

**”MENEKSI TUNTEISIIN?” SÄHKÖISEN PALAUTTEEN HERÄTTÄMÄ TUNNE
JA TOIMINTA, OPPILAAN NÄKÖKULMASTA**

Pauliina Lappalainen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Lappalainen, P. 2024. ”Meneeks tunteisiin” sähköisen palautteen herättämä tunne ja toiminta, oppilaan näkökulmasta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 67 s., 7 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun viimeisellä luokalla opiskelevilta nuorilta, minkälaisia tunteita peruskoulussa on tuntien aikana syntynyt ja erityisesti minkälaisia tuntemuksia sähköisesti annettu tuntipalaute on oppilaissa herättänyt. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, miten palaute on vaikuttanut koulussa toimimiseen ja oppimiseen tunteen näkökulmasta ja miten palautetta voitaisiin hyödyntää paremmin oppimisen ja motivaation tukena. Haastattelussa ja aineistoa analysoitaessa tarkasteltiin toimintaa yleisesti kaikilla oppitunneilla ja erityisesti liikuntatunneilla, jolla pyrittiin tunnistamaan, onko liikunnassa annettavalla palautteella eroavaisuutta muista oppiaineista saatuun palautteeseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimusotteella ja aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa yhdeksännen luokan opiskelijaa, jotka olivat saaneet opettajilta palautetta sähköisesti vähintään seitsemännen – yhdeksännen luokan ajan. Seitsemän haastateltavaa kahdeksasta oli saanut palautetta jo ensimmäisen – kuudennen luokan aikana. Haastattelut kestivät keskimäärin 55 min. Litteroitua aineistoa kertyi 159 sivua. Tutkimuksessa tutkittiin nuorten kokemia tunteita, jonka perusteella analyysimenetelmäksi valikoitui laadullinen sisällön analyysi ja tutkimusotteeksi fenomenologis-hermeneuttinen.

Tutkimus osoitti, että tunteet vaikuttavat peruskoulussa oppilaan toimintaan monin eri tavoin, eikä niitä ole kovin helppo oppilaan itse tunnistaa tai opettajan huomata. Tunteet vaikuttavat kuitenkin oppilaan tekemiin ratkaisuihin ja valintoihin kuten tunnilla osallistumiseen tai tunnilta pois jättäytymiseen. Oppilaat kokivat tunnilla syntyneen tai sähköisen palautteen synnyttämän tunteen vaikuttavan siihen, miten omaan oppimiseen suhtauduttiin, niin tunteen synnyttämän oppiaineen osalta, kuin myös eri aineen ja opettajien opettamien tuntien osalta. Tutkimuksen tulokset antavat tietoa ja näkökulmia siihen, minkälainen sähköinen palaute synnyttää todennäköisimmin toivottua vaikutusta oppilaan toimintaan koulussa. Tulosten mukaan positiivisella palautteella voisi olla mahdollista kääntää negatiivinen tunne ja toiminta positiivisempaan suuntaan, kun taas negatiivinen palaute näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan syventävän negatiivisia tunteita ja toimintaa. Tuloksia voidaan hyödyntää sähköisten järjestelmien kehittämisessä ja jo käytössä olevien järjestelmien vaikuttavuuden tehostamisessa opetus- ja kasvatustehtävissä.

Asiasanat: Sähköinen palaute, palaute, motivaatio, tunne, oppilaan minäkuva, oppilaan minäpystyvyys, viestintä, tunnekokemus, vuorovaikutus, oppiminen.

ABSTRACT

Lappalainen, P. 2024. "Getting into feelings" emotion and action aroused by electronic feedback, from the perspective of students. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in Physical Education, 67 p., 7 appendices.

The purpose of the study was to investigate the emotions experienced by young people in the final year of comprehensive school during lessons, and particularly the kinds of feelings aroused in students by electronically provided lesson feedback. The study also examined how feedback has influenced actions and learning in school from the perspective of emotion, and how feedback could be better utilized to support learning and motivation. During the interviews and data analysis, actions were examined in general across all lessons and specifically in physical education lessons, aiming to identify whether feedback provided in physical education differs from feedback in other subjects.

The study was conducted using a qualitative approach, and semi-structured thematic interviews were used as the data collection method. Eight ninth-grade students were interviewed, all of whom had received electronic feedback from teachers for at least seven to nine years, with seven out of eight having received feedback since the first to sixth grades. The interviews lasted an average of 55 minutes, and transcribed data amounted to 159 pages. The study investigated the emotions experienced by young people, leading to the selection of qualitative content analysis as the analysis method and a phenomenological-hermeneutic approach as the research perspective.

The study demonstrated that emotions affect students' actions in various ways in comprehensive school, and they are not very easy for students themselves to recognize or for teachers to notice. However, emotions do influence students' decisions and choices, such as participation in class activities or withdrawal from class. Students felt that the emotions arising during class or through electronic feedback affected their attitude towards their own learning, both in terms of the subject generating the emotion and in terms of various subjects and teachers' lessons. The results of the study provide insights into the kind of electronic feedback most likely to have the desired effect on students' actions in school. According to the findings, positive feedback could potentially redirect negative emotions and actions towards a more positive direction, whereas negative feedback seemed to deepen negative emotions and actions according to this study. The results can be utilized in the development of electronic systems and in enhancing the effectiveness of existing systems in educational and developmental tasks.

Key words: Electronic feedback, feedback, motivation, emotion, student self-image, student self-efficacy, communication, emotional experience, interaction, learning.

KÄYTETYT LYHENTEET

AMK	ammattikorkeakoulu
HOPS	henkilökohtainen opintosuunnitelma
LOPS	lukion opetussuunnitelmien perusteet
OKM	opetus- ja kulttuuriministeriö
OPH	opetushallitus
POPS	perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
THL	Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos
WHO	World Health Organization, Maailman terveysjärjestö

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	1
2	VUOROVAIKUTUS KOULUSSA	3
2.1	Koulun ja kodin vuorovaikutus	3
2.2	Oppilaan ja koulun vuorovaikutus.....	4
2.3	Vuorovaikutus ja sosioemotionaalinen kompetenssi.....	5
2.4	Vuorovaikutus ja syrjäytyminen.....	7
3	VIESTINTÄ KOULUYHTEISÖISSÄ.....	8
4	ARVIOINTI JA PALAUTE.....	10
4.1	Palautteesta perusopetuksessa	11
4.1.1	Palautteen vaikutuksia	13
4.2	Sähköisestä palautteesta	13
5	TUNTEET	16
5.1	Tunteet ja vuorovaikutus	17
5.2	Saavutustunteiden kontrolli-arvo -teoria	18
5.3	Oppiminen ja tunteet	19
5.3.1	Tunteessa toimiminen.....	21
5.4	Motivaatio tunteen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna.....	22
6	OPPILAAN MINÄKUVA JA MINÄPYSTYVYYS.....	25
6.1	Vuorovaikutus oppijaminäkuvan rakentajana	26
6.2	Palaute oppijaminäkuvan ja minäpystyvyyden rakentajana	27
7	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
8	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	30
8.1	Laadullinen tutkimusote	30
8.2	Tutkijan esiymmärrys	31

