiksi ja heidän osallisuutensa heikkenee (Reyes ym. 2012).

Oppilaiden tunteita herkästi havaitsevien ja palautetta antavien opettajien oppilaiden on huomattu pärjäävän koulussa paremmin kuin niiden oppilaiden, joiden tunteita ei olla havaittu (Jennings & Greenberg 2009). Saadessaan tukea



tunteidensa ilmaisuun ja käsittelyyn oppilaat käyttävät tunneyöhönsä vähemmän energiaa, jolloin heidän myönteiset tunteensa aktivoituvat helpommin (Titsworth ym. 2013). Opettaja voi edistää käytöksellään vuorovaikutussuhdetta ja läheisyyttä oppilaisiinsa käyttämällä myönteistä kieltä ja esimerkiksi nonverbaalisia keinoja, kuten hymyilyä, katsekontaktia ja äänensävyn muuntamista (Brooks & Young 2015; Andersen 1979), joiden on todettu vaikuttavan oppilaiden koulumenestykseen ja hyvinvointiin myönteisesti (Hernandez 2017; Fowler, Banks, Anhalt, Der & Kalis 2008). Opettajat voivat myös tarjota tukea oppilaiden tunteiden ilmaisussa ja säätelyssä olemalla lämpimiä, vastaanottavaisia ja herkkiä havaitsemaan oppilaiden tarpeita (Martin & Rimm-Kaufman 2015). Opettajan osoittama kiinnostus oppilaitaan ja heidän asioitaan kohtaan luo oppilaille olon, että heidät ja heidän oppimisensa koetaan tärkeinä. Oppilaiden kokiessa tällaista vahvistusta ja kiinnostusta opettajaltaan he oppivat tehokkaammin ja ovat motivoituneempia. (Ellis 2000.)

Opettajan ja oppilaan tunneilmaisut ja niihin vastaaminen rakentuu eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Prosenin, Vitulicin ja Skrabanin (2011) mukaan opettajat kokevat iloa nähdessään oppilaiden onnistuvan hyvin erilaisissa oppimiseen liittyvissä tehtävissä, rennossa luokkatilanteessa (esimerkiksi syntymäpäivien juhlinta) tai oppilaiden auttaessa opettajaa. Kokiessaan iloa opettajan on todennäköisempää vastata myös oppilaan myönteiseen tunneilmaisuun ilolla, sillä tunnereaktioiden on todettu herättävän tilanteissa lisää samantyyllisiä tunteita (Adolphs 2010). Stuhlmanin ja Piantan (2002) mukaan opettajat käyttävät enemmän aikaa jutteluun ja ohjeistukseen niiden oppilaiden kanssa, jotka ilmaisevat enemmän myönteisiä tunteita. Myönteisen palautteen jatkumo toimii näin siis niin opettajalta oppilaalle kuin oppilaalta opettajalle.

Opettajan palautteenannossa keskeistä on myös välittömyys. Välitön käyttäytyminen tarkoittaa sellaista non-verbaalista toimintaa, joka sisältää esimerkiksi hymyilyä, katsekontaktin sekä fyysisen läheisyyden oppilaaseen (Kelly, Rice, Wyatt, Ducking & Denton 2015). Välitön palautteenanto voi aiheuttaa op-

pilaissa myönteisiä tunteita, jotka voivat taas auttaa heitä keskittymään ja oppimaan paremmin. Opettajan osoittaman välittömyyden lisäksi hänen kykynsä tunnistaa ja ymmärtää oppilaidensa tunneilmaisuja luokassa auttaa häntä vastaamaan oppilaidensa tunnetarpeisiin sopivalla tavalla (Titsworth ym. 2010). Oppilaitaan kannustavat ja sosioemotionaalisesti taitavat opettajat käyttävät hyödykseen niin nonverbaalisia tunneilmaisujaan kuin sanallista tukea, mikä näkyy oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen lisääntymisenä opiskelua kohtaan (Jennings & Greenberg 2009).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu erilaisista oppimisympäristöistä kerätystä oppituntien videotallenteista ja niistä kirjoitetuista raakalitteraateista vuosilta 2008–2018. Aineisto kuuluu ”Erilaistako pedagogiikka? Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä”- tutkimushankkeeseen (Vehkakoski 2008–2010), jonka aineistoa on käytetty tutkimukseni tavoin useissa kandidaatin tutkielmissa ja pro gradu -töissä. Aineiston oppitunnit oli videoitu kuudesta eri alakoulusta: yhdestä erityisryhmästä, viidestä yleisopetuksen luokasta ja kahdesta osa-aikaisen erityisopetuksen ryhmästä. Rajasin aineistoni koskemaan vain alakoulua, sillä koin merkitykselliseksi tutkia myönteisten tunneilmaisujen funktioita ja niihin vastaamista siinä ympäristössä, jossa oppilaat erityisesti kehittävät tunnetaitojaan ja suhteitaan vertaisiinsa ja opettajaan (ks. Ramey & Ramey 2004). Tutkimusaineistoon kuuluu oppitunteja niin yleisopetuksen kuin erityisopetuksen ryhmistä, jotta ilmiöön voitiin perehtyä kattavasti eri ympäristöissä (ks. Vatanen 2016, 323).

Aineistooni kuuluvan neljän koulun videomateriaali oli kerätty vuonna 2008 ja kahden koulun materiaali kevättalvella 2018. Oppitunnit kuvattiin suurimmassa osassa luokkia kahdella kameralla ja osassa jopa kolmella kameralla, jolloin oppitunnin tilanteesta ja luokkatilasta sai monipuolisen kuvan. Kolmessa aineistoni luokassa opetuksesta vastasi kaksi opettajaa. Opettajaparit muodostuivat lastentarhanopettajasta ja erityisopettajasta, kahdesta luokanopettajasta sekä luokanopettajasta ja lastentarhanopettajasta. Osalla oppitunneista oli mukana myös koulunkäynninohjaajia. Yleisopetuksen ryhmissä opiskeli vaihdellen 20–35 oppilasta, kun taas osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasmäärät vaihtelivat 3–6 oppilaan välillä. Erityisryhmän oppilasmäärä oli 5–15.

Opetusryhmien luokkatilat ja istumajärjestys vaihtelivat. Yleisopetuksen aineistosta kahden koulun istumajärjestys noudatti perinteistä mallia, jossa opettaja istuu luokan edessä ja oppilaat pulpettiriveissä kohti taulua. Yhdessä yleisopetuksen ryhmässä taas oli yhdistetty 35 oppilaan luokka, jossa oppilaat istuivat pyöreissä pöydissä ja vaihtelivat paikkojaan tehtävien vaihdellessa. Tässä luokassa toteutettiin myös samanaikaisopettajuutta. Ryhmän luokkatila oli suuri ja hallimainen tila, jossa osa oppilaista pystyi työskentelemään luokan takaosassa, osa luokan reunoilla ja toiset luokan keskiosassa. Osa-aikaisen erityisopetuksen ympäristöistä toisessa oppilaat istuivat neljän hengen pulpettiryhmässä ja toisessa puolikaaren muotoon asetetuissa pöydissä. Erityisryhmän pulpetit olivat puolestaan kahden tai kolmen oppilaan ryhmässä eri puolilla suhteellisen pientä luokkatilaa. Tarkemmat tiedot tutkimusaineistosta esitellään taulukossa 1. Tutkimuksessa käytettävien koulujen nimet ovat pseudonyymejä.

TAULUKKO 1. Aineiston kuvaus

<i>Koulu ja luokka-aste</i>	<i>Opetusmuoto</i>	<i>Oppituntien lkm</i>	<i>Oppilaiden lkm</i>	<i>Aikuisten lkm</i>	<i>Tunnit</i>	<i>Kuvausvuosi</i>
<i>Hiekkakumpu</i>	Yleisopetus	15	3–18	1–3	Äidinkieli, matematiikka, luonnontieto, liikunta, tekstiililyö, kuvaamataito	2008
<i>Kaislamäen koulu, 3lk.</i>	Yleisopetus	4	32	2–4	Englanti, kuulumisten vaihto, matematiikka, luonnontieto	2018
<i>Kielon koulu, 2lk</i>	Osa-aikainen erityisopetus	6	2-5	1–2	Äidinkieli, matematiikka	2008
	Yleisopetus	2	24	2	Matematiikka	2008
<i>Metsäpellon koulu, 1 &amp; 2 lk.</i>	Osa-aikainen erityisopetus	12	6–8	2–3	Matematiikka, äidinkieli, kielijumppa	2008
<i>Pakarisen koulu, 5 &amp; 5–6 lk.</i>	Yleisopetus	8	6–20	1–2	Historia, kuvaamataito, biologia, matematiikka, englanti,	2008
	Erityisopetus	10	5–15	1–2	tekninen työ, askartelu	
<i>Ruohorinteän koulu, 5lk.</i>	Yleisopetus	3	20	1	Historia, musiikki, uskonto	2018

## 4.2 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimusaineistoni keskusteluanalyttisesti. Keskusteluanalyysi on tutkimusmenetelmä, jossa vuorovaikutusta ja puhetta tarkastellaan ja analysoidaan toimintana (Lilja 2011, 73). Tällä menetelmällä tutkitaan sitä, mitä yksilö tekee julkiseksi käyttäytymisellään ja tarkastellaan sosiaalista vuorovaikusta yksityisesti. Vuorovaikutuksen tarkastelussa huomio kiinnitetään erityisesti puheen kielenkäytön piirteisiin. (Lindholm ym. 2016, 13.) Keskusteluanalyysin menetelmällä pyrittiin tässä tutkimuksessa selvittämään, kuinka myönteiset tun-

neilmaisut ilmenivät vuorovaikutuksessa ja oppilaiden kielenkäytössä. Verbaalisten ilmaisujen lisäksi katseet, ilmeet ja eleet ovat ratkaisevassa osassa yksilöiden välisessä viestinnässä (Stevanovic & Lindholm 2016, 16), ja niitä tarkastelemalla voidaan selvittää viestinnän tarkoituksia ja mahdollisia merkityksiä (Peräkylä 2016, 66, 77).

Keskustelunanalyysin yksi keskeisimmistä ajatuksista on, että jokainen vuorovaikutuksen yksityiskohta on osa järjestäytynyttä kokonaisuutta, jonka vuoksi sen tutkimisen voidaan ajatella olevan motivoitua ja perusteltua (Vatanen 2016, 322). Yksi tärkeimmistä kriteereistä, jonka vuoksi keskustelunanalyysi valikoitui tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi, on se, että siinä tarkastelu kohdistetaan autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin. Tämän tutkimuksen aineisto on videoitu aidoista luokkahuonevuorovaikutustilanteista, jotka olisivat olleet olemassa ilman tutkimustakin (ks. Lilja 2011, 70). Tutkimuskysymykseni kohdistuvat tunneilmaisujen tutkimiseen osana vuorovaikutusta, jota pyrin tutkijana tarkastelemaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Tavoitteeni tässä tutkimuksessa oli tarkastella oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen funktioita eli kontekstisidosteisia tehtäviä ja sitä, millaisia responsseja opettaja antaa näihin tunneilmaisuihin luokkahuoneessa. Tutkimuskontekstini oli siis koulu, jossa vuorovaikutus on institutionaalista sisältäen erilaisia rooleja ja päämääriä (Nikula 2007). Näiden roolien väliset valtasuhteet ovat lähtökohtaisesti epäsymmetrisiä, jolloin esimerkiksi keskustelu määräytyy yleensä opettajan ohjaamana (Tainio 2007, 50). Keskustelunanalyysi keskittyy kuitenkin näiden kaikkien vuorovaikutuksen yksityiskohtien tarkasteluun ja sen yleisenä ajatuksena on, että jokainen puheenvuoro liittyy edelliseen tai tulevaan puheenvuoroon. Vaikka koulu on tutkimuksen kontekstina järjestäytynyt, keskustelunanalyysissä jokaisen tutkittavan puheenvuoron ajatellaan siten uudistavan keskustelun kontekstia. (Lilja 2011, 70.)

Aloitin tutkimusaineiston analyysin tutustumalla oppituntien videotallenteista kirjoitettuihin litteraatteihin. Luin saamani litteraatit tarkasti läpi ja poimin niistä erilliseen tiedostoon kaikki ne vuorovaikutussekvenssit, joista pystyin

havaitsemaan mahdolliset myönteiset tunneilmaisut. Kriteereinäni myönteisille tunneilmaisuille olivat litteraateissa esiintyvät naurut tai tunneilmaisun myönteisesti sanoittavat sanat ja eleet, sillä tunneilmaisut voidaan verbaalisten ilmaistujen lisäksi havaita myös ilmeistä, katseista ja eleistä (Peräkylä 2016, 66, 73; Ruusuvoori 2016, 50). Koska raakalitteraatteihin ei ollut kuitenkaan aina kirjattu hymyjä tai eleitä, oli ajoittain pelkkien litteraattien perusteella haastavaa tunnistaa ne sekvenssit, jotka olisivat tutkimukselleni olennaisia. Sen vuoksi sisällytin ensin aineistooni myös sellaiset tilanteet, joiden relevanttiudesta en ollut vielä täysin varma. Keskustelunanalyysin perusolettamuksena onkin, että mitään vuorovaikutustilanteen kielellistä tai ei-kielellistä yksityiskohtaa ei voida pitää merkittömänä (Lilja 2011, 70). Ei-kielellisestä toiminnasta erityisesti ilmeet ovat merkittävä osa tutkimukseni analyysiä, sillä ihminen kuvaa ilmeiden avulla sisäistä tunnetilaansa muille ulospäin (Ekman Peräkylän 2016, 66 mukaan).

Löytäessäni sekvenssin, jossa esiintyi oppilaan myönteistä tunneilmaisua, tarkastin myös sen, oliko opettaja läsnä tässä tilanteessa ja millaisen responssin hän antoi oppilaalle. Tämä ei ollut kuitenkaan aineiston rajausperuste vaan otin mukaan myös ne myönteistä tunneilmaisua sisältävät kohdat, joissa oppilaat olivat vuorovaikutuksessa vain keskenään. Seuraavaksi tarkastin kaikki epäselvät sekvenssit videoilta, jolloin pystyin päättämään niiden sisällyttämisen lopulliseen aineistoon. Pelkkien raakalitterointien perusteella en voinut tietää, oliko tiettyissä tilanteissa todella myönteisiä tunneilmaisuja vai ei, joten tarkistin suuren osan vuorovaikutustilanteista videoilta. Tällaista toimintatapaa perustelee myös Lilja (2011,75) jonka mukaan litteraatit ovat vain tutkijan apuväline ja tilanteet tulee havainnoida perusteellisesti video- tai äänitallenteelta.

Myönteisinä tunneilmaisuuina pidin lopulta niitä vuoroja, joissa oppilas ilmaisee itseään erilaisin myönteisin huudahduksin (esim. sanoitetut ilon kiljahdukset) tai kuvailee tunnettaan selkeän sanallisesti. Epäselviksi tapauksiksi jäivät vain naurua sisältäneet tai sellaiset litteroidut myönteiset sanat, joiden myönteisyydestä ei litteraatin kuvauksen perusteella voitu olla varmoja (esim. *jee*). Pois

rajautui lopulta vain hymyä sisältäneet oppilaiden tunneilmaisut, sillä raakalitteraatteihin ei oltu aina merkitty hymyjä ja siksi niiden sisällyttäminen aineistoon olisi ollut sattumanvaraista. Tarkastettuani kaikki epäselvät sekvenssit videoilta lopulliseksi sekvenssien määräksi tuli yhteensä 57. ryhdyin ryhmittelemään aineistoa sen perusteella, miten opettajat vastasivat oppilaiden tunneilmaisuihin. Keskustelunanalyysissä jokaisen puheenvuoron ajatellaan linkittyvän edelliseen (Lilja 2011, 70), jolloin myös opettajan responsit luovat oman merkityksensä oppilaiden myönteisille tunneilmaisuille.

Aloitin luokittelun jakamalla opettajien responsit verbaalisiin ja non-verbaalisiin responsseihin sekä tunneilmaisujen sivuuttamiseen. Opettajien responssien tapoja ja sisältöjä tarkemmin pohdittuani tarkensin kuitenkin ryhmitteilyäni. Tässä vaiheessa nimesin opettajan vastaamisen tavat oppilaan toiminnan vahvistamiseksi, kehuvaiksi ja vahvistaviksi palautteiksi, yhteisen tunnekokemuksen jakamiseksi, tunneilmaisun sivuuttamiseksi ja huomion kiinnittämiseksi oppitunnin aiheeseen. Vastaustavat erosivat toisistaan sen mukaan, miten välittömällä tyyllillä opettaja reagoi tunneilmaisuihin. Osassa responsseja opettaja yhtyi tunneilmaisuihin, toisissa hän kehuu tai vahvisti tunneilmaisuja ja muissa hän joko pyrki vaimentamaan tai täysin sivuutti tunneilmaisut. Näiden responssityylien erojen pohjalta ryhmittelin vastaustavat omiin luokkiinsa.

Opettajan vastaamisen tapojen ryhmittelyn ja nimeämisen jälkeen luokittelin oppilaiden tunneilmaisut erilaisiin funktioihin. Aloitin funktioiden luokittelun pohtimalla, missä konteksteissa myönteiset tunneilmaisut ilmaistiin. Tarkastelemalla jokaisen myönteisen tunneilmaisun kontekstia ja niiden sisältämien henkilöiden ja tilanteiden välisiä yhteyksiä, pystyin päättelemään millaisia tehtäviä tunneilmaisulla voisi olla ja millaisen merkityksen se käyttöyhteydessään sai. Se, mitä yksilö tekee tai puhuu ja millainen merkitys puheelle ja teolle annetaan, syntyy aina jossakin merkitysyhteydessä tai kontekstissa. Lisäksi puhe ja teot liittyvät myös aina siihen, mitä joku toinen puhuu tai tekee. (Eskola & Suoranta 1998). Nimesin tunneilmaisujen funktioiden aluksi seuraavasti: yhteisen



huumorin herättäminen, oman onnistumisen vahvistaminen, opettajan tai koulun toiminnan kehuminen ja henkilökohtaisesta asiasta iloitseminen.

Tunneilmaisujen funktioiden tai opettajien responsien nimet eivät olleet tässä vaiheessa vielä viimeistelyjä, mutta niiden perusteella pystyin jo arvioimaan ryhmittelyni toimivuutta. Tarkistin vielä sekvenssi sekvenssiltä, millainen funktio siinä oppilaan tunneilmaisulle muotoutui ja mikä oli opettajan responsi oppilaan tunneilmaisulle. Tarkistaminen ei muuttanut enää varsinaista ryhmittelyä, mutta tarkensin funktioiden ja responsien nimet niiden sisältöä mahdollisimman kuvaavaksi. Tässä vaiheessa lopullisten oppilaiden tunneilmaisujen funktioiden nimiksi muodostui hauskuuttaminen, oman tai ryhmän onnistumisen vahvistaminen, opetuksen sisällön kehuminen, yhteenkuuluvuuden rakentaminen sekä iloa tuottavan tiedon jakaminen. Opettajan responsien nimiksi taas muodostuivat tunnekokemuksen jakaminen, kehuva palautteen antaminen, hyväksyvä vastaanottaminen, tunneilmaisun sivuuttaminen ja huomion kiinnittäminen tunnin aiheeseen.

Ryhmittelyn tarkistamisen jälkeen valitsin aineistoesimerkeistäni ne esimerkit, jotka kuvasivat kutakin tunneilmaisun funktiota ja opettajan vastaustapaa parhaiten. Tein näistä esimerkeistä tarkennetut litteraatit katsomalla tilanteet useaan kertaan videoilta (ks. LIITE1: litterointimerkit). Litteraattien tekeminen vaatiikin erityistä huolellisuutta, sillä niissä tehdyt ratkaisut näkyvät suoraan tutkimuksen tuloksissa (Tainio 1997, 18), ja ovat yhteydessä analyysin luotettavuuteen (Lilja 2011, 83). Pysin tarkentamaan litteraatit mahdollisimman tilannetta kuvaavasti, koska jokainen litteraatista pois jäänyt asia voi vaikuttaa tulosten kulkuun (Tainio 1997, 18). Tarkennettuani valitsemieni aineistoesimerkkien litteraatit videoiden katsomisen pohjalta kykenin analysoimaan niitä keskusteluanalyttisesti. Analysoin kaikki aineistoesimerkit systemaattisesti niin, että pyrin löytämään niistä niin kielen sisältämien piirteiden kuin puhetta täydentävien eleiden luomia merkityksiä vuorovaikutuksesta. Otin analyysissä huomioon myös litteraatteihin merkityt tauot, katseet, ilmeet, äänenpainot, intonaatiovai-

telut ja puheen päällekkäistymiset. Lisäksi analyysissä huomioitiin puheen erilaiset äänensävyt ja nopeus. Aineistoesimerkkien tarkemmassa tarkastelussa hauskuuttamisen funktion nimi vaihtui vielä viimeisen kerran viihdyttämiseksi. Tämän lisäksi muutin opettajan vastaustyylien ryhmittelyä vielä niin, että sisällytin kehuvan palautteenannon tunneilmaisun jakamisen luokkaan. Muokkasin ryhmittelyä, sillä ymmärsin, että kehuva palautteenanto on myös samalla tunneilmaisun jakamista. Aineiston analyysin vaiheet ovat esitelty alla olevassa taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Aineiston analyysin eteneminen

1. <i>Vaihe</i>	Alakoulun yleis- ja erityisopetuksen ryhmien valikoituminen tutkimusympäristöiksi
2. <i>Vaihe</i>	Oppituntien raakalitteraattien läpikäyminen ja oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen sekä opettajien responssien etsiminen
3. <i>Vaihe</i>	Aineistosta valittujen sekvenssien alustava luokittelu
4. <i>vaihe</i>	Alkuperäisen videomateriaalin tarkastelu ja aineistoon kuulumattomien sekvenssien poisrajaaminen
5. <i>Vaihe</i>	Vain hymyilyä sisältävien myönteisten tunneilmaisujen poisjättäminen
6. <i>Vaihe</i>	Aineiston ryhmittelyn muokkaaminen ja uudelleennimeäminen
7. <i>Vaihe</i>	Aineiston lopullisten luokkien muodostaminen ja tulosluvun aineistoesimerkkien valitseminen
8. <i>Vaihe</i>	Tulosluvun aineistoesimerkkien tarkempi litterointi ja analyysi
9. <i>Vaihe</i>	Funktioiden ja responssien nimien viimeistely

### 4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen toteutuksessa on pyritty aktiivisesti tutkimuseettisen neuvottelukunnan luotettavuuden periaatteita (TENK 2012), joita ovat muun muassa huolellisuus, rehellisyys, läpinäkyvyys. Laadullisen tutkimuksen tekijän täytyy arvioida jatkuvasti tutkimuksen aikana tehtyjen ratkaisujen luotettavuutta. Lähdekohtana luotettavuuden arvioinnille on tutkijan subjektiivisuuden tiedostaminen sekä se, että tutkija itse ymmärtää olevansa tutkimuksensa luotettavuuden pääkriteeri. (Eskola & Suoranta 1998.) Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aina oman tutkimusasetelmansa tulkitsija ja näin ollen täysi objektiivisuus on haasteellista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Pyrin kuitenkin pitämään koko tutkimusprosessin aikana huolen siitä, että tutkimuksessa kuvattiin vain havaintoihin perustuvaa tietoa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös tulosten siirrettävyyden (Tuomi & Sarajärvi 2018, 6.2) ja vahvistuvuuden (Eskola & Suoranta 1998) näkökulmista. Tutkimuksen siirrettävyys tarkoittaa sitä, miten sen tuloksia voidaan mahdollisesti siirtää toiseen luokkakontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2009; viitattu Tynjälä 1991), joka on tutkittujen luokkaympäristöjen kaltainen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138 lainaten Tynjälä 1991). Tutkimukseni osallistujat olivat alakouluikäisiä oppilaita ja heidän opettajiaan kuudesta eri koulusta. Jos tutkimukseni tehtäisiin uudestaan suuremmalla alakouluista kerätyllä aineistolla, tutkimustulosten voitaisiin ajatella toistuvan pitkälti samoina, sillä jo tässä tutkimuksessa oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen funktiot toistuivat luokasta riippumatta vaikkakaan jokaista funktiota ei esiintynyt jokaisessa luokassa. Siksi voitaisiin ajatella, että tulokset toistuisivat samankaltaisina myös laajemmassa tutkimusaineistossa. Toisaalta uusia luokkaympäristöjä tutkittaessa olisi myös mahdollista löytää uusia tunneilmaisujen funktioita ja opettajan vastaamistapoja, joita ei nyt tullut ilmi.

Lindholmin ym. mukaan (2016, 26) mukaan keskustelunanalyysin avulla päästään tutkimaan ja analysoimaan hienoimpiakin mikroanalyyttisiä vuorovaikutuksen ominaisuuksia ja tekemään näiden pohjalta kuvailevia tulkintoja. Vaikka tämän tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan siirtää toiseen kontekstiin, tulosten avulla voidaan tuottaa ymmärrystä ja tietoa vuorovaikutuksesta (Lindholm, Stevanovic ja Peräkylä 2016,26), mikä on tärkeää aiheesta tehdyn tutkimuksen vähäisyyden vuoksi. Siirrettävyyden arvioinnin lisäksi on tärkeää kiinnittää huomio tutkimustulosten vahvistettavuuteen. Vahvistettavuus toteutui tutkimuksessani peilattessani tutkimustuloksiani jatkuvasti muihin, jo aiemmin tehtyihin saman aihepiirin tutkimuksiin (ks. Eskola & Suoranta 1998,). Esittelin tutkimuksen teoriaosuudessa laajasti aiemmissä tutkimuksissa tehtyjä havaintoja ja pyrin sisällyttämään teoreettiseen viitekehykseen tutkimuksen kannalta relevantteja lähteitä niin vanhemmista kuin ajankohtaisista julkaisuista. Viittasin lähteisiin selkeästi niiden tekijyyden tunnustaen, mikä on jälleen yksi tutkimuksen eettisyyttä ja uskottavuutta lisäävä tekijä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 132-133; TENK 2012).