8.3	Tutkimukseen osallistuneet ja siihen valikoituneet haastateltavat	31
8.4	Aineiston keruu.....	33
8.5	Aineiston käsittely ja analyysi.....	35
8.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	38
9	TULOKSET.....	41
9.1	Tutkimuksen analyysikehys	41
9.2	Tunnekokemukset liikuntatunneilla	41
9.2.1	Positiiviset tunteet.....	42
9.2.2	Negatiiviset tunteet.....	43
9.3	Sähköisestä palautteesta syntyneet tunteet	45
9.3.1	Positiivinen palaute.....	46
9.3.2	Negatiivinen palaute	47
9.4	Tunnekokemuksen vaikutus toimintaan liikuntatunneilla ja koulussa	50
9.4.1	Positiiviset tunteet.....	51
9.4.2	Negatiiviset tunteet.....	54
9.5	Aineistossa esille nousseen rakentavan palautteen tunnemerkitys.....	58
10	POHDINTA.....	59
10.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	59
10.1.1	Tunnekokemukset liikuntatunneilla	60
10.1.2	Sähköisestä palautteesta syntyneet tunteet	62
10.1.3	Tunnekokemuksen vaikutus toimintaan liikuntatunneilla ja koulussa ..	64
10.2	Tutkimuksen hyödynnettävyys.....	65
10.3	Kriittisyys ja jatkotutkimusideat.....	66
	LÄHTEET	68
	LIITTEET	
	Liite 1: Haastattelukysymykset	

Liite 2: Esimerkki aineiston lopullisesta luokittelusta

1 JOHDANTO

Liikunnan opetuksessa on havaittavissa jonkin verran heikon motivaation oppilaita, joiden motivaatio on saattanut heikentyä myös opintojen aikana. Liikunnan opetussuunnitelmassa vaikuttava pohjateoria on itsemääräämisteoria, joka lähtee ihmisten psykologisista perustarpeista: autonomiasta, pystyvyydestä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta (Ryan & Deci 2000). Tässä työssä tarkastellaan tunnilla syntyneitä tunteita sekä sähköisellä sovelluksella annettujen palautteiden synnyttämiä tunteita että niiden merkitystä koulussa toimimiseen. Tässä työssä pyritään myös tunnistamaan, miten sähköisellä palautteella voitaisiin mahdollisesti tukea ja nostaa heikosti motivoituneiden oppilaiden koulumotivaation tasoa.

Sähköisen palautteen vaikutusta koulumotivaatioon on tutkinut muun muassa Oinas ym. (2020) todeten, että positiivisimmin sähköiseen palautteeseen suhtautuu hyvin koulussa menestyneet oppilaat ja negatiivisimmin heikosti koulussa menestyneet. Mannisen (2018) mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttaa koulumenestys ja koulumenestykseen kouluviihtyvyys, kouluviihtyvyys tai viihtymättömyys on todettu hyvinkin pysyviksi ominaisuuksiksi, jossa oppilaan opettajasuhteen laadun kokemus on vahvassa osassa.

Suomessa kouluissa käytetään sähköisen palautteen antamiseen ja tiedon säilyttämiseen digitaalisia järjestelmiä, joilla opettajan on mahdollista olla yhteydessä oppilaaseen ja huoltajiin. Muun muassa Wilma-järjestelmä tallentaa opettajan tuntimerkinnät oppilaan ja vanhempien nähtäväksi. Palaute säilyy näkyvillä oppilaille, huoltajalle ja opettajalle lukuvuoden ajan ja tulee esille, kun tarkastelee sovelluksen tuntimerkinnät osiota. Viesti Wilmalla viisaasti, oppaassa (Furman 2013), kehoitetaan käyttämään järjestelmää vain positiivisen palautteiden kanavana ja negatiiviset viestit ohjeistetaan käsittelemään kasvotusten tai puhelimitse. Kouluilla on kuitenkin erilaisia tapoja ja käytänteitä ohjelmien käyttöön. Turtiaisen (2009, 209) mukaan, digitaalisuus ei itsessään tuota tunne-elämyksiä, mutta sen mukana tulevat osallistumisen ja vuorovaikuttamisen mahdollisuudet voivat osaltaan edistää tunne-elämysten syntymistä. Wilma järjestelmän palaute osiossa oppilas tai huoltaja ei pysty kommentoimaan tai vuorovaikuttamaan opettajan kanssa, vaan palaute on yksisuuntaista opettajalta oppilaalle.

Tunteilla on havaittu olevan selviä yhteyksiä myös motivaatioon, joista erityisesti oppilaiden positiivisista tunteista on vain vähän suoraa tutkimustietoa, mutta niiden perusteella erityisesti

oppimisen ilo, toivo sekä ylpeyden tunteet voivat edistää opiskelijoiden oppimismotivaatiota ja oppimistoimijuutta (Pekrun 2016). Tunteiden säätelyn keinot ja taidot rakentuvat iän ja kehityksen sekä vuorovaikutustaitojen kehityksen myötä (Poikkeus 2011, 98). Turtiainen (2009) esittää Hietalan näkemyksen siitä että, suuret ikäluokat on kasvatettu pitämään tunteet yksityisasiaina ja vasta 2000-luvun puolella on alettu hyväksyä, ettei tunnetta pidä tai voida erottaa toisistaan kokemuksen eri osa-alueiksi. Nykyään tunnekasvatus on jo opettajakoulutuksessa vahvasti läsnä.

Kiinnostavaa on, miten sähköinen palaute vaikuttaa oppilaan tunteisiin ja miten puolestaan tunteet vaikuttavat oppimismotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen. Eri tutkimukset ovat osoittaneet, että koulussa viihtyminen edistää elämälaatua, jatko-opintohalukkuutta sekä antaa eväitä myöhempään elämässä selviytymiseen (Manninen 2018, 91). Voisimmeko hyödyntää tätä sähköistä palautekanavaa tehokkaammin, jos meillä on riittävän laaja ymmärrys sen vaikutuksista oppimiseen, motivaatioon ja oppilaan minäkäsitykseen. Yksilön tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on suora yhteys nuoren itsetuntoon, hyvinvointiin, terveyteen, ja oppimiseen (Mäkinen & Karppinen 2019; Taylor ym. 2017). Voisimmeko hyödyntää sähköistä palautetta enemmän näiden osa-alueiden tukemisessa. Maailman talousfoorumin raportissa (World Economic Forum 2018) sekä vakuutusyhtiö Ilmarisen tekemässä selvityksessä (Atsar 2017) nostetaan nousevina työelämätaitoina tunneäly, yhteistyötaidot sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot, että yhteistyöhön liittyvät taidot, jotka ovat myös liikunnan alalla yksi tulevaisuuden työelämätaitojen kulmakivistä. (Binkley ym. 2012; Mäkinen & Karppinen 2019)

2 VUOROVAIKUTUS KOULUSSA

Opetuksessa on perinteisesti oltu kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa ja läsnä kouluympäristössä. Nykyään ja ehkä myös tulevaisuudessa opetus tapahtuu yhä enemmän sähköisillä alustoilla, missä vuorovaikutus tapahtuu toisella tavalla. Sähköisiä viestejä lähetetään ja vastaanottaja tulkitsee ja reagoi niihin jollain tavalla. Toisin kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, sähköisessä vuorovaikutuksessa viestin lähettäjän on vaikeampi nähdä, miten vastaanottaja lähetetyn viestin tulkitsee ja siihen reagoi.