Tutkimukseni aineistosta suurin osa oli valmista aineistoa, joka kuuluu "Erilaistako pedagogiikka? Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä" - tutkimushankkeeseen (Vehkakoski 2008-2010). Valmiin aineiston lisäksi kahdesta koulusta kerättiin myös uutta aineistoa kevättalvella 2018. Valmiin aineiston käyttö sisältää sekä luotettavuutta parantavia että sitä mahdollisesti heikentäviä seikkoja. Luotettavuutta lisäävä tekijä on esimerkiksi se, että en kuvannut aineistoa itse, vaan sen hoitivat puolestani muut henkilöt. Pystyin suhtautumaan videoihin siis vain sen perusteella, mitä niistä näin ja tekemään sen pohjalta havaintoja tilanteista. Koska en itse kerännyt aineistoa, on haasteellista sanoa, miten tutkimuksen osallistujien toiminta mahdollisesti muuttui tai ei muuttunut kuvaamisen takia. Osasta videoista näkee, miten oppilaat aluksi hassuttelevat kameran edessä, mutta lähes välittömästi lopettavat huomion kiinnittämisen kameran suuntaan. Myös Tainio (2007) on huomannut, että luokkahuoneen vuorovaikutuksen ollessa usein tapahtumarikasta oppilaat ja opettajat unohtavat nopeasti

kameroiden olemassaolon. Videointiin liittyvää luotettavuutta paransi myös se, että vuorovaikutustilanteet oli kuvattu suurimmassa osassa kahdella ja osassa jopa kolmella kameralla, jolloin esimerkiksi päällekkäispuhunnan erottaminen ja puheesta selvän saaminen helpottuivat (Tainio 2007, 298).

Tutkimusprosessin vaiheet ovat kuvattu luvussa 4.2 mahdollisimman selkeästi ja kuvaavasti, mikä lisää tutkimukseni läpinäkyvyyttä ja toistettavuutta. Lukuun 4.2 sisältyvä kuvaus siitä, miten tutkimusaineistoa on luokiteltu ja miten luokkiin on päädytty, on merkittävä osa tutkimuksen arvioinnin mahdollistamista. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004.) Vaikka tein tutkimuksen yksin, analyysivaiheeseen sisältyi laajasti ajateltuna myös tutkijatriangulaation piirteitä analysoidessamme alustavasti tutkimusaineistoani yhdessä muiden pro gradu – tutkielmaa tekevien opiskelijoiden kanssa graduseminaariin kuuluvissa datasessoissa. Datasessioissa keskityimme yksittäisten aineistokatkelmien analysointiin, jolloin sain analyysiin näkökulmia myös muilta tutkijoilta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144; Vatanen 2016, 320.)

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi tutkijan täytyy arvioida tutkimuksen eettisten periaatteiden toteutumista. Tämä tutkimus on tehty Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) eettisiä ohjeita noudattaen. Tutkimuksen aineisto kerättiin vasta sen jälkeen, kun suostumus tutkimukseen osallistumiseen oli kysytty opetusryhmien oppilailta, opettajilta ja koulujen rehtoreilta. Tutkimusluvissa kuvattiin selkeästi, että tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ainoastaan luokkahuonevuorovaikutusta ja oppituntien kulkua, eikä esimerkiksi yksittäisen oppilaan henkilökohtaista oppimista. Niitä henkilöitä, jotka eivät antaneet suostumustaan tutkimukseen, ei kuvattu eikä heidän mahdollisesti tallenteista kuuluvaa ääntään litteroitu. Vapaaehtoinen suostumus onkin yksi keskeisimpiä tieteellisen tutkimuksen eettisistä tutkimusperiaatteista (TENK 2012).

Myös yksityisyyden suoja on tärkeä tutkimuseettinen periaate, jota tulee noudattaa tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa, jotta yksityisyyden suojaan kuuluva tietosuojaa säilyy (TENK 2012). Yksityisyyden suojaa noudatettiin antamalla tutkimuksen osallistujille sekä heidän edustamilleen kouluille pseudonimet jo

litterointivaiheessa (ks. Eskola & Suoranta 1998), eivätkä todelliset henkilöllisyydet tule esiin julkaistavan tutkimuksen missään vaiheessa. On kuitenkin mahdollista, että tutkimuksen osallistujat tunnistavat itsensä ja toisensa tutkimusraporttiin liitetystä aineistoesimerkeistä, jos he muistavat jonkin yksittäisen tapahtuman oppitunnilta. Yksityisyyden suoja turvattiin myös säilyttämällä videot luotettavasti Jyväskylän yliopiston lukollisissa tiloissa. Videoita tarkasteltiin vain yliopiston yksityisissä tiloissa suojatusti niin, että kukaan ulkopuolinen ei nähnyt niiden sisältöä. Tutkimusaineistoa käsiteltiin myös muuten luottamuksellisesti eikä sen sisältämää tietoa luovutettu ulkopuolisille. (ks. TENK 2012, 6.) Tutkimusprojektien päättymisen jälkeen aineisto tuhotaan. Tutkimuksen raportointi tehtiin osallistujia kunnioittaen niin, että heihin liittyviä asioita ja tapahtumia kuvattiin neutraalisti ja systemaattisesti. Aineistoesimerkkejä ei siis kuvattu valikoiden eikä ketään arvosteltu. Tutkimusraportti tullaan julkaisemaan osallistujien ja muiden kasvatustieteen alan henkilöiden nähtäväksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 133).

## 5 TULOKSET

Tutkimuksessa selvitän oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen funktioita ja opettajien tapoja vastata myönteisiin tunneilmaisuihin luokkahuoneessa. Myönteisiä tunneilmaisuja tarkasteltiin niin oppilaiden kuin oppilaiden ja opettajien välisissä vuorovaikutustilanteissa. Oppilaiden myönteiset tunneilmaisut näyttivät palvelevan oman tai ryhmän onnistumisen vahvistamista, viihdyttämistä, opetuksen sisällön kehumista, yhteenkuuluvuuden rakentamista sekä iloa tuottavan tiedon jakamista. Opettajan tavat vastata oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin olivat tunnekokemuksen jakaminen, hyväksyvä vastaanottaminen, huomion kiinnittäminen tunnin aiheeseen ja tunneilmaisun sivuuttaminen. Alaluvussa 5.1 esittelen oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen funktiot ja alaluvussa 5.2 sen, miten opettajat vastaavat näihin tunneilmaisuihin.

### 5.1 Oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen funktiot

#### 5.1.1 Oman tai ryhmän onnistumisen vahvistaminen

Oman tai ryhmän onnistumisen vahvistaminen ilmeni aineistossa onnistumista ilmaisevina huudahduksina (esim. *jee, jes, hyvää*) sekä näihin liittyvinä sanattomina viesteinä, kuten tuuletuksina tai hyppimisenä. Oppilaiden myönteiset tunneilmaisut palvelevat oman tai ryhmän onnistumisen vahvistamista 40 prosentissa myönteisiä tunneilmaisuja. Vahvistaminen voi liittyä pelkästään omasta onnistumisesta iloittamiseen tai se voi sisältää myös oman toiminnan tehostamista suhteessa muihin. Esimerkissä 2 yleisopetuksen viidennen luokan oppilaat ovat matematiikan tunnilla. Oppilaat Mari ja Anna ovat saaneet tehtäväkseen ratkaista pulmakulma- tehtävän, mikä vaatii päättelytaitoja. Tytöt ovat pohtineet tehtävää jo jonkin aikaa, kun Mari huomaa keksineensä tehtävän ratkaisun.

## Esimerkki 2 Pakarisen koulu, matematiikka

- 01 Mari: \*TÄ je:ss se [(laittaa kätensä innoissaan yhteen ja katsoo taulua)) tÄSsmää (.)
- 02 >nyt meni Oikein<\*
- 03 ((koskettaa kädellään Annan käsivartta ja heiluttaa itseään))
- 04 Sini: [°(-)°]
- 05 Anna: he he \$ ((katsoo Marin kirjaa))\$
- 06 Ope: no niin tulkaa tarkasta-(.) tarkastukseen jos
- 07 [ootte saanu oikein]
- 08 Mari: [(-)]
- 09 ((Anna ja Mari siirtyvät opettajan luokse))
- 10 ((opettaja nojaa kyynärpäällään pöytään ja katsoo Marin kirjaa))
- 11 Ope: no ni
- 12 Mari: elikkä siis >tää on< (-)
- 13 Ope: joo (1.0) kyllä
- 14 ((Anna juoksee Marin taakse nopeasti)
- 15 Mari: >ihanaa< kuka ties?
- 16 ((Anna pyörii takana hymyillen))
- 17 Ope: \$kuka ties\$
- 18 Mari: ha ha
- 19 ((koskettaa Annaa kädestä))
- 20 Anna: he he
- 21 Ope: no käykääs neuvoos Sinille ja Jennalle mutta
- 22 älkää sanoko valmiiks ((näyttää sormilla merkkiä)) vastauksia

Esimerkissä 2 Mari on ratkaissut matemaattisen tehtävän ja toteaa painokkaasti *\*TÄ je:ss se tÄSsmää (.)* >nyt meni Oikein<\* (rivit 1-2) laittaen samalla kätensä onnistumisen merkiksi yhteen. Mari painottaa tavua TÄ, mikä on lyhennys kysymyspronominista ”mitä” ja toimii esimerkissä tarkistuskysymyksenä (VISK 2008 § 1211) tehtävän onnistumisesta. Vaikka Mari ihmettelee tehtävän ratkaisemista, hän vahvistaa onnistumistaan innostusta ilmaisevalla huudahdussanalla *je:ss* (ks. VISK 2008 § 1709). Lisäksi hän toteaa >nyt meni Oikein< nopeasti kuiskaten, heilauttaa itseään ja koskettaa vieressä istuvaa Annaa olkapäähän. Vaikka Mari ilmaisee tehtävässä onnistumisen ensin, hän siis jakaa onnistumisen kokemuksen yhdessä Annan kanssa, sillä tytöt ovat tehneet tehtävää yhdessä. Marin



puhe ja eleet tapahtuvat limittäin puheen kanssa vahvistaen riemun ja onnistumisen ilmaisuja. Anna vastaa Marin tunneilmaisuuksiin nauraen. Naurulla Anna yhtyy Marin onnistumisen ilmaisuihin ja jakaa myönteisen tunneilmaisun hänen kanssaan (rivi 5 ja 20).

Oppilaiden iloitsemisen jälkeen luokan edessä istuva opettaja kutsuu Marin ja Annan luokseen tarkistamaan tehtävän (rivi 6) ja tytöt lähtevät hänen luokseen pikaisesti. Opettajan luona Mari esittelee opettajalle tehtävän ratkaisua, minkä opettaja vahvistaa oikeaksi (rivit 12–13). Anna on seurannut tehtävän tarkistusta kauempana Marin takana ja juoksee nyt nopeasti Marin viereen. Mari vahvistaa jälleen onnistumistaan toteamalla affektisilla ilmaisulla, miten tehtävän ratkaisun oikeellisuus on *>ihanaa<* ja miten hän oli se, *kuka ties?* oikean vastauksen. Kuka ties- lausahdus sekä ties-sanan intonaation nousu sekä I- kirjaimen kovemalla sanominen tehostavat tekijän toimijuutta tehtävässä. (rivi 15).

Tehtävän ratkaisun prosessi ja sen jälkeisen onnistumisen jakaminen yhdessä opettajan kanssa herättää opettajan ja oppilaiden välillä ilon tunteen. Opettaja yhtyy Marin tunneilmaisuuksiin vahvistamalla sen hymyillen ja toistaen *\$kuka ties\$*-ilmaisun (rivi 17). Mari ja Anna puolestaan vastaavat opettajalle nauraen ja Mari koskettaa vielä Annan kättä yhteisen onnistumisen merkiksi (rivit 18–20). Tilanne päättyy, kun opettaja ohjeistaa tytöt neuvomaan tehtävää muille luokkatovereille. Oma onnistumista vahvistettiin tässä esimerkissä niin sanallisesti (esim. jess, ihanaa), kasvojen ilmein (esim. hymy) sekä elein (esim. käden kosketus, vartalon heilautus, käsien laittaminen yhteen). Tehtävän ratkaisuprosessi on kestänyt tytöillä jo jonkun aikaa, minkä voidaan ajatella olevan yhteydessä onnistumisen vahvistamisen tapojen monipuolisuuteen.