Vuorovaikutus ymmärretään ihmisten väliseksi interaktioksi eli vuoron perään vaikuttamiseksi ja dialogiksi, josta syntyy jotain, mihin kumpikaan osapuoli ei yksin pystyisi (Suoninen ym. 2013, 32). Opetustapahtuman perustavimpana käsitteenä kasvatustieteissä pidetään interaktiota, jonka nähdään syntyvän vähintään kahden ihmisen yhteistoiminnasta, kommunikaatiosta ja dialogista. (Klemola 2009, 33). Kansanen (2004, 38) tuo esille näkemyksen sanan vuorovaikutus ”vaikutus” merkityksestä kasvatuksessa. Hänen mukaansa kasvatusta on aina vaikuttamista, tahallista tai tahatonta, jolloin vaikutusyritys olisi osuvampi käänös. Englanninkielisessä sosiaalipsykologian kirjallisuudessa vuorovaikutusta nimitetään interaktioksi, joka assosioi johonkin, joka muodostuu ihmisten välille (inter) ja joka ei ole pelkkää vaikutusta vaan ennemminkin toimintaa (aktiota) (Suoninen ym. 2013, 32).

Perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa vuorovaikutusosaaminen kuuluu laaja-alaiseen osaamiseen, läpi kaikkien oppiaineiden (Murumäki ym. 2022, 12). Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä ohjeistetaan muun muassa seuraavasti ”oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa” (LOPS 2019, 18; POPS 2014, 17). Ammatillisessa peruskoulutuksessa on oma tutkinnon osa: viestintä ja vuorovaikutusosaaminen (OPH, AMK perusteet).

2.1 Koulun ja kodin vuorovaikutus

Suomi nähdään yhtenä maailman kehittyneimmistä tietoyhteiskunnista, jossa työn luonne on monilla aloilla muuttunut ja usein työn tekijältä vaaditaan hyvää teknologian hallintaa ja vuorovaikutustaitoja (Sivunen, 2007 18). Kasvokkain tapahtuvat opettajan ja huoltajan väliset keskusteluhetket ovat yläkoulussa hyvin harvinaisia (Sandberg 2016, 81). Ja yhteydenpito

onkin viime vuosina digitalisoitunut erilaisten sovellusten käytön myötä. Kuitenkaan sisällöllisesti rakentava yhteistyö ei muodostu pelkän välineen käytöllä (Rantala ym. 2012). Tutkimusten mukaan koulun henkilöstö tai huoltajat ovat toisiinsa yhteydessä pääosin vain silloin, kun on jotain negatiivista ilmoitettavaa, jolloin yhteistyö koulun ja kodin välille rakentuu herkästi ongelmakeskeiseksi (Metso 2004, 126–128; Sandberg 2016, 81).

Oppilaiden huoltajat ovat hyvin tietoisia oikeuksista ja mahdollisuuksista vaikuttaa opetusmuotoon, jolloin painetta koulumaailmaan syntyy myös huoltajien puolelta (Sandberg 2016, 78). Rantalan ym. (2012) näkemyksen mukaan, kouluissa kasvatusvastuu nähdään toisinaan yksinomaan kodilla ja nuoreen kohdistuvan huolen syntyessä ja koulutyön ammattilaiset saattavat vetää suoraviivaisia yhteyksiä kodin ilmapiiriin, perheen ihmissuhteiden ja lasten ongelmien välille. Kallio (2006) tuo esille sen, että lapsen oma kokemus lapsuuden rajapinnasta, rakentaa hänen identiteettiään, jolloin ei ole merkityksetöntä, miten ammatti-ihmiset määrittelevät ja puhuvat lapsesta ja hänen perheestään. Ammattilaisen ottaessa huolen puheeksi, pitäisi kyse olla varhaisesta puuttumisesta ja tasavertaisesta dialogista. Kuitenkaan vanhempia ei välttämättä nähdä aina tasavertaisina kasvatuskumppaneina, vaan ammatti-ihmisiä syyttelevinä, lapsensa ongelmat kieltävinä asiakkaina. (Rantala ym. 2015)

Oppilaiden koko koulupolku esikoulusta toiselle asteelle, olisi hyvä rakentua positiiviselle vahvuusperustaiselle vuorovaikutussuhteelle sekä aitoon kodin ja koulun tasavertaiseen dialogiin perustuvaan kasvatuskumppanuuteen (Sandberg 2016, 81). Lainsäädäntö velvoittaa ammatti-ihmiset ja vanhemmat yhteistyöhön, mutta yhteistyön laatuun ja määrään vaikuttaa eniten toimipaikassa omaksuttu toimintakulttuuri, ilmapiiri ja yleiset toimintatavat (Rantala ym. 2012). Organisaatiotutkimuksissa sosiaalistuminen nähdään osaksi työntekijän mukautumisprosessia, jossa hän saa ja omaksuu erilaisia rooleja, jolloin uusi jäsen tulee osaksi organisaation kulttuuria ja sulautuu sen toimintatapoihin (Sivunen 2007, 36–37).

2.2 Oppilaan ja koulun vuorovaikutus

Osallisuus on ennen kaikkea oikeus, joka onnistuessaan antaa mahdollisuuden vaikuttaa toimintaan ja on perusedellytys sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen toteutumiselle (Kuorelahti ym. 2012). Myös YK:n vuoden 1989 lasten oikeuksien sopimuksessa on kirjaus, lapsen oikeudesta tulla kuulluksi ja osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti itseään koskevaan päätöksentekoon sekä ilmaista omia näkemyksiään (YK:n lasten sopimus 1989). Osallisuuteen

kannustavan dialogin ja erilaisten kokemusten jakamisen myötä, voidaan vahvistaa myös eri sukupolvien välisiä vuorovaikutussuhteita (Kuorelahti ym. 2012).

Suomessa 7–17-vuotiaat viettävät koulussa n. 20–30 h. viikossa (POPS 2014), näin ollen oppilaiden päivittäiset vuorovaikutus ja muut kokemukset muiden oppilaiden, opettajien ja huoltajien kesken ovat samalla olennainen osa oppilaiden hyvinvointia ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Seligman ym. 2009). Myös Mannisen (2018, 93) mukaan lapsen kehitys tapahtuu toisten ihmisten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jolloin emotionaaliseen kehittymiseen vaikuttaa vahvasti kodin ja koulun ihmissuhteet. Jokainen oppilas toimii ja reagoi yksilöllisellä tavalla ollessaan vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, sekä luo oman ainutlaatuisen suhteen oppimisympäristöön että opetuksen sisältöön (Huovinen 2019, 15). Vuorikosken & Kiilakosken (2005) mukaan, koulukulttuuriin juurtunut malli opettaja – oppilas suhteesta sekä kouluinstituution valtarakenteet, vaikuttavat myös osaltaan vuorovaikutukseen. Yhä useampi tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan lähikouluihin yleisopetuksen ryhmiin, erityisopetusryhmien sijaan, jolloin opettajan asenne oppilaita kohtaan ja käytettävät opetusmenetelmät ovat suuressa arvossa (Sandberg 2016, 85).

2.3 Vuorovaikutus ja sosioemotionaalinen kompetenssi

Kuorelahti ym. (2012) määrittelevät sosioemotionaalisen kompetenssin, tilannekohtaiseksi, kyvyksi luoda ja ylläpitää positiivisia sosiaalisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita. He näkevät sen olevan käsitteenä laajempi kuin sosiaaliset taidot, rakentuen kiintymyssuhteesta, osallisuudesta, itsetunnosta, minäkuvasta, odotuksista ja uskomuksista. Sosioemotionaalisen kompetenssin avulla ja nuoren kouluun kiinnittymisen välillä on merkittävä yhteys (Buhs & Ladd 2001; Goldschmidt 2008; Manninen 2018, 93). Sosioemotionaalisen kompetenssin taito on keskeinen lapsuudesta alkava ja läpi koko elämän kestävä kehitystehtävä, joka sisältää itsesäätely- sekä tunnetaidot ja vaikuttaa hyväksytyksi tulemiseen ja sosiaalisen osallisuuden kokemukseen (Kuorelahti ym. 2012).

Lapsen sosioemotionaalinen osaaminen ja sopeutuminen ympäristöön on yksi tärkeimmistä koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä (Rosenthal & Gatt, 2010). Myös Hotulaisen & Lappalaisen (2011) mukaan, lapsen tai nuoren sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen ongelmat ovat yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin, näkyen muun muassa alisuoriutumisena, huonona motivaationa, negatiivisena käsityksenä itsestä ja epäonnistuneina

vuorovaikutussuhteina. Kuorelahti ym. (2012) esittävät, että inklusiivisen koulun ja kasvatusjärjestelmän keskeisiä kriteerejä on lasten ja nuorten kokemus siitä, että he kuuluvat tasavertaisina jäseninä yhteisöön. Oppilaan sisäistä motivaatiota on mahdollista lisätä autonomisella oppimisympäristöllä, jossa oppilaalla on mahdollisuus osallistua suunnitteluun ja toteutukseen (Kautto-Knape 2012, 103). Koulumaailmassa tukea tarvitsevat lapset ja nuoret ovat usein sosiaalisesti heikommassa asemassa ja tarvitsevat tukea ja ohjausta myös sosioemotionaalisten taitojen karttumiseen (Kuorelahti ym. 2012).

Lapset tai nuoret eivät välttämättä itse tiedä miten heidän oletetaan olevan osallisena tai arvostetaanko heidän tapaansa olla osallisena, jolloin lämmin vuorovaikutus ja siihen liittyvä dialogi onkin edellytys hyvälle yhteistyölle (Fitzgerald 2010). Aikuisen tehtävä on mahdollistaa nuoren osallisuus kuuntelemalla, kunnioittamalla, kyselemällä ja rohkaisemalla nuorta osallisuuteen, etenkin tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kohdalla. Haasteena tässä nähdään ammattilaisten taitamattomuus tai valmiuksien puute näiden taitojen opettamisessa (Kuorelahti ym. 2012). Rosenthalin & Gattin (2010) mukaan, osa kasvattajista ajattelee, ettei lasten keskinäisiin suhteisiin tule puuttua, ellei se ole liian aggressiivista tai muuten vaarallista. Nuorten koulukokemuksista nousee esille, ettei kaikissa kouluissa opettajat ole panostaneet sosiaalisen osallisuuden lisäämiseen, vaan tilanne on näyttäytynyt oppilaille jopa päinvastaisena, kuten nolaamisena, epäkunnioittavana käytöksenä ja loukkaamisena. Tämä voi johtaa, ennestään heikosti kouluun kiinnittyneitä oppilaita yhä syvemmälle marginaaliin. (Kuorelahti ym. 2012)

Poikkeuksen (2011) mukaan, lapsen tai nuoren taidon oppimisen kannalta olisi hyödyllistä tarkkailla ja arvioida, miten sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot sekä tunteiden säätely ilmenee erilaisissa tilanteissa. Arvioinnin luotettavuutta voidaan lisätä, osallistamalla siihen opettajan lisäksi myös oppilas ja huoltajat (Lappalainen ym. 2008). Koulumaailmassa sosioemotionaalisten taitojen arviointi on ollut perinteisesti hyvin ongelmakeskeistä. On tunnistettu negatiivinen käytös ja annettu siitä palautetta, se ei kuitenkaan ole kovin kannustavaa tai motivoivaa. (Kuorelahti ym. 2012) Soinnun (2014) esittelemän teorian mukaan yksilön vahvuuksien tunnistaminen mahdollistaa nuoren positiivisen kehityksen. Tässä vahvuusperustaisessa käyttäytymisen ja tunteiden arvioinnissa arvioitsijaa pyydetään antamaan tietoa siitä, missä nuorella menee hyvin, eikä sitä missä ei mene hyvin (Sointu 2014).

2.4 Vuorovaikutus ja syrjäytyminen

Tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin syrjäytymisvaarassa olevia nuoria, todettiin suurimman osan tutkittavista nuorista kamppailevan itsetuntoon ja itsekunnioitukseen liittyvien ongelmien kanssa, jotka muodostavat yhden keskeisimmistä esteistä työllistymiseen ja jatko-opintoihin hakeutumisessa (Alanen ym. 2014). Mietolan (2014, 118) mukaan koulun keskeyttäminen on uhka nuoren tulevaisuudelle ja mahdollisesti myös alku syrjäytymiselle. Syrjäytyminen liittyy usein jonkun elämän osa-alueen tukitoimien puutteeseen, kuten opiskelussa, itsenäistymisessä tai työelämään sijoittumisessa, etenkin niillä, joilla omat toiminnanohjauksen- ja itsesäätelyntaidot ovat puutteelliset. (Sandberg 2016, 95)

Monet koulussa heikosti menestyneet oppilaat tekevät päätöksensä toiselle asteelle kouluttautumisesta, peruskoulun aikana saatujen kokemusten pohjalta (Alanen ym. 2014). Osa koulupudokkuuden riskiryhmässä olevista nuorista, kokevat akateemista epäonnistumista, motivaation puutetta ja yksinäisyyttä (Kuorelahti & Lappalainen 2012, 408). Tutkimuksissa on noussut esille myös häpeän, riittämättömyyden ja turhautumisen tunteita sekä kiusatuksi tulemistä, että vihamielistä asennetta koulua kohtaan (Alanen ym. 2014).

Peruskoulun päättäneistä syrjäytymisvaarassa ovat etenkin ne nuoret, jotka eivät suorita toisen asteen opintoja loppuun (Järvinen & Vanttaja 2013). Jauholan (2024) mukaan ammatillisen koulutuksen ulkopuolella on 5 % nuorista ja lukiokoulutuksen 1 %, kun koulutuksen aloituksesta on kulunut kaksi vuotta. Tilastojen mukaan n. 3–10 % nuorista on kasautunut syrjäytymisen riskitekijöitä (THL 2023). He eivät välttämättä näy tilastoissa, koska eivät ole hakeutuneet työttömiksi työnhakijoiksi tai ole oppilaitoksessa kirjoilla (Myrskylä 2011). Peruskoulussa koko henkilökunnan olisi tärkeä huomioida ja tukea positiivisesti, etenkin näitä paljon tukea tarvitsevaan riskiryhmään kuuluvia nuoria (Kainulainen 2006 82–84; Ostamo ym. 2007).