### 5.1.2 Viihdyttäminen

Käyttäessään myönteistä tunneilmaisua viihdyttämiseen oppilaat pyrkivät huumorin keinoin synnyttämään naurua ja iloa niin itsessään kuin muissa läsnäoli-

joissa. Viihdyttämistä ilmenee 22 prosentissa myönteisiä tunneilmaisuja. Huumoria ilmaistaan niin ilmeillä, eleillä ja sanoilla esimerkiksi esittämällä vitsejä omista tai toisten ominaisuuksista niin ironian kuin muun huumorin keinoin. Seuraavassa esimerkissä 1 yleisopetuksen viidennen luokan oppilaat ovat kuvaamataidon tunnilla, jossa he jatkavat vapaasti aiemmilla tunneilla aloitettuja töitä. Yksi oppilaista, Janne, on saanut käsiinsä kysymyslomakkeen, jossa hänen tehtävänä on reflektoida omaa käytöstään. Oppilas alkaa lukemaan kysymyslomaketta ääneen vitsaillen opettajan ja muiden oppilaiden kuunnellessa vieressä.

#### Esimerkki 1 Pakarisen koulu, kuvaamataito

- 01 Janne: ((lukee kysymyslomaketta)) opin tulemaan toimeen toisten kanssa (1.0)  
 02 \$tä:ysin eri mieltä\$ (.) ((Janne ja Sami katsahtavat opettajaan))  
 03 Sami: ((nostaa kulumiaan)) heh ((yskäisee ja katsoo opettajaa))  
 04 ((Ope nostaa kulumiaan, hengähtää ja pudistelee päätään  
 05 hymyillen mutta epäuskoisen näköisenä))  
 06 Sami: Jannella hehe menee hyvi he he  
 07 Janne: @TÄYsin eri mieltä@ (.) tunnen itseni  
 08 yksinäiseksi (1.0) [Samaa: mieltä]  
 09 Sami: [hehe] ((katsoo jannea ja jatkaa työnsä värittämistä))  
 10 Janne: olen levo:ton (.) SAMAA mieltä  
 11 Ope: ((katsoo Jannea, pyörittelee päätään ja jatkaa omaa kirjaamistaan))  
 12 Janne: hehe (1.0) Huomaanko usein että jotakUta kiusataan (.) TÄYsin  
 13 eri mieltä he he  
 14 Sami: @täysin samaa:@ mieltä hehe  
 15 Janne: ((lukee lomaketta hiljaa))

Esimerkissä 1 Janne alkaa lukemaan kysymyslomakkeen väittämiä ääneen peliellen samalla kyselyyn vastaamisen kustannuksella. Lomakkeen ensimmäisen väitteen *opin tulemaan toimeen muiden kanssa* (rivi 1) lukemisen jälkeen hän pitää lyhyen tauon ja esittää väitteeseen vastauksensa *\$tä:ysin eri mieltä\$* (rivi 2). Vas-

tatessaan väitteeseen Janne hymyilee sekä venyttää ja painottaa sanan *tä:ysin* vo-kaalia. Nämä tekijät viittaavat ironian käyttöön, jossa intonaatio ja sanojen painotukset viestivät totuuden sijasta salaavaa ja sanotusta päinvastaista (ks. Kieli-toimiston sanakirja 2018; Lindholm 2016, 305). Samaa viihdyttämistä Janne osoittaa myös vastatessaan lomakkeen väittämiin *tunnen itseni yksinäiseksi* (rivit 7–8), *olen levo:ton* (rivi 10) sekä *huomaanko usein että jotakUta kiusataan* (rivi 12). Kaikkiin näihin väittämiin Janne vastaa joko *samaa mieltä* tai *täysin eri mieltä* riippuen siitä, kumpi vaihtoehdoista on sosiaalisesti ei-toivotuin vastaus väittämään. Myös näissä Jannen vuoroissa ilmenee viihdyttämisen piirteet kirjainten venytyksellä, painotuksilla ja naurulla, minkä hän liittää lauseiden lukemisen yhteyteen.

Jannen vieressä istuva Sami yhtyy Jannen viihdyttämiseen, reagoiden tämän toimintaan ironisella kommentilla *Jannella hehe menee hyvi* (rivi 6), nauramalla (rivit 3, 9, 12, 14) ja toistamalla Jannen vitsailua (rivi 14). Vaikka viihdyttäminen on ensisijaisesti oppilaiden keskinäistä, Janne ja Sami myös seuraavat luokan edessä olevan opettajan reaktioita pelleilyynsä. Rivillä 3 oppilaat katsahtavat opettajaan nähdäkseen hänen reaktionsa Jannen aiempaan ilmaisuun. Katsahtaessaan opettajaan Sami nostaa kulmiaan ja yskäisee, joiden voidaan ajatella ilmaisevan hermostuneisuutta (rivit 2–3). Opettaja vastaa Jannelle ja Samille nostaten myös kulmiaan, hengähtäen ja pudistellen päätään kuitenkin hymyillen (rivit 4–5). Hän siis sekä yhtyy hauskanpitoon että osoittaa oppilaiden toiminnan olevan hyväksytyn toiminnan rajamailla. Opettaja puuttuu Jannen viihdyttämiseen vasta rivillä 11, kun hän kohottaa katseensa Jannea kohti ja pyörittelee päätään, vaikka jatkaakin papereihinsa kirjaamista. Opettajan puuttumisesta huolimatta Janne ja Sami jatkavat vielä pelleilyään yhden vuoroparin verran, kunnes Janne alkaa lukemaan lomaketta itsekseen rivillä 15. Toisten viihdyttämisen funktio siis syntyy oppilaan ilmaistessa huumoria, jonka avulla hän pyrkii hauskuuttamaan itseään ja muita läsnäolijoita.

### 5.1.3 Opetuksen sisällön kehuminen

Kehuessaan opettajaa tai opetuksen sisältöä oppilaat ilmaisevat innostustaan esimerkiksi ilmauksin *jee, tämä on hauskaa* tai *siistiä*. Opetuksen sisältöä kehuaan 19 prosentissa oppilaiden myönteisiä tunneilmaisuja. Kehuja annetaan opettajan opetukseen liittyvistä ratkaisuksista, joihin kuuluvat niin rakenteelliset kuin sisällöllisetkin tekijät. Rakenteellisilla tekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi ryhmän jakamista eri tavoin ja sisällöllisillä tekijöillä esimerkiksi tunnilla leikittävän leikin tai tehtävän tekemisestä päättämistä. Oppilaat vahvistavat sanallista ilmaisuaan ilmeiden ja eleiden kautta, jolla he viestivät opettajan tekemän päätöksen mielekkyydestä niin opettajalle kuin luokkakavereilleen. Esimerkissä 3 yleisopetuksen viidennen luokan oppilaat työskentelevät vapaasti kuvaamataidon tunnilla tehden omia töitään. Yksi oppilaista, Jesse, esittää tiedon siitä, että heillä olisi biologiaa.

#### Esimerkki 3 Pakarisen koulu, kuvaamataito

- 01 Jesse: TÄnäähä on biologiaa,  
 02 Henri: eiHä oo  
 03 Ope: eiku NYt alkaa pa:jat seuraavaks  
 04 Sami: wuhUU  
 05 Henri: ai (.) nii  
 06 Opp?: siistiä  
 07 Janne: otanks >mie ne tästä< (--)

Esimerkki 3 alkaa Jessen toteamuksella *TÄnäähä on biologiaa*, (rivi1), johon Henri vastaa kielteisesti *eiHä oo*. Opettaja puuttuu keskusteluun korjaamalla, että seuraavaksi on tiedossa pajatyöskentelyä (rivi 3). Toinen tilanteessa läsnä oleva oppilas, Sami, huudahtaa opettajan kommenttiin välittömästi *wuhUU* ja osoittaa näin olevansa pajatyöskentelyn kannalla. Sami sanoo ilmaisuna lopun kovemalla äänellä, minkä perusteella voidaan ajatella, että hän korostaa ilmaisunsa

vaikuttavuutta. Keskustelun tunnin aiheesta aloittanut Henri liittyy tässä vaiheessa jälleen keskusteluun ja dialogipartikkeleilla *ai* (.) *nii* (rivi 5) ilmaisee asian olevan jo tiedossa (VISK 2008 § 859).

Henrin ja Samin keskusteluun tunnista liittyy mukaan myös kolmas oppilas, joka ilmaisee samanmielisyytensä Samin mielipiteen kanssa. Oppilas kehuu Samin tavoin oppitunnin sisältöä toteamalla, että *siistiä*. Hän siis ikään kuin jakaa samalla Samin ilmaiseman myönteisen tunneilmaisun. Tilanne päättyy, kun neljäs oppilas, Janne, vaihtaa keskustelun aihetta kysymällä jostakin aiempaan tilanteeseen kuulumattomasta aiheesta (rivi 7). Myönteistä tunneilmaisua ilmaistiin tässä esimerkissä siis sanallisesti ilmaistuina riveillä 4 ja 6 (*wuhUU, siistiä*). Tunneilmaisut kohdistettiin selkeästi keskustelun keskiössä olevaa oppitunnin sisältöä kohtaan.

#### 5.1.4 Yhteenkuuluvuuden rakentaminen

Yhteenkuuluvuuden rakentamisella tarkoitetaan sitä, että myönteiset tunneilmaisut luovat yhteyttä ryhmän jäsenten välille, tuovat ryhmää yhteen sekä lisäävät oppilaiden keskinäistä sekä oppilaiden ja opettajan läheisyyttä. Tällaista yhteenkuuluvuuden rakentamista tehdään 11 prosentissa myönteisiä tunneilmaisuja. Yhteenkuuluvuutta rakennetaan joko fyysisellä myönteisen tunteen ilmaisulla (esim. opettajan tai ystävän halaaminen) tai sanallisella ilmaisulla (esim. oman ryhmän kehuminen). Esimerkki 4 on yleisopetuksen viidennen luokan matematiikan tunnilta, jossa paikalla ovat vain luokan tytöt. Oppilaat tekevät kertaustehtäviä opettajan kierrellessä luokassa.

#### Esimerkki 4 Pakarisen koulu, matematiikka

- 01 Elina: \$tällee ((liikehtii istuessaan sivulta toiselle ja nostaa  
 02 kättään pään taakse)) ku olis aina (.) <nii ois  
 03 kivaa>\$  
 04 Ope: \$ai: ku ei olis poikia olleenkaan\$ ((istuu alas))  
 05 Elina: nii

- 06 Milla: (--) [k(h)aunista  
 07 ((Elina seuraa keskustelua))  
 08 Ope: [<ai>] (.) kyllä te rupeisitte niitä jossain  
 09 vaiheessa (.) <kaipaamaan>]  
 10 Mari: [(--)] koska sitte olis ihan tylsää ku (1.0) me  
 11 vaan (--) sit ku ne ei tee mitään tYH:mää  
 12 Anna: he he  
 13 Ope: eihän meidän luokan pojat ((katsahtaa ylöspäin)) tee  
 14 edes mit(h)ää t(h)yhmää yleensä ((sanoo naurahtaen))

Esimerkki 4 alkaa Elinan ilmaistessa tyytyväisyytensä luokan ryhmän kokoonpanoon toteamalla, että *\$tällee ku olis aina<nii ois kivaa>\$*. *Olis ja ois* -verbit ovat lyhenteitä ”olisi”- konditionaalista, joka osoittaa suunniteltua tai kuviteltua asiailmaa (ks. VISK 2008 \$1592). Elinan hymy ja rento liikehdintä tuolilla tukevat hänen sanallista ilmaisuaan tunnin mukavuudesta (rivit 1–3). Vaikka Elina ei avannut vuorossaan tyytyväisyyden ilmaisun syytä, opettajan varmistava kysymys kertoo hänen arvanneen sen: *\$ai: ku ei olis poikia olleenkaan\$* (rivi 4). Elina vahvistaa opettajan arvanneen tunneilmaisun syyn oikein dialogipartikkelilla *nii*, jolla ilmaistaan samanmielisyyttä aiempaan ilmaukseen (VISK 2008 \$ 759 & \$ 859). Milla vielä säestää Elinaa toteamalla, että olisi [k(h)aunista] (rivi 5).

Yhteenkuuluvuuden rakentaminen luokan tyttöjen välille saa kuitenkin aikaan jatkokeskustelua, jota Elina jää seuraamaan (rivi 7). Opettaja esittää hetken päästä epäilynsä siitä, että *kyllä te rupeisitte niitä jossain vaiheessa (.) <kaipaamaan>* korostaen ja hidastaen erityisesti puhettaan sanan <kaipaamaan> kohdalla (rivit 8–9). Tällä opettaja pyrkii viestimään vastakkaisen näkemyksensä asiaan ja rakentamaan tyttöjen yhteenkuuluvuuden sijasta koko ryhmän yhteenkuuluvuutta.

Opettajan lausahdus saa myös kannatusta, sillä Mari reagoi tähän esittämällä oman mielipiteensä asiaan: *koska sitte olis ihan tylsää ku (1.0) me vaan (--) sit ku ne ei tee mitään tYH:mää*. Opettajan tavoin myös Mari luo vuorollaan yhteenkuuluvuutta koko luokan kesken pelkän tyttöjen pienryhmän sijaan. Marin vieressä istuva Anna nauraa tähän ja opettaja korjaa naurahtaen, etteiväthän pojat

mitään tyhmää tee yleensä (rivit 10–14). Samalla hän rakentaa jälleen yhteenkuuluvuutta koko luokan kesken sanavalinnalla *meiän luokan pojat*. Tässä esimerkissä Elinan myönteisellä tunneilmaisulla rakennetaan siis yhteenkuuluvuutta ensin tyttöjen pienryhmän kesken, mikä kuitenkin laajenee koko luokan yhteenkuuluvuuden rakentamiseksi. Tyttöjen ryhmän paremmuutta kuvaillaan riveillä 1–3 ja 6, kun taas koko luokkaa puolustetaan rivien 10–11 sekä 13–14 ilmauksilla.

### 5.1.5 Iloa tuottavan asian jakaminen

Iloa tuottavan asian jakamisella tarkoitetaan, että oppilas tuo tunnilla esiin jonkin hänelle iloa tuovan asian saaden siitä myös myönteistä huomiota toisilta. Iloa tuottavaa asiaa jaetaan 8 prosentissa myönteisiä tunneilmaisuja. Iloa tuottavia asioita ovat aineistossa esimerkiksi syntymäpäivät tai perheen uusi lemmikki. Iloa ilmaistaan ennen kaikkea iloa korostavin elein tai äänenpainoin. Esimerkissä 5 yleisopetuksen kolmannen luokan oppilaat ovat kuulumistenvaihto-tunnilla, jossa opettajat ja oppilaat vaihtavat kuulumisiaan menneiltä päiviltä. Tässä luokassa toteutetaan samanaikaisopettajuutta ja opettajia on kaksi.

#### Esimerkki 5 Kaislamäen koulu, kuulumistenvaihtotunti

- 01 Ope1: kyllä ((katsoo Aadaa)) (.) jOo, (.) ja (.) entäs  
 02 tästä päivästä jotakin  
 03 ((Aada nostaa innokkaasti käsiään ylös))  
 04 [((Anna purskahtaa nauruun ja katsoo Heidiä. Myös  
 05 oppilaat alkavat nauramaan))]  
 06 Ope2: \$juuri juuri noin\$  
 07 Onni: sillä on tänää synttärät]  
 08 ((Aada nostaa taas käsiään ylös innokkaasti))  
 09 ((Opettajat ja muutama oppilas nauraa))  
 10 Ope1: \$kyllä aadalla on tänään synttärät\$ (.) päästään  
 11 [laulamaan]  
 12 Oppilas: [mULLa on keskiviikkona (-)  
 13 Ope1: jJoo ((nyökäyttää leukaansa)) (.) noNIIN NYT on yks ryhmä saatu

Ensimmäinen opettajista aloittaa keskustelun esimerkissä 5 tiedustelemalla oppilailta, onko heillä aiempien kuulumisten lisäksi jotakin sanottavaa myös tästä päivästä. Puhuessaan hän kohdistaa katseensa Aadaan, jolla hän vihjaa muille oppilaille ja Aadalle itselleen, mitä hän kysymyksellään tarkoittaa. Aada ymmärtää vihjeen ja nostaa molemmat kätensä innokkaasti ylös (rivi 8). Käsien ylös nostamisella Aada viestii jostakin hänelle itselleen iloa tuottavasta asiasta niin, että myös toiset huomaavat sen. Aadan myönteinen ilmaisu saakin sekä opettajat että oppilaat purskahtamaan nauruun (rivit 4–5). Lisäksi toinen opettajista kannustaa ja vahvistaa Aadan tunneilmaisua huudahtaen hymyillen *\$[juuri juuri noin]\$* (rivi 6). Samanaikaisesti opettajan ilmaisevan samanmielisyyden kanssa Onni selventää kaikille, että Aadalla on *synttärarit* (rivi 7). Onnin selvennys saa Aadan jälleen nostamaan molemmat kätensä ylös.

Aadan ja muiden oppilaiden ilon ilmaisujen jälkeen puheen tästä päivästä aloittanut opettaja toteaa hymyillen, *että \$kyllä aadalla on tänään synttärarit\$ (.) päästään laulamaan* (rivi 11). Hymyllä hän viestii myönteistä suhtautumista asiaan ja vahvistaa sanallisesti Onnin tiedon syntymäpäivistä oikeaksi. Samalla hän tekee tilanteelle myönteisen jatkoehdotuksen yhteislaulusta (rivit 10–11) ja vahvistaa näin kuvaa Aadan myönteisen tunneilmaisun syyn, syntymäpäivien, merkityksestä. Tämän jälkeen Aadan yksi luokkatoveri intoutuu vielä kertomaan, milloin hänen omat syntymäpäivänsä ovat (rivi 12). Esimerkin tilanne päättyy ensimmäisen opettajan vastatessa oppilaalle dialogipartikkelilla *jJOo* (VISK 2008 \$ 797), minkä jälkeen hän jatkaa tunnin ryhmäjoon ohjeistusta (rivi 13). Dialogipartikkeleita voidaan käyttää vuorovaikutuksen ohjailun välineenä, ja tässäkin kohtaa *jJOo* sekä samanaikaisesti käytetty ytimekäs nyökkäys viestii oppilaalle siitä, että asia on kuultu, mutta siitä ei tarvitse juuri nyt keskustella enempää.



## 5.2 Opettajan vastaaminen myönteisiin tunneilmaisuihin

### 5.2.1 Tunneilmaisun jakaminen

Oppilaan ilmaiseman tunteen jakamisella tarkoitetaan opettajien yhtymistä oppilaiden tunneilmaisuuksiin ja sen osittaista jatkamista yhdessä oppilaiden kanssa. 30% opettajien tavoista vastata oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin edustivat oppilaan tunneilmaisun jakamista. Oppilaat saattavat esimerkiksi osoittaa innostuneisuutensa jotakin tiettyä tehtävää kohtaan, ilmaista onnistumisen kokemuksiinsa tai vitsailla, jolloin opettajat lähtevät tilanteeseen mukaan vahvistuen oppilaan tunneilmaisua. Seuraava esimerkki 6 on osa-aikaisen erityisopetuksen toisen luokan matematiikan tunnilta. Oppilaat pelaavat pienissä ryhmissä laskutaitoa harjoittavaa korttipeliä, jossa saadaan joka kierroksella ainakin yksi voittaja. Pelissä harjoitellaan ykkös-, kymmen- ja satalukuja. Oppilaat nostavat kortteja samaan aikaan omista nurinpäin käännettyistä korttipakoista ja tavoitteena on saada suurin numero. Esimerkin ryhmän mukana on myös erityisopettaja, joka seuraa peliä oppilaiden vieressä.

#### Esimerkki 6 Metsäpellon koulu, matematiikan tunti

- 01 Petri: Kasi @hehe@  
 02 Ope: EEi voi olla totTA ((Saleh katsoo opettajaa  
 03 ja nauraa)) >tuliko< molemmilla samat ((hämmästyneesti))  
 04 Oppilaat: @he he ((nauravat))@  
 05 Oliver: (--)  
 06 Ope: SEkotitko sinä sitä [pakkaa]  
 07 ((oppilaat katsovat opettajaa))  
 08 (1.0)  
 09 Jere: [samat]  
 10 Oliver: mää sekotin mONta kertaa,  
 11 Ope: nOnni[yy (.) kaa (.) koo]  
 12 Oppilaat: [yy kaa KOO] ((nostavat korttinsa esiin))  
 13 Oliver: sEEISka?  
 14 Petri: SEIska?  
 15 Saleh: [kuutonen] ((katsoo korttiaan hymyillen))  
 16 Ope: [AI et:tä] ((osoittaa sormensa eteenpäin))

17 kUMpi voitti ssss ((vetää henkeä sisään))

Esimerkki alkaa Petrin todetessa tirskuen saaneensa numeron kahdeksan korttipelissä (rivi 1). Tirskuminen tarkoittaa tässä naurua ja hymyä sisältävää toimintaa, jossa on merkkejä myönteisestä tunneilmaisusta. Numero kahdeksan merkitsee tämän kierroksen voittoa, sillä opettaja vastaa Petrille nauraen *EE:i voi olla totTA*. Oppilaat ovat ilmeisesti päätyneet tasapelitilanteeseen, sillä opettaja varmistaa ihmetellen, että *>tuliko< molemmilla samat*. Ilmaisulla opettaja vahvistaa hämmästellään Petrin voiton venyttäen *EE:i*-ilmaisua sekä painottaen sanan *totTA* loppua. Opettajan myönteinen äänensävy jatkaa ja vahvistaa Petrin onnistumisen ilmaisua (rivit 2–3). Myös muut pelissä mukana olevat oppilaat alkavat nauramaan tilanteelle.

Petrin kierroksen voittoa seuraa välisekvenssi, jossa varmistetaan korttipakan sekoitus (rivit 6–10). Korttipakan sekoitusta epäillään, sillä pelissä ei tulisi usein tulla tasapelejä. Tämän jälkeen opettaja aloittaa rivillä 11 uuden kierroksen laskemalla *nOnni[yy (.) kaa (.) koo]*. Kierros päättyy siihen, että Oliverilla ja Petrillä on jälleen samat kortit, minkä pojat ilmaisevat ikään kuin nopeuskilpailuna *sEEISka?* ja *SEISka?* (rivit 12–14). Kumpikin oppilas korottaa ääntään ja nostaa intonaationaan sanan lopussa, joka luo vaikutelmaa kilpailutilanteesta. Salehin kortti on erinumeroinen, mutta hän katsoo korttiaan hymyillen (rivi 15).

Opettaja jakaa poikien voiton ilmaisut rivillä 16 sanomalla kovalla äänellä *[All et:tä]*. Tämän jälkeen hän jatkaa kysymyksellä *kUMpi voitti ssss* (rivi 17) venyttäen viimeistä *ssss*-ilmaisua luoden tilanteeseen jännityksen tuntua. Aiemman toimintansa tavoin opettaja siis yhtyy jälleen oppilaidensa myönteisiin tunneilmaisuihin ja lähtee mukaan pelin jännittävään ilmapiiriin. Opettajan käyttäytyminen kertoo hänen affiliatiivisesta käytöksestään eli siitä, miten hän myötäelää ja jakaa oppilaidensa tunneilmaisuja (Stevanovic & Lindholm 2016, 286). Rivillä 16, jossa opettaja lähtee oppilaiden innostuneisiin tunneilmaisuihin mu-

kaan, hän ilmaisee affiliaatiota äänenpainollaan, äänen korotuksella sekä äänitehosteella ssss. Lisäksi opettaja yhtyi oppilaidensa tunneilmaisuihin eleellä (esim. käsimerkki, rivi 16), sanoilla (*ei voi olla totta*, All et:tä) ja ilmeillä (esim. hymy).

Toinen opettajien käyttämä tapa jakaa oppilaan myönteinen tunneilmaisuus on kehua oppilasta. Tällöin lähtökohtana on oppilaan tehtävässä onnistuminen, josta tämä ilmaisee iloitsevansa ja jota myös opettaja alkaa kehuaan. Opettajat kohdistavat siis kehunsa oppilaan oikeaan ja toivottuun toimintaan, eivät niinkään tämän myönteiseen tunneilmaisuun. Koska kuitenkin myös oppilas iloitsee omasta suoriutumisestaan, kehuva palautteenanto voidaan tulkita saman tunneilmaisun jakamiseksi. Esimerkissä 7 osa-aikaisen erityisopetuksen ensimmäisen luokan oppilaat ovat matematiikan tunnilla, jossa opettajina ovat erityisopettaja ja lastentarhanopettaja. Oppilaista kolme on taululla ratkaisemassa tehtävää yhdessä lastentarhanopettajan kanssa ja erityisopettaja istuu tilan takaosassa muiden oppilaiden keskellä. Taululle on asetettu kuva, mikä auttaa oppilaita hahmottamaan laskun muodostamisen.