3 VIESTINTÄ KOULUYHTEISÖISSÄ

Viestinnän eettisyys huomioidessa taitava viestijä pyrkii vuorovaikutussuhteissaan toimimaan siten, ettei vahingoita tai loukkaa ihmisten välistä kunnioitusta, luottamusta tai viestintäsuhteita Laajalahti (2014). Viestintä voidaan nähdä vuorovaikutusta suppeampana tai laajempaan, tai sitä voidaan käyttää myös synonyymisesti (Sivunen 2007, 13). Perinteisin kommunikoinnin muoto on kasvokkain viestintä, joka on puhujan ja kuulijan välistä yhteistoimintaa. Se sisältää verbaalisen viestinnän, joka voi olla yksisuuntaista, mutta viestintä on siinä silti aina, kaksisuuntaista ja nonverbaalisen, joka on kaikki muu viestintä paitsi sanat, kuten ilmeet, eleet, katsekontakti ja puhe. (Bavelas ym. 1997)

Vuorovaikutuksellisuus viestinnässä viittaa siihen, että viestin vastaanottajalla on samanlaiset mahdollisuudet viestiä välineen tai ohjelman avulla, kuin viestin lähettäjällä (Sivunen 2007, 29). Kupiainen (2013) tuo esille Prenslyn (2001) ajatuksen siitä, että oppilaat ovat kasvaneet uuden teknologian maailmaan, joka on johtanut edellisistä sukupolvista eroavaan oppimis- ja toimintakulttuuriin. Hän esittää myös Prenslyn ajatuksen siitä, että diginatiivit puhuvat uuden teknologian kieltä, arvostaen tekstin sijaan kuvia ja grafiikkaa sekä välitöntä palautetta ja toimivat parhaiten verkostoituneina. (Kupiainen, 2013)

Sivunen (2007, 29) tuo esille viestintäteknologian määrittelyn humanistisissa tieteissä. Hänen mukaansa viestintäteknologian alle kuuluu monenlaisia systeemejä ja sovelluksia, jotka sisältävät paljon erilaisia teknisiä ja sosiaalisia mahdollisuuksia sekä rajoitteita. Hänen mukaansa viestintäteknologian määrittely voidaan nähdä joko suppeasti tarkoittaen jotain tiettyä viestintävälinettä tai laajasti nähden sen yhteisenä kokonaisuutena. Tarkastelen tässä työssä viestintäteknologiaa lähinnä suppeasti tarkastellen kouluissa yleisesti käytössä olevia ohjelmistoja, joilla pyritään pitämään yhteyttä oppilaaseen ja huoltajiin.

Internetin käytön omaksumisen myötä, uusi teknologia on vaikuttanut viestinnän tapojen ja kielenkäytön muutoksiin. (Suominen 2009, 265) Tietokonevälitteinen ja sähköinen kommunikointi on synnyttänyt uusia tapoja käyttää kieltä, eikä verkon ääreltä lähetetyt kommentit kaikissa ohjelmissa pyyhkiydy pois, vaan pysyvät viestiketjuina muistuttamassa olemassaolostaan (Turtiainen 2009, 232).

Sähköisessä viestinnässä käytettävät hymiöt on alun perin luotu erottamaan sarkasmi ja huumori, vakavasti otettavista viestisisällöistä, kun haluttiin välttää väärinkäsityksiä tietokonevälitteisessä keskustelussa. (Turtiainen 2009, 194). Thomsonin (2008) mukaan kirjallisessa viestissä kirjoitustyyliin ja tekstistä välittyvään viestiin on hyvä kiinnittää huomiota ja tarkastella viestiä myös lukijan näkökulmasta. Negatiivisen viestin lähettämistä sähköisesti on syytä miettiä tarkkaan, väärinkäsitysten välttämiseksi ja negatiivinen palaute olisikin hyvä antaa kasvotusten (Furman 2013; Lämsä & Karhuniemi 2013).

Viestintävälineiden monipuolisuus teorian mukaan teknologiavälitteinen vuorovaikutus ei välttämättä sovellu monimutkaisten ja vaikeaselkoisten asioiden hoitoon yhtä hyvin, kuin kasvokkaisviestintä (Sivunen 2007, 30). Kun taas Waltherin (1996) kehittämän hyperpersonaalisen viestinnän teorian mukaan, teknologiavälitteinen vuorovaikutus voi olla viestijäosapuolten näkökulmasta ja sosiaalisilta ominaisuuksiltaan kasvokkaisviestintää toimivampaa ja miellyttävämpää, koska teknologiavälitteinen vuorovaikutus mahdollistaa sellaisia asioita, jotka eivät kasvokkaisuorovaikutuksessa ole mahdollisia. Teknologia välitteisessä viestinnässä mielikuvien luominen viestin välittäjästä ja itsestä perustuu eri prosesseihin, kuin kasvokkaistilanteissa, myös viestintäkanavien pienempi määrä ja pidempi aika vastauksen miettimiseen luo erilaista vuorovaikutusta (Sivunen 2007, 34).

Sosiaalinen yhteisö vaikuttaa teknologian käyttöön ja se, miten teknologiaa käytetään, vaikuttaa organisaatioon ja sen toimintakulttuuriin, jolloin teknologian käyttöä tulisi tarkastella kiinteästi osana sitä sosiaalista yhteisöä, missä sitä käytetään (Sivunen 2007, 30). Sosiaalisen median kontekstuaalisena piirteenä pidetään nuorten keskuudessa nopeasti yleistynyttä, osallistuvaa toimintakulttuuria, josta käytetään myös termiä osallisuuden kulttuuri (Jenkins ym. 2009, 6). Tämä uudenlainen sosiaalisiin yhteisöihin perustuva internetin toimintakulttuuri on vaikuttanut suuresti tekstin tuottamisen käytäntöihin (Kallionpää 2017, 64).

Tällä hetkellä peruskoulua käyvät ja tulevat peruskoululaiset ovat sukupolvea, jotka ovat syntyneet tieto- ja viestintäteknologiaa arjessaan käyttävään maailmaan, eikä heillä ole kokemusta maailmasta ennen digitaalisia työkaluja Tämän sukupolven toimintakulttuuri on digitaalista teknologiaa hyödyntävä, käyttäjälähtöinen ja yhteisöä osallistava digitaalinen toimintakulttuuri arjessa ja koko elämässä. (Kupiainen 2013)

4 ARVIOINTI JA PALAUTE

Palautteen (feedback) ja arvioinnin (assessment) käsitteitä ei ole tarkkaan määritelty tutkimuskirjallisuudessa, vaan ne voivat saada eri konteksteissa ja asiayhteyksissä eri merkityksiä (Virtanen ym. 2020, 123). Arviointi nähdään pääsääntöisesti opintojakson tai muun kokonaisuuden arviointina, kun taas palaute nähdään enemmän arviointiprosessin osana, oppimis- ja arviointiprosessia tukevana käytäntönä (Virtanen ym. 2020, 126).