#### Esimerkki 7 Metsäpellon koulu, matematiikka

- 01 Lto: ((näyttää taululta kuvaa)) nii se toinen tulee takasi (.) montako siellä sillan on  
 02 ((asettaa kätensä puuskaan ja katsoo oppilasta))  
 03 Mikael: ((nostaa kättään taulua kohti))  
 04 Miriam: [@käännä kamera@]  
 05 Mikael: kAks \*takasi\* ((katsahtaa opettajaa))  
 06 Lto: Nnii:? hhh. minkäslaisen ((katsahtaa toista opettajaa)) [laskun]  
 07 Mikael: \$[yksi plus yksi olis kaks]\$  
 08 Eo: [(-) seurataan katotaan (-)]  
 09 Lto: ((heilauttaa kättään ylöspäin onnistumisen merkiksi))  
 10 Erinomasta ((katsahtaa alaspäin ja sitten kohti toista opettajaa))  
 11 Eo: hlenoa  
 12 Lto: hlenoa  
 13 Eo: =kiitos pojille ((siirtyy taululle))

Esimerkissä 7 kolme oppilasta on taulun luona pohtimassa laskun muodostusta. Heidän tukena on taululla myös lastentarhanopettaja, joka johdattelee oppilaita laskun muodostukseen vaihtoehtokysymyksellä *montako siellä sillon on* (rivi 1) ja saatuaan Mikaelilta vastauksen tarkentavalla hakukysymyksellä *minkälaisen laskun* (rivi 6). Kysymysten avulla Mikael pystyykin tuottamaan lopulta oikean laskun rivillä 8: *yksi plus yksi olis kaks* (rivi 7). Vastatessaan Mikael hymyilee, minkä voidaan tulkita olevan myönteinen tunneilmaisu tehtävässä onnistumisesta. Sekä lastentarhanopettaja että erityisopettaja vahvistavat Mikaelin suoritusta monisanaisesti kehuen. He käyttävät eri tavoin painottaen sanoja *E*rinomasta (rivi 10), *h*lenoa (rivi 11) ja jälleen *h*lenoa (rivi 12), joilla he kehuvat oppilaan suoritusta, mutta samalla myös vahvistavat tämän tehtävässä onnistumisesta johtuvaa iloitsemista. Lopuksi erityisopettaja viimeistelee kehumisen toteamalla vielä, että *kiitos pojille* (rivi 13), mikä vahvistaa edelleen oppilaiden onnistunutta suoritusta ja kertoo heille tehtävän päättyneen. Tässä esimerkissä opettajat siis käyttävät kehuva palautteenantoa vahvistaakseen oppilaan onnistumista. Samalla kehuva palautteenanto vahvistaa myös oppilaiden myönteistä tunneilmaisua heidän ensin iloitessa omasta onnistumisestaan.

## 5.2.2 Hyväksyvä vastaanottaminen

Myönteisen tunneilmaisun hyväksyvä vastaanottaminen tarkoittaa vastaamista oppilaan sanoittamaan myönteiseen tunneilmaisuun myönteisellä sanallisella palautteella tai eleellä. Samalla opettaja arvioi myönteisen tunneilmaisun toivoksi. Tällaisia vastaamistapoja esiintyi aineistossa 10 prosenttia oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin vastaamisen tavoista. Esimerkissä 8 osa-aikaisen erityisopetuksen ensimmäisen luokan oppilaat ovat äidinkielen tunnilla, jossa tunti aloitetaan toiminnallisella laululeikillä. Leikin loppumisen jälkeen oppilaat kertovat mielipiteensä leikistä.

## Esimerkki 8 Metsäpellon koulu, äidinkieli

- 01 Nauhalta: peukalot pystyyn  
 02 ((oppilaat nostavat peukalot pystyyn ja suurin osa  
 03 oppilaista tanssii hymyilevinä yhdessä opettajan kanssa))  
 04 ((lto hymyilee ja tanssii mukana iloisesti))  
 05 Nauhalta: kyynärpäät taa polvet yhteen peppu pystyyn leuka eteen  
 06 ((oppilaat tekevät ohjeen mukaan ja tanssivat musiikin tahtiin edelleen iloisina))  
 07 Nauhalta: sutsi satsi satsaa sutsi satsaa sutsi satsi satsaa sutsi satsaa  
 08 ((kertosäe jatkuu vielä muutaman kerran))  
 09 ((lto tanssii mukana nauraen))  
 10 ((oppilaat tanssivat laulun mukana ja miriam työntää kieltänsä ulos ja tanssii  
 11 hymyillen))  
 12 ((musiikki loppuu))  
 13 Oppilas: \$sE oli: HAuuskaa?\$ ((nojaa samalla eteenpäin 15 opettajaa kohti))  
 14 Lto: hYVä,  
 15 ((joku taputtaa taustalla))  
 16 Miriam: \$seOLi hauskAA?\$ ((venyttää kätensä sivuilleen leveäksi))  
 17 ((Lto hymyilee))

Oppilaat ovat esimerkissä 8 leikkineet oppitunnin alkulämmittelynä toiminnallista laululeikkiä, jonka musiikki ja ohjeet erilaisten liikkeiden tekemiseen kuuluvat nauhalta. Opettajat ja oppilaat tanssivat yhdessä ja vain muutamaa oppilasta lukuun ottamatta kaikki hymyilevät. Lastentarhanopettaja osoittaa hyväksyntänsä oppilaiden iloisuuden ilmaisemiselle jo riveillä 3 ja 4 hymyilemällä oppilaille ja tanssimalla mukana. Opettaja ja oppilaat jatkavat tanssimista nauraen vielä rivien 5-12 ajan, minkä jälkeen yksi oppilaista toteaa hymyillen ja samalla eteenpäin nojaten \$sE oli: HAuuskaa?\$ (rivi 14). Lastentarhanopettaja huomioi oppilaan sanoitetun myönteisen ilmaisun ja vastaa tähän adjektiivilla hYVä, (rivi 14), jossa hän sanoo sanan keskiosan kovalla äänellä. ”Hyvä” ilmaisee muun muassa hyväksymistä (Kielitoimiston sanakirja 2018) ja vastauksellaan opettaja osoittaa hyväksyvänsä oppilaan antaman palautteen. Samalla hän näyttää muille, minkälainen palaute on hänestä toivottua.

Seuraavaksi toinen oppilaista, Miriam, antaa myös palautetta leikistä ja toistaa hymyillen ja käsiään sivuille levittäen ensimmäisen oppilaan antaman palautteen *se oli hauskaa?*. Opettaja huomaa myös Miriamin myönteisen tunneilmaisun ja vastaa siihen *myyiemällä*. Aiemmasta eroten hän ei kuitenkaan enää sanallista vastaustaan. Esimerkissä opettaja siis osoittaa oppilaiden tunneilmaisujen hyväksyttävyyden hymyillä (rivit 3, 4 ja 17), naurulla (rivi 9) sekä sanoitetusti (rivi 14).

### 5.2.3 Huomion kiinnittäminen oppitunnin aiheeseen

30 prosentissa myönteisiin tunneilmaisuihin vastaamistavoista opettajat pyrkivät palauttamaan luokkaan asiapitoisen keskustelun kiinnittämällä oppilaiden huomion myönteisistä tunneilmaisusta oppitunnin aiheeseen. Tämä tehdään joko lyhyillä tunneilmaisun lopettavilla siirtymäilmaisulla, kuten *nonni no, nonni ja ottaakaas sitten* tai siirtymällä oppilaan lähelle ja kehumalla tätä tehtävien edistymisessä. Seuraava esimerkki 10 on yleisopetuksen viidennen luokan historian tunnilta, jossa keskustellaan Rooman historiasta. Opettaja kertoo oppilaille Rooman historian aikaisista kylpylöistä ja näyttää sitten kuvan saman aikakauden yleisisistä vessoista. Kuvan nähtyään oppilaat intoutuvat vitsailemaan aiheesta.

#### Esimerkki 10 Pakarisen koulu, historia

- 01 Ope: jossain mummolassa tai *kesämökillä* joku on  
 02 ((katsahtaa kirjaa))  
 03 ehkä käynyt *semmosessa*  
 04 Sami: [(-)]  
 05 Ope: ulkovessassa ni semmosia (1.0) mut siellä alla  
 06 juoks *esi* ja se huuhto ne (1.0) ((katsahtaa taululle)) tarpeet katu  
 07 ((nostaa kulmiaan)) ojaan  
 08 Sami: [*hyiii*:@]  
 09 [((Henri tekee pierun äänen ja katsahtaa lassia ja katsoo kahta takanaan istuvaa  
 10 oppilasta))]  
 11 Lassi: *he he*((katsoo Samia))

- 12 Henri:     \$[he he]\$ ((katsoo Samia ja Lassia))  
 13 Janne:     [on tainnu haista,]  
 14 Sami:     [he he] ((katsahtaa Lassia))  
 15 Ope:       ottakaas sitten vihkot esille  
 16             [(((oppilaat kaivavat tavaroitaan ja ottavat vihot esiin))]  
 17 Henri:     [tais kadui:lla haista]  
 18             ((useat oppilaat puhuvat päällekkäin))  
 19 Henri:     (--)  
 20             ((Sami ja Janne kuuntelevat Henriä, mutta kääntävät sitten katseensa vihkoihin))  
 21 Ope:        Tai'atte nähä ilman (.) valo:ja

Esimerkin 10 alussa opettaja on kertomassa Rooman vanhan ajan vessoista ja liittää kertomuksen nykypäivään toteamalla, että oppilaat ovat saattaneet nähdä ulkovessoja myös esimerkiksi omilla mökeillään. Hän jatkaa kertomalla, kuinka Rooman entisaikojen vessoissa *siellä alla juoks vEsi ja se huuhto ne (1.0) tarpeet katuojaan* (rivi 6). Kuvailu siitä, että tarpeet joutuivat suoraan katuojaan, herättää oppilaissa hilpeyttä. Ensin Sami tekee kuvotusta viestivän äännähdyksen @hYiii::@ (rivi 8) ja tämän jälkeen Henri hauskuuttaa Lassia ja kahta muuta oppilasta matkimalla pieremistä. Tilanne jatkuu Samin, Henrin, Lassin ja Jannen keskinäisellä vitsailulla ja naureskelulla (rivit 9–14).

Edessä istuva opettaja ei ole reagoinut poikien huumorin ilmaisuihin vielä mitenkään, mutta puuttuu nyt tilanteeseen. Opettaja ei kiellä oppilaita vitsailemasta tai naureskelemasta keskenään, mutta toteaa kärkevästi, että *ottakaas sitten vihkot esille* (rivi 15). Opettajan lause on ohjeistava imperatiivi eli käskylause, jolla hän kehottaa oppilaita toimimaan tietyllä tavalla (VISK 2008 § 1591) ja pyrkii samalla palauttamaan oppilaiden huomion aiheen ulkopuolisesta keskustelusta tunnin aiheeseen. Opettajan ohjeen jälkeen Henri vitsailee vielä kerran Rooman vanhan ajan käymälöistä *tais kadui:lla haista* ja samanaikaisesti pojat kaivavat vihkonsa esiin.

### 5.2.4 Tunneilmaisun sivuuttaminen

Tunneilmaisun sivuuttamisella tarkoitetaan tilanteita, joissa opettajat eivät reagoi oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin millään tavalla. Sen sijaan he jatkavat omaa ohjeistustaan tai opetuspuhettaan pysähtymättä huomioimaan oppilaiden tunneilmaisuja. Sivuuttamista esiintyi 30 prosentissa oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin vastaamisista. Seuraavassa esimerkissä 9 osa-aikaisen erityisopetuksen toisen luokan oppilaat ovat äidinkielen tunnilla, jossa tunti on alkanut kuulumisten vaihtamisen ja lukuläksyn tiedustelun parissa. Opettaja alkaa johdattelemaan oppilaita tunnin loppuosan tekemällä ryhmäjaon ja jakamalla oppilaat kahteen eri tilaan.

#### Esimerkki 9 Metsäpellon koulu, äidinkieli

- 01 Eo: ((katsoo Sami-oppilasta)) Tii- (0.5) nan kanssa tuonne  
 02 ((nyökkää ja kääntää katsettaan ovea kohti)) käytävään  
 03 lähtee nyt-  
 04 Oliver: >MIinä<((heilauttaa kättään))  
 05 Eo: Sami ((katsoo oppilasta)) (...)  
 06 Sami: \*jess\*=  
 07 ((Sami siirtyy ovea kohti))  
 08 LTO: =otat (.) [°siitä ensimmäisestä pöydästä°]  
 09 Eo: =[MIkke] ((katsoo oppilasta))  
 10 Miika: \*jes\*  
 11 ((Miika lähtee ovea kohti))  
 12 Eo: Oliver (...)  
 13 Oliver: JEE ((nousee penkiltään ovea kohti))  
 14 Eo: ja Jaanne vois mennä ((katsahtaa ovelle päin))  
 15 Janne: JEE ((nousee ja lähtee käytävää kohti))  
 16 ((yleistä hälinää))  
 17 Lto: [tota- ((katsoo Eo:ta))]  
 18 Eo: [((opettaja siirtyy lähemmäs muita oppilaita)) ja  
 19 Sitten tuu Kenan sinä tähän] pöytään ((näyttää kädellään))  
 20 niin me luetaan tässä



Esimerkki 9 alkaa opettajan ohjeistuksella *Tii- (0.5) nan kanssa tuonne käytävään lähtee nyt-* (rivit 1–3). Lause on ohjaileva lausuma eli direktiivi (VISK 2008 § 1645), jolla opettaja ilmaisee, mitä kunkin oppilaan tulee seuraavaksi tehdä. Opettaja katsoo samalla Sami-oppilasta, jolle hän antaa ohjeen ja näyttää katsellaan myös suunnan (oven), jonne haluaa oppilaan menevän. Opettajan ohje katkeaa Oliverin huudahdukseen *>Minä<* (rivi 4), minkä jälkeen opettaja jatkaa lauseensa loppuun kertoen oikean käytävään lähtijän nimen *Sami*. Sami vastaa tähän myönteisesti innostusta ilmaisevalla huudahdussanalla (VISK 2008 § 1709) *jess*, minkä opettaja sivuuttaa ja jatkaa edelleen käytävään menevien oppilaiden nimien luettelemista.