Oinaan ym. (2019, 167) mukaan, palaute on ulkoisesti tai sisäisesti saatua tietoa toiminnan tai ymmärtämisen tasosta suhteessa tavoitteisiin. Oppimisessa sisäinen palaute nähdään oppilaan omiin huomioihin perustuvana sisäisenä viestinä, jossa ympäristöstä saatuja viestejä, kuten onnistumista tai epäonnistumista verrataan itselle asetettuihin tavoitteisiin. Ulkoisena palautteena nähdään opettajan suullinen, kirjallinen tai numeerinen palaute. (Oinas ym. 2019, 167; Voerman ym. 2012)

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa arviointia ja oppimisen yhteisöllistä luonnetta, joka haastaa kehittämään oppimisen arviointia (Virtanen ym. 2020, 123). Arviointikäytänteet on perinteisesti jaettu summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin (Ashenafi 2017), joista summatiivinen arviointi viittaa kokeella tai muulla vastaavalla tavalla kartoitettavaan loppuarviointiin, millä määritetään, minkä tason oppija on oppimisessaan saavuttanut (Bound 2000). Haasteena summatiivisessa arvioinnissa nähdään, että se saattaa johdattaa keskittymään enemmän arvosanoihin tai ulkoa opettelemiseen, kuin itse oppimiseen (Struyven ym. 2005). Formattiivisen arvioinnin painopiste on oppimisprosessin aikaisessa arvioinnissa (Bound 2000). Formattiivisen palautteen tarkoitus on antaa oppilalle tietoa ja palautetta oppimisesta oppimisen aikana, voidakseen tunnistaa vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja ohjata omaa edistymistään sekä antaa opettajalle tietoa mahdollisesta tarpeesta muuttaa opetusta. (Ashenafi 2017; Virtanen ym. 2020) Oppilaan oma aktiivisuus on keskeinen osa formatiivista arviointia (Strijbos & Sluijsman 2010). Formattiivinen arviointi voidaan nähdä elinikäistä oppimista tukevana, jossa arviointi perustuu eri tavoilla osoitettuun oppimisen tunnistamiseen. Oppija on aktiivisesti arviointiprosessissa mukana, eikä vain odota passiivisesti palautetta oppimisestaan. Oppijaa aktivoivia menetelmiä ovat muun muassa itse- ja vertaisarviointi. (Virtanen ym. 2020, 124) Jotta palaute voidaan nähdä formatiivisena, tulee sen edistää oppimista (Shute 2008).

4.1 Palautteesta perusopetuksessa

Suomessa perusopetuksessa palautteen tehtävä on määritelty seuraavasti: ”Ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearvioon” (OPH 2020, 2) Yleisesti kouluissa käytössä olevan sähköisten järjestelmien palautemerkintöjä perustellaan formatiivisen arvioinnin dokumentoimisella (OPH 2020). Oinaan ym. (2018) tutkimusten mukaan palaute oppilaille on pääosin myönteistä, mutta osalle oppilaista dokumentointi näyttäytyy ongelmien luettelemisena, ja sävyiltään kriittisiä voidaan lisätä osaamattomuuden ja kelpaamattomuuden tunnetta oppilaassa.

Virtanen ym. (2020, 126) tunnistavat kaksi vastakkaista palautekäytäntöä, kognitiivisen ja sosiokonstruktivistisen palautteen. Kognitiivinen nähdään yksisuuntaisena, jossa opettaja kertoo, mikä on oikein, mikä väärin ja miten suoritusta voidaan parantaa. Haasteena tässä nähdään se, ettei palautteen antajalla ole mahdollisuutta tarkistaa, onko palaute ymmärretty oikein (Bound & Molloy 2013). Sosiokonstruktivistisessa palautteessa keskustellaan, neuvotellaan ja käydään dialogia, jolloin oppijalla on vuorovaikutuksen kautta mahdollisuus saavuttaa ja syventää oma ymmärrys opittavasta asiasta ja tehdä itse korjaukset ja parannukset toiminnassaan (Virtanen ym. 2020, 126). Vuorovaikutteisessa palautteessa oppijan on mahdollista kehittää kykyään ohjata, arvioida ja säädellä omaa oppimistaan (Bound & Molloy 2013). Myös Tarnanen (2016) pitää tärkeänä sitä, että arvioinnissa varmistetaan, että oppimisen reflektointi on mahdollista ja oppimista koskeva palaute on tarkoituksenmukaista.

Palautetta tarkastellaan toisinaan myös behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan, jossa palaute nähdään opettajan tehtävänä ja oppilaan tehtäväksi jää palautteen vastaanottaminen ja käyttäminen kyseenalaistamatta (Atjonen ym. 2021, 37). Palautteen vaikuttavuuden edellytyksenä on pidetty oppilaan omaa aktiivisuutta (Boud & Molloy 2013; Carless & Boud 2018). Harris ym. (2014) tutkimuksen mukaan oppilaille annettu palaute jätti oppilaat pääosin palautteen passiivisiksi vastaanottajiksi. Carlessin (2006) mukaan vuorovaikutus on tehokkaampi tapa antaa palautetta kuin opettajan yksisuuntainen monologi, joka ei kehitä yhteisymmärrystä. Palautevuorovaikutuksen monologisuus mahdollistaa tilanteen, jossa opettaja voi huomaamattaan ohjata oppilasta tulkitsemaan kriittisen palautteen negatiiviseksi (Black & Wiliam 2009).

Virtasen ym. (2020, 123) mukaan, opettajalta saatu arviointi ja palaute on tärkeää. Tarnasen (2016) mukaan, opettaja välittää arvioinnin kautta sitä mitä pitää tärkeänä ja sitä, millaista osaamista arvostaa. Parpala & Lindblom-Ylänne (2007) toivat tutkimuksessaan esiin, ettei kaikki opettajat kuitenkaan näe arviointia osana opetusta. Kahdestakymmenestä opettajasta vain yksi mainitsi arvioinnin osana hyvää opetusta. Useat eri tutkijat ovat kuitenkin tuoneet esille arviointi ja palautekäytännön suunnittelun tärkeyden osana oppimisprosessin kokonaissuunnittelua (Ajjawi & Bound 2017; Strijbos & Sluisjmans 2010; Tarnanen 2016 Virtanen ym. 2020, 127).

Bound (2000) esittelee ajatuksen kestävästä arvioinnista (*sustainable assessment*), jossa arviointi nähdään enemmän kokonaisvaltaisena tapana ajatella arviointia osana yksilön kehittymistä. Kestävässä arvioinnissa käytetään erilaisia arviointimenetelmiä monipuolisesti (Virtanen ym. 2020).