Jokainen nimensä kuullut oppilas ilmaisee Samin tavoin innostusta erilaisilla *jes-* tai *jee-* ilmaisuilla (rivit 10, 13 & 15), mutta opettaja sivuuttaa nämäkin sanoitetut tunneilmaisut. Samin ja Miikan *\*jess\** kommentit ovat vielä aika vaihteita, mutta Oliver ja Janne korottavat ääntään selkeästi omissa huudahduksiinsa (rivit 13 & 15). Tästä huolimatta opettaja ei huomio näitä tunneilmaisuja millään lailla, vaan ohjeistaa seuraavaksi oppilas Kenanin luokseen. Opettaja menee siis määrätietoisesti mutta rauhallisesti eteenpäin siirtymän hallinnassa, millä hän saa tilanteen etenemään nopeasti. Lisäksi hän tehostaa ohjeidenannon vaikuttavuutta katsomalla aina jokaista oppilasta yksitellen tämän nimen sanoessaan, mutta sivuuttamalla muutoin heidän kommenttinsa asiasta.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia funktioita oppilaiden myönteisillä tunneilmaisuuilla oli alakoulun oppitunneilla ja miten opettajat vastasivat näihin tunneilmaisuihin. Huomiota kiinnitettiin sanoitettujen myönteisten tunneilmaisujen lisäksi niiden aikana tapahtuvaan nonverbaaliseen viestintään, joita tarkastelemalla tunneilmaisujen tehtäviä pystyttiin ymmärtämään syvällisemmin. Ensimmäisessä alaluvussa 6.1 tarkastelen tuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiin ja toisessa alaluvussa 6.2 pohdin, mitä johtopäätöksiä ja jatkokäsitteitä tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan nostaa esiin.

### 6.1 Oppilaiden myönteiset tunneilmaisut luokkahuonevuorovaikutuksessa

Tutkimus osoitti alakoulun oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen olevan oppitunneilla tyypillisesti kestoaltaan lyhyitä, muutaman sekunnin mittaisia vuoroja, kuten huudahduksia tai muutaman sanan ilmaisuja. Tulosten perusteella näille ilmaisuille rakentui viisi eri funktiota: viihdyttäminen, oman tai ryhmän onnistumisen vahvistaminen, opetuksen sisällön kehuminen, yhteenkuuluvuuden rakentaminen sekä iloa tuottavan tiedon jakaminen.

Myönteisten tunneilmaisujen tehtävistä selkeästi yleisin oli oman tai ryhmän onnistumisen vahvistaminen (40% ilmaisuista). Onnistumista vahvistettiin erilaisin ilon kiljahduksin ja elein ja osassa vuoroja näin tehtiin jopa melko voimakkaasti. Onnistumisen vahvistamisen yleisyys voi viitata siihen, että oppimisesta saatu ilo ja tyytyväisyys koetaan vielä alakoulussa niin vahvana, että se halutaan jakaa yhdessä muiden kanssa. Myös Mahatmya ym. (2012) ovat todenn

neet, että ilon ja ylpeyden tunteet esiintyvät yleisesti oppilaiden oppimistilanteissa. Aiemmin on kuitenkin huomattu, että aikuisten on sosiaalisesti hyväksyttävämpää esimerkiksi voiton ratketessa tukahduttaa myönteiset tunneilmaisut sen sijaan, että esittelisi niitä avoimesti. Ihmiset olivat näissä tilanteissa myös kiinnostuneempia ystäväystymään onnistumisen tai voiton ilmaisun tukahduttavien henkilöiden kanssa kuin niiden, jotka ilmaisivat voiton riemuun. (Kalokerinos ym. 2014.) Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan kuitenkin nähdä, miten innokkaasti alakoulun oppilaat vielä ilmaisevat onnistumistaan tehden sen avoimesti ryhmän ja opettajan läsnä ollessa.

Tutkimuksen tuloksista nousi selkeästi esiin myönteisten tunneilmaisujen käyttö myös opetuksen sisällön kehumisessa (19%). Tällöin oppilas ilmaisi innostuneisuutensa tai tyytyväisyytensä oppitunnin sisältöä kohtaan erilaisilla huudahdussanoilla tai tunneadjektiivilla. Tällainen tunneilmaisujen käyttö voi virittää myönteisiä tunteita opetusta tai oppimista kohtaan myös muissa tilanteen läsnäolijoissa, sillä se, miten henkilö käyttää ilmeitään tai ääntään voi muuttaa tilannetta suuntaan tai toiseen (Jensen & Pedersen 2016) ja tunteet voivat myös suoraan tarttua ihmisestä toiseen (ks. Wild, Erb & Bartels 2001). Tunneilmaisun tarttuminen näkyi erityisesti naurahduksina, hymyinä, kehuina sanoina tai samanmielisyyden ilmaisuina. Tulosten perusteella vaikuttaa, että yhden oppilaan kehu opetusta kohtaan laukaisi samantyyllisiä ilmaisuja myös muissa oppilaissa. Erityisesti opetuksen sisällön kehumisen funktiossa oppilaan myönteisen tunneilmaisun tarttuessa toiseen oppilaaseen, pohdin, voiko tämä tunneilmaisun tarttuminen lisätä myös opetuksen sisältöä kohtaan kohdistuvaa kiinnostusta? Tulokset antavat ainakin viitteitä siitä, että oppilaat intoutuivat kehuaan opetusta yhdessä, jolloin voitaisiin ajatella, että myönteisen tunneilmaisun tarttumiseen liittyisi myös lisääntynyt kiinnostus opetettavaa asiaa kohtaan.

Opetuksen sisällön kehumisen funktion lisäksi myönteisiä tunneilmaisuja käytettiin myös henkilökohtaisten asioiden jakamisen ja viihdyttämisen yhteydessä sekä rakennettaessa yhteenkuuluvuutta luokkaryhmälle. Kaikissa näissä

myönteisten tunneilmaisujen merkityksissä oppilaat selkeästi orientoituivat jakamaan oman myönteisen tunneilmaisunsa luokan muille jäsenille. Tulosten perusteella tunnekokemuksen jakaminen näytti edistävän myönteisten tunneilmaisujen jatkumista ja tunnin ilmapiirin myönteisyyttä. Tämä tapahtui tunneilmaisujen tarttumisen kautta. Luokan tunneilmapiirin myönteisyyden taas on todettu ohjaavan sitä, miten tunteita ilmaistaan luokassa ja millaista käytöstä siitä aiheutuu (Harvey 2004 Harvey & Nausin 2015 mukaan). Tunneilmaisuja tukevien luokkahuoneiden taas ovat havaittu vahvistavan lasten sosioemotionaalisia taitoja ja koulumenestystä (Hamre & Pianta 2005).

Suurin osa myönteisten tunneilmaisujen funktioista näytti tulosten perusteella rakentuvan osittain sen mukaan, miten opettaja vastasi oppilaiden tunneilmaisuihin. Oppilaat ilmaisivat myönteisiä tunteitaan aluksi omasta onnistumisestaan, halusta viihdyttää muita tai muusta lähtökohdasta, mutta opettajan vastaus niihin määritteli sen, miten oppilaan myönteiset tunneilmaisut jatkuivat tai päättyivät. Tulosten mukaan opettajan tavat vastata oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin olivat tunnekokemuksen jakaminen, kehuva palautteen antaminen, hyväksyvä vastaanottaminen, tunneilmaisun sivuuttaminen ja huomion kiinnittäminen tunnin aiheeseen. Näistä vastaustavoista kolmessa ensimmäisessä opettaja vastasi oppilaiden myönteisiin tunneilmaisuihin myönteisesti, kun taas kahdessa viimeisessä opettaja sivuutti tai pyrki lopettamaan myönteiset tunneilmaisut huomion kiinnittämällä muualle. Tilanteissa, joissa opettaja jakoi oppilaiden tunneilmaisun tai antoi sille kehuva tai hyväksyvää palautetta, oppilaat jatkoivat myönteisten tunneilmaisujen vuorojaan vielä opettajan vastausvuoron jälkeen.

Myönteisen ja kehuva palautteen on huomattu herättävän oppilaissa myönteisiä tunteita jopa silloin, kun oppilaat kokevat samanaikaisesti jotakin kielteistä tunnetta (Tugade & Fredrickson 2007). Tämän ja aikaisemman tutkimuksen perusteella voitaisiinkin ajatella, että opettaja voi omilla myönteisillä tunneilmaisullaan tartuttaa oppilaisiin myönteisiä tunteita, joiden kautta oppi-

laat voivat intoutua ja motivoitua tehtäviin vahvemmin. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Jennings ja Greenberg (2009), joiden tutkimuksen mukaan opettajat pystyvät herättämään oppilaissaan oppimista edistäviä myönteisiä tunteita. Oppilaiden myönteisiä tunneilmaisuja kehuvan ja hyväksyvän vastustavan voitaisiin siis päätellä olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä luokan tunne- ja oppimisilmapiirin myönteisessä rakentumisessa.

## 6.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus auttaa ymmärtämään aiempaa paremmin luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja tunteiden merkitystä jokapäiväisessä kouluarjessa. Tutkimus toi uutta ymmärrystä siitä, millaisia tehtäviä alakouluikäisten oppilaiden myönteisillä tunneilmaisilla on ja miten opettajat vastaanottavat oppilaiden myönteiset tunneilmaisut luokassa. Tulosten perusteella saman tunneilmaisun jakaminen oppilaiden kanssa näyttää edistävän myönteisten tunneilmaisujen jatkumista ja tunnin ilmapiirin myönteisyyttä. Tämän myönteisten tunneilmaisujen jatkumon on huomannut aiemmin myös Adolphs (2010), jonka mukaan myönteiset tunnereaktiot ja ilmaisut herättävät tilanteen osallistujissa samankaltaisia tunteita, esimerkiksi iloa. Tuloksista voidaan myös nähdä, että oppilaiden myönteiset tunneilmaisut ja opettajan myönteinen vastaustyyli ovat kaksi merkittävää tekijää luokan ilmapiirin rakentumisessa. Myönteisen luokkahuoneilmapiirin merkitystä tutkineet Pekrun ja Linnenbrink (2012) toteavat, että myönteinen luokkailmapiiri auttaa oppilaita kiinnostumaan tehtävistä ja aloittamaan niiden tekemisen (Pekrun & Linnenbrink- Garcia 2012). Myös tämän tutkimuksen tulokset esittävät, että myönteiset tunneilmaisut ovat tarttuvaa lisäten koko sosiaalisen ryhmän ilmapiirin myönteisyyttä.

Tutkimukseni keskittyi tarkastelemaan sitä, millaisen merkityksen myönteiset tunneilmaisut saivat luokkahuonevuorovaikutuksessa, mutta tutkimuksessa ei tarkasteltu sitä, miten oppilaat itse kokivat vuorovaikutustilanteet, joissa

tunneilmaisut esiintyivät. Mielenkiintoinen näkökulma olisi tarkastella erityisesti sitä, miten vapaaksi oppilaat kokivat tunteiden ilmaisun luokkahuoneessa. Tutkimukseni tarkasteli aihetta vain tilanteista tehtyihin keskustelunanalyysiin tulkintoihin perustuen. Siksi olisikin tärkeää tutkia aihetta laajemmin ottaen mukaan myös muita aineistonkeruumenetelmiä, kuten kyselyitä tai haastatteluita, jotta ilmiöstä saataisiin kattava ja monia eri näkökulmia huomioiva kuva.

Tunteiden ilmaisua luokkahuoneessa on tutkittu aiemmin verrattain vähän, vaikka kyseessä on ilmiö, joka voi olla yhteydessä niin oppimiseen, yleiseen hyvinvointiin kuin ihmissuhteisiin. Tästä tutkimuksesta selkeästi nousse onnistumisen vahvistaminen oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen funktiona on yksi mielenkiintoisista näkökulmista tunteiden ilmaisun tutkimuksessa. Miten tunneilmaisujen määrä onnistumistilanteissa muuttuu iän ja sosiaalisen tiedon kasvaessa? Alakouluikäiset oppilaat näyttivät ilmaisevan myönteisiä tunneilmaisujaan vahvasti onnistumistilanteissa, mutta muuttuuko onnistumisten ilmaisu lasten kasvaessa nuoriksi ja aikuisiksi? Yksi tutkimuksen tuloksista esiin nousse ajatus on myös se, miten opettajan tuttuus voisi olla yhteydessä siihen, kuinka oppilaat ilmaisevat tunteitaan. Turvallisuuden tunne luokassa kehittyy usein ajan myötä ja usein juuri opettajat näyttävän toiminnallaan oppilailleen luokan olevan turvallinen paikka (Jennings & Greenberg 2009).