Palautteen suppea luokittelu vain positiiviseen tai negatiiviseen palautteeseen on oppimisprosessien kannalta ongelmallista, koska se ohjaa huomiota palautteesta koettuun miellyttävyyteen (Atjonen ym. 2021, 37). Rehellinen ja sensitiivinen palaute, joka antaa selkeitä ohjeita oppimisen kehittämiseen on Petersonin & Irvingin (2008) tutkimuksessa, oppilaiden näkemyksen mukaan, kehittymistä parhaiten tukevaa palautetta. Pollari (2017) on tutkinut palautetta englannin kielen opiskelussa, jossa enemmistö oli palautteeseen tyytyväisiä ja toivoi sitä lisää ja osa ei edes lukenut opettajalta saamiaan kommentteja. Hyvä palaute antaa oppilaalle tietoa siitä, missä hän on oppimisessaan menossa ja mitä tehdä seuraavaksi. Oppilaan ymmärtäessä mitä tehdään ja miksi, vahvistuu hänessä hallinnan tunne omaan oppimiseensa, joka puolestaan motivoi panostamaan opiskeluun. (Brookhart 2017)

Opettajan on hyvä huomioida oppilaat yksilöllisesti ja kehitystasojensa mukaan (Brookhart 2011; Hughes 2010). Oppilaan yksilölliset ominaisuudet kuten epäonnistumisen pelko ja minäkäsitys määrittävät osaltaan palautteen vaikutuksia (Atjonen ym. 2021, 40). Opiskeluun sitoutuneet oppilaat hyötyvät myös kriittisestä palautteesta, mutta heikommin menestyvät oppilaat tarvitsevat enemmän myönteistä ja yksilöllistettyä palautetta (Dweck & Master 2009). Oppilaille, joilla on paljon epäonnistumisen kokemuksia taustalla, vahvuuksia tunnistava palaute on erityisen tärkeää, heitä kritiikki voi lannistaa ja aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita, etenkin jos epäonnistumisia on paljon (Hughes 2010; Pekrun 2009). Oppimisessa ja opiskelussa vastoinkäymisiä kokenut oppilas voi myös vältellä palautetta kokonaan (Hughes 2010).

Koulumenestykseltään heikommassa asemassa olevat oppilaat vertaavat itseään ja saamaansa palautetta myös herkemmin toisiin oppilaisiin (Brookhart 2001; 2011; Small & Attree 2016). Oppilaan toimintaan vaikuttaa myös vanhemmilta ja vertaisilta saatu palaute. (Oinas 2019, 167)

Palautteen tulisi kohdistua oppimisprosessiin ja olla sellaista, että oppilas ymmärtää saamansa palautteen (Oinas 2019, 168). Oppilaan persoonaan kohdistuva palautteen on todettu olevan haitallista itsetunnolle ja oppimistuloksille (Dwek & Master 2009). Myös aikaisemmat kokemukset palautteista ja oppimiskokemuksista vaikuttaa siihen, miten oppilas palautteeseen suhtautuu (Kluger & DeNisi 1996). Oppilas voi ottaa vastaan kielteistäkin palautetta, jos kokee sen hyödylliseksi itselleen (Rowe ym. 2014). Kun taas paljon negatiivista palautetta saaneet oppilaat, voivat torjua sen kokonaan (Huges 2010; Rowe ym. 2014).

4.1.1 Palautteen vaikutuksia

Klugerin ja DeNisin (1996) mukaan, oppilaiden tapa reagoida palautteeseen voidaan jakaa neljään strategiaan: Oppilas lisää yrittämistä negatiivisen palautteen saatuaan, oppilas muuttaa tavoitetasoaan (nostaa tai laskee) suhteessa palautteeseen, oppilas voi hylätä asettamansa tavoitteet, oppilas torjuu palautteen.

Palautetilanteessa ovat aina tunteet mukana ja palautteen antaja sekä palautteen saaja voivat kokea tilanteen hyvin eri tavoin (Soininen 2005, 135). Myös valta on arvioinnissa aina läsnä, palaute ja arviointi voi parhaimmillaan olla eteenpäin kannustavaa, nostattavaa ja hyvinolontunnetta synnyttävää, mutta sitä voidaan käyttää myös tahattomasti tai tahallisesti väärin, muun muassa auktoriteettiaseman pönkittämiseen, jolloin opettaja saattaa sortua tiedostamattaan oppilaan oppimisen heikentämiseen (Luostarinen 2019, 12).

4.2 Sähköisestä palautteesta

Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävässä viestinnässä voi syntyä haasteita kasvokkaiseen vuorovaikutukseen verrattuna, kun vuorovaikutuksesta puuttuu ilmeet ja äänenpainot, joilla on mahdollista varmistaa muun muassa yhteistä ymmärrystä, tavoitteita ja välittää arvoja (Häkkinen ja Järvelä 2006). Verkkoympäristössä kasvaneiden nuorten, käsitykset yksityisyydestä ja sen rajoista poikkeavat vanhemman sukupolven käsityksistä ja toimintatavoista sekä osaamisesta (Palfrey & Gasser 2008, 7). Oppilaat eivät myöskään

välttämättä jaa opettajien kanssa samanlaista arvomaailmaa ja odotuksia kodin ja koulun yhteistyöstä ja opettajan hierarkkisesta asemasta (Kaarakainen 2015, 11).

Sähköisten alustojen mahdollistama digitaalinen palaute avaa palautteeseen uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia (Winne 2017). Kaarakaisen (2015, 11) mukaan, kouluissa yleisesti käytössä oleva Wilma-järjestelmä nähdään pääosin hyvänä ja siihen ollaan tyytyväisiä, mutta huoltajille tehdyssä tutkimuksissa on noussut esille se, ettei järjestelmää nähdä vuorovaikutteisuuden ja yhteistyön kanavana, vaan ennemmin yksisuuntaisena tiedotuskanavana opettajalta kodille ja oppilaalle. Myös Heimo ym. (2015) tuo tutkimuksessaan esille, että kouluilla käytössä olevat sähköisten palautejärjestelmien koetaan herättävän myös negatiivisia tunteita, eikä niiden käyttö välttämättä rakenna myönteistä yhteistyötä. Ohjelmia käytetään myös negatiivisena valvonnan välineenä, eikä negatiivisen ja virheitä korostavan koulu - koti viestinnän ole koettu parantavan kodin ja koulun yhteistyötä (Furman, 2013; Kaarakainen 2015, 11).

Atjosen ym. (2021, 47) tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat palautteen yksisuuntaisena monologina opettajalta oppilaalle ja vertasivat omaa näkemystään opettajalta saatuun palautteeseen, he eivät myöskään tuoneet esille mahdollisuutta vastapalautteeseen. Kouluissa käytössä oleva Wilma-palautejärjestelmä ei mahdollista oppilaan reagointia tai vastaamista opettajan merkintöihin (Oinas ym. 2020). Oppilaat kokevat opettajan kasvokkain antaman palautteen hyödyllisimpänä ja Wilma-palautteen enemmän vanhemmille suunnattuna palautteena. Kun oppilas kokee palautteen kohdentuvan enemmän huoltajalle, ulkoistetaan oppilas omasta oppimisprosessistaan. (Atjonen ym. 2021, 47)

Tutkimusten mukaan yksi oppimiseen parhaiten vaikuttavista tekijöistä on palaute, mutta se hyödyttää oppimista vain, jos se on vuorovaikutteista ja oppilaalla on halu kuulla palaute sekä osaaminen palautteen hyödyntämiseen (Atjonen ym. 2021, 37). Oppilaat kokevat palautteen pääsääntöisesti joko myönteiseksi tai kielteiseksi. (Ferguson 2011; Peterson & Irving 2008; Atjonen ym. 2021, 47). Sähköisesti annetussa palautteessa opettajan on lähes mahdotonta havaita oppilaiden palautteesta syntyneitä kokemuksia ja tunteita (Oinas ym. 2018). Atjosen ym. (2021, 47) mukaan oppilas voi kokea saadusta palautteesta, kyvyttömyyttä vaikuttaa asioihin ja negatiivista painetta. Jolloin riskinä on negatiivisen arviointiuran kehittyminen (Lohbeck ym. 2016).

Kaarakainen (2015) tuo tutkimuksissaan esille, että kouluissa käytössä olevat sähköiset järjestelmät eivät nykyisellään vastaa huoltajien ja oppilaiden käsitystä yhteistyöstä ja olisikin hyvä ryhtyä tiiviillä oppilas, koulu, koti yhteistyöllä rakentamaan järjestelmää, joka palvelee kaikkien odotuksia ja tarpeita sekä olisi luovuttava ajatuksesta, että teknologialla voidaan korvata olemassa olevia toimintatapoja, ilman jatkuvaa tavoitteiden ja teknologisten järjestelmien toimivuuden uudelleenarviointia

5 TUNTEET

Suomen kielen tunne sanan englanninkielisen vastine on *emotion*, jonka kantasanana on latinan kielen verbi *emovere*, joka tarkoittaa liikkuttamista tai ulospäin liikkumista. Tunteissa on siis kyse siitä, että ne saavat meidät liikkumaan ja toimimaan, myös tiedostamattamme. (Nummenmaa 2010, 13) Suomalaisilla on käytössä noin viisikymmentä sanaa kuvaamaan tunteita, joista negatiiviset tunnesanat ovat yleisempiä (Tuovila 2005). Yleisesti perustunteisiin luetaan kuusi tunnetta; mielihyvä (ilo), pelko, viha, inho, suru ja hämmennys, näiden perustunteiden nähdään olevan yleismaailmallisia ja kulttuurista riippumattomia ja näihin tunteisiin liittyvät perusilmeet tunnustetaan lähes kaikkialla maailmassa. Osa tunnekokemuksista ja tunnereaktioista on sosiaalisen ja kulttuurisen oppimisen tulosta kuten häpeä, joka on opittua. (Nummenmaa 2010, 34)

Tunteet ovat hyvinvointiamme edistävä neurofysiologinen järjestelmä, jonka toiminta on välttämätöntä, jotta voimme selvitä jokapäiväisestä elämästä ja kanssakäymisestä toisten ihmisten kanssa (Nummenmaa 2010, 17). Ne koordinoivat mielen ja kehon kognitiivisia, affektiivisia ja motivationaalisia toimintoja, kuten esimerkiksi hormonaalista, hengitys- ja verenkiertoelimistön sekä lihaksiston toimintaa ja näin ollen muokkaavat myös käyttäytymistämme (Savijärvi 2016, 58). Nämä aivoissa ja kehossa toimivat järjestelmälliset mekanismit, ohjaavat toimintaamme tiettyyn suuntaan halusimme sitä tai emme. Automaattiset tunnereaktiot ovat lajikehityksessä muokkautuneita, monimutkaisia elimistön puolustusjärjestelmiä, joiden tehtävä on reagoida ympäristössä tapahtuviin, hyvinvointiimme vaikuttaviin tekijöihin ja muuttaa tarvittaessa kokonaisvaltaisesti ja synkronoidusti ajattelua ja toimintaa sekä valmistella kohtamaan tulevat haasteet tarkoituksenmukaisesti. (Nummenmaan 2010, 15)

Tunteiden tarkastelu voidaan jakaa kahteen vallitsevaan lähestymistapaan psykologisiin ja sosiokulttuurisiin (Hökkä ym. 2020). Tunteet nähdään psykologisessa lähestymistavassa enemmän yksilöllisinä kokemuksina ja mielensisäisinä ilmiöinä (Vähäsantanen ym. 2022, 305). Jotka tulevan esille käytöksessä erilaisina reaktioina, ilmeinä ja äänenpainoina (Eteläpelto ym. 2018; Nummenmaa & Saarimäki 2019). Sosiokulttuurisessa näkökulmassa tarkastellaan enemmän sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien merkitystä tunnekokemuksille sekä tunteiden merkitystä vuorovaikutuksessa (Boiger & Mesquita 2012; Zembylas 2007). Eteläpellon ym.

(2018) mukaan tunteen valenssi kuvaa myönteisyyttä tai kielteisyyttä ja virittyneisyys puolestaan tunteen heikkoa tai vahvaa aktivoivaa vaikutusta.

Nummenmaan (2010) määrittelee tunneprosessien hierarkian, jossa alimpana voimakkaimmin geneettiset käyttäytymistilat: lähestyminen ja välttäminen sen yläpuolella motivaatiotilat: palkkio, rankaisu, nälkä, jano ja kipu. Keskellä ovat tunneprosessit, jotka syntyvät alempien tasojen yhdistelmistä kuten mielialat: ahdistuneisuus, masentuneisuus, tyytyväisyys, mania ja huoli sekä perustunteet. Ylimpänä on tunteet, jotka syntyvät oppimisen, sosiaalisen ympäristön ja kulttuurin aikaansaannoksena, kuten sosiaaliset tunteet: nolostuminen, häpeä, ujostuminen, ylpeys, kateus ja halveksunta.

Savijärvi (2016) esittelee Pyhältö ja Toomin näkemyksen siitä, että tunteet voidaan jakaa positiivisiin ja negatiivisiin, sekä neutraaleihin, aktivoiviin ja epäaktivoiviin, jossa neutraalina aktiivisuuden suhteen nähdään onnellisuus ja surullisuus negatiivisena. Positiivisia aktivoivia tunteita kuvaavat toiveikkuus, ilo, innostus, ylpeys ja positiivisina epäaktivoivina rauhallisuus, helpotus ja rentous. Negatiivisesti aktivoivina ahdistus, häpeä, viha ja epäaktivoivina uupumus, väsymys, tylsyys ja toivottomuus. (Savijärvi 2016, 58–59)

Pekrun (2006) tuo esille sen, että osa tutkijoista tekee eron tunteen ja mielialan välille, mutta ne voidaan nähdä myös moniulotteisena ja samana tunnetilana. Tunteet kuluttavat yksilön henkistä energiaa ja pitkään jatkuessaan voivat muuttua mielialoiksi (Juurijärvi & Nummenmaa 2004; Kautto-Knape 2012, 95; Oatley & Jnekins 1996, 124–125). Mielialat virittävät ihmisen kokemaan tietyn tyyppisiä tunteita herkemmin. Tämän vuoksi mielialaltaan negatiivinen kokee todennäköisemmin tai useammin kielteisiä tunteita, kuin neutraalissa mielialassa oleva henkilö. (Nummenmaa 2010, 33) Lyubomirsky ym. (2005) toivat tutkimuksessaan esille, että ihmisen tunnetilan muuttaminen positiivisemmaksi lisäsi tutkittavien sosiaalisuutta ja luovaa ajattelua sekä vähensi epäitsekkyyttä. Myönteisten tunteiden tarttuminen ympärillä oleviin ihmisiin vaikuttaa koko sosiaalisen ympäristön mielialaan ja toimintakykyyn. (Nummenmaa 2010, 191)

5.1 Tunteet ja vuorovaikutus

Tunteiden ilmaisu on osa vuorovaikutusta, ne rakentuvat vuorovaikutukseen osallistuvien yhteistyöprosessina ja tulevat esiin eri tavoilla (Peräkylä & Sorjonen 2012). Taito tunnistaa omia tunteita ja niiden aiheuttajia sekä kyky tai mahdollisuus vaikuttaa niihin on yksi keskeinen

taitavan sosiaalisen toiminnan osatekijä (Nummenmaa 2010, 36). Voidakseen hyödyntää tunteita osana työtään