Tutkimustuloksista nousseiden huomioiden pohjalta voidaan pohtia, miten myönteisten tunneilmaisujen havaitsemista voitaisiin hyödyntää opetuksessa aiempaa enemmän. Erityisesti opettajat voisivat kiinnittää lisää huomiota oppilaiden myönteisten tunneilmaisujen havaitsemiseen, jotta niitä voitaisiin hyödyntää oppimisessa, sosiaalisten suhteiden parantumisessa ja yleisen hyvinvoinnin lisäämisessä. Myös aiempi tutkimus tukee tämän tutkimuksen tulosten merkittävyyttä siinä, kuinka oppilaiden tunteita herkästi havaitsevien opettajien oppilaat pärjäävät koulussa paremmin kuin ne oppilaat, joiden tunteita ei ole havaittu tai otettu huomioon (Jennings & Greenberg 2009). Näin ollen olisikin tärkeää kiinnittää huomio opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen ja

heidän kouluttamiseensa näissä taidoissa, jotta opettajat voisivat omalla esimerkillään luoda luokkahuoneista tunteiden ilmaisua ja harjoittelua sallivia ympäristöjä.

## LÄHTEET

- Adolphs, R. 2010. Emotion. *Current Biology* 20 (13), 549–552.
- Adolphs, R. 2017. How should neuroscience study emotions? by distinguishing emotion states, concepts, and experiences. *Social cognitive and affective neuroscience* 12(1), 24.
- Ahn, H. & Stifter, C. 2006. Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education & Development* 17(2), 253–270.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191–215.
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. 2014. The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their student emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15–26.
- Brooks C. & Young, S. Emotion in online college classrooms: Examining the Influence of perceived teacher communication behaviour on students' emotional experiences. *Technology, Pedagogy and Education* 24(4), 515–527.
- Cabanac, M. 2002. What is emotion? *Behavioural Processes* 60 (2), 69–83
- Celeghin, A., Diano, M., Bagnis, A., Viola, M. & Tamietto, M. 2017. Basic emotions in human neuroscience: Neuroimaging and beyond. *Frontiers in Psychology*, 8.
- De Melo, C. M., Carnevale, P., Read, S. & Gratch, J. 2014. Reading people's minds from emotion expressions in interdependent decision making. *Journal of Personality and Social Psychology* 106 (1), 73–88.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. 2000. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology* 78, 136–157
- Ekman, P. & Cordaro, C. 2011. What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review* 3 (4), 364–370.
- Ekman, P., Freisen, W. & Ancoli, S. 1980. Facial signs of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology* 39 (6), 1125–1134.



- Ellis, K. 2000. Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research* 26, 264–291.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. [Sähköinen tietoaaineisto]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/978-951-768-035-6>
- Feidakis, M., Daradoumis, T. & Caballé, S. 2011. Emotion Measurement in Intelligent Tutoring Systems: What, When and How to Measure. Third International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems, 807-812. [Sähköinen tietoaaineisto] Haettu osoitteesta <https://ieeexplore.ieee.org/document/6132913>
- Feidakis, M., Daradoumis, T., & Caballé, S. 2013. Building emotion-aware features in Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) systems. Villard-de-Lans, France. [Sähköinen tietoaaineisto] Haettu osoitteesta [https://www.academia.edu/2564765/Building\\_emotion-aware\\_features\\_in\\_Computer\\_Supported\\_Collaborative\\_Learning\\_CSCL\\_systems](https://www.academia.edu/2564765/Building_emotion-aware_features_in_Computer_Supported_Collaborative_Learning_CSCL_systems)
- Finn, J. & Zimmer, K. 2012. Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer US, 97–126.
- Fowler, L. T. S., Banks, T., Anhalt, K., Der, H. H. & Kalis, T. 2008. The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders* 33, 167–183.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.
- Fredrickson, B. L. 1998. Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & Emotion* 12 (2), 191-220.
- Fredrickson, B. L. 2004. The broadenandbuild theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 359 (1449), 1367–1377.
- Fridlund, A. J. 1996. 'Facial expression of emotion' and the delusion of the hermetic self. Teoksessa R. Harré & W. G. Parrott (toim.) *The emotions: Social, cultural and biological dimensions*. London: Sage.
- Frijda, N. H. 1988. The Laws of Emotion. *American Psychologist* 43 (5), 349-358.

- Frijda, N. 2016. The evolutionary emergence of what we call "emotions". *Cognition and Emotion* 30 (4), 609-620.
- Goffman, E. 1961. Fun in games. Teoksessa E. Goffman (Toim.) *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 17-84.
- Hakulinen, A. 1996. *Suomalaisen keskustelun keinoja: 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76, 949-967.
- Harvey, S. T. & Naus, A. 2015. Teoksessa C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens & P. Watson (toim.) *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 361-368.
- Hietanen, J., Surakka V. & Linnankoski, I. 1998. Facial electromyographic responses to vocal affect expressions. *Psychophysiology* 35(5), 530-536.
- Hirsjärvi, S. 2003. *Tutki ja kirjoita (10. osin uud. laitos.)*. Helsinki: Tammi.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. 2011. Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education* 27(6), 1039-1048  
<https://www.hs.fi/elama/art-2000005644312.html> viitattu 20.05.2018  
<https://www.opettaja.fi/ajassa/breikkaa-ala-kiusaa/viitattu> 20.05.2018  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) viitattu 10.12.2018
- Isen, A. & Simmonds, S. 1978. The effect of feeling good on a helping task that is incompatible with good mood. *Social Psychology* 41(4), 346.
- Jennings, P. & Greenberg, M. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491-525.
- Jensen, T. & Pedersen, S. 2016. Affect and affordances - The role of action and emotion in social interaction. *Cognitive Semiotics* 9(1), 79-103.
- Kalokerinos, E. K., Greenaway, H., Pedder, D. & Margetts, E.A. 2014. Don't grin when you win: The social costs of positive emotion expression in performance situations. *Emotion* 14 (1), 180-186

- Kelly, S., Rice, C., Wyatt, B., Ducking, J. & Denton, Z. 2015. Teacher immediacy and decreased student quantitative reasoning anxiety: The mediating effect of perception. *Communication Education* 64 (2), 171–186.
- Kielitoimiston sanakirja. 2018. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018 viitattu 12.10.2018.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. 2004. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74, 262–273.
- Laitinen, K., & Valo, M. 2016. Tunneilmaisu virtuaalitiimien tapaamisissa. Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2016 2016, 59–75.
- Lazarus, R. S. 1991. Progress on cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist* 46 (8), 819–834.
- Lilja, N. 2011. Keskusteluanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 68–87.
- Lindholm, C., Stevanovic, M. & Peräkylä, A. 2016. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Linnenbrink, E. 2007. Teoksessa P. A. Schutz & R. Pekrun. 2007. *Emotion in education*. Amsterdam: Boston: Elsevier Academic Press.
- Linnenbrink-Garcia, L. Pekrun, R. 2011. Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology* 36 (1), 1–3.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. 2012. Engagement across developmental periods. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer, 45–63.
- Mainhard, T. Oudman, V., Hornstra, T., Bosker, R. & Goetz, T. 2018. Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction* 53, 109–119.
- Martin, D. & Rimm-Kaufman, S. 2015. Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology* 53 (5), 359–373.

- Maulana, R., Opdenakker, M. C., Stroet, K., & Bosker, R. 2013. Changes in teachers' involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence* 42, 1348–1371.
- Mazer, J. P. 2013. Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement: An examination of direct and indirect effects. *Communication Education* 62, 253–277.
- Mc. Auliffe, M.D., Hubbard, J., Romano, L. 2009. The role of teacher cognitions and behaviors in children's peer relations. *Journal Of Abnormal Child Psychology* 37, 665–677.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. 2014. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 106 (1), 121–131
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. 2007. Scaffolding emotions in classroom. Teoksessa P. A. Schutz, & R. Pekrun (Toim.) *Emotion in Education*. Amsterdam; Boston: Elsevier Academic Press.
- Nielson, K. A. & Lorber, W. 2009. Enhanced post-learning memory consolidation is influenced by arousal predisposition and emotion regulation but not by stimulus valence or arousal. *Neurobiology of Learning and Memory* 92 (1), 70–79.
- Nikula, T. 2007. The IRF- pattern and space for interaction: observations on CLIL and EFL classrooms. Teoksessa C. Dalton- Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt, Wien: Peter Lang, 179–204.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L. 2017. Mistä puhumme kun puhumme tunteista? *Tieteessä tapahtuu* 35 (2), 5.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., Perry, R. 2011. Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36 (1), 36–48.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., & Murayama, K. 2017. Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development* 88 (5), 1653–1670.
- Pekrun, R., Linnenbrink- Garcia, L. Academic emotions and student engagement. 2012. Teoksessa S. L. Christenson, L. R. Amy & W. Cathy (Toim.) *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer US.

- Persson, L. & Haraldsson, K. 2017. Health promotion in Swedish schools: School managers' views. *Health promotion international* 32 (2), 231.
- Peräkylä, A. 2016. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi*. Tampere: Vastapaino, 312–330.
- Planalp, S. 1999. *Communicating emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prosen, S., Vitulic, H. S., & Skraban, O. P. 2011. Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal* 1 (3), 141–157.
- Ramey, C. & Ramey, S. 2004. Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly* 50, 471–491.
- Reyes, M., Brackett M., Rivers, S., White, M. & Salovey P. 2012. Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 700–712.
- Ruusuvuori, J. & Peräkylä, A. 2009. Facial and verbal expressions in assessing stories and topics. *Research on Language and Social Interaction* 42 (4), 377–394.
- Ruusuvuori, J. 2016. Katse. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 47–62.
- Scherer, K. R. 2005. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information* 44 (4), 695–729.
- Scherer, K. R. 2009. Emotions are emergent processes: They require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 364 (1535), 3459–3474.
- Shariff, A. F. 2011. What Are Emotion Expressions For? *Current Directions in Psychological Science* 20 (6), 395–399.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. 2016. *Keskustelunalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Stuhlman M, Pianta RC. 2002. Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review* 31 (2), 148–63.

- Swartz R. & McElwain, N. 2012. Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development* 23 (2), 202–226.
- Tainio, L. 1997. *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L., Kleemola, S., Ruuskanen, L., Karvonen, K., Lehtimaja, I., Vepsäläinen, M., Saharinen, K. 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tieteen termipankki 17.12.2018: Kielitiede:korjausjäsenitys. (Tarkka osoite: <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:korjausjäsenitys>.)
- Titsworth, B., Quinlan, M., & Mazer, J. 2010. Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education* 59, (4) 431–452.
- Titsworth, S., McKenna, T. Mazer, J. & Quinlan, M. 2013. The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education* 62 (2), 191–209.
- Tugade, M. & Fredrickson, B. 2007. Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies* 8 (3), 311–333.
- Tuomi, J. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valiente C., Lemery-Chalfant K., Swanson J. & Reiser M. 2008. Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 67–77.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. 1988. On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science* 20 (3), 239–250.
- Vatanen, A. 2016. Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 312–330.
- Wetherell, M. 2015. Trends in the turn to affect: a social psychological critique. *Body & Society* 21 (2), 139–166.

- Wilkinson, S. & Kitzinger C. 2006. Surprise as an interactional achievement: reaction tokens in conversation. *Social Psychology Quarterly* 69 (2), 150-182.
- VISK. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 2008. Iso suomen kieliopin verkkoversio. Saatavilla: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> Viitattu 15.11.2019.

## LIITTEET

### LIITE 1: Keskustelunanalyysin litterointimerkit

.	laskeva intonaatio (ei merkkiä) intonaatio tasainen
,	intonaatio laskee hieman
?	intonaatio nousee
<u>älä</u>	äänteen tai tavun painotus sanan sisällä
>joo<	nopeutettu jakso
<joo>	hidastettu jakso
*joo*	ympäristöä vaimeampaa puhetta
JOO	kovaäänistä puhetta
j○-	kesken jäänyt sana
j○::	venytetty äänne
tule	voimakkaasti äännetty konso- nanti
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
#joo#	nariseva ääni
@joo@	muunneltu ääni
\$joo\$	nauruinen ääni
, joo	
j○(h)	sana tuotettu nauraen
o	
hehe	naurua
[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi eri puhunnosta liittyy toi- siinsa tauotta
(0.7)	tauco ja sen pituus
(.)	mikrotauco (alle 0.2 sek)
(- -)	jakso, josta ei ole saatu selvää
(( ))	litteroijan kommentteja
(( ))	litteroijan kommentteja

(ks. Hakulinen, 1996.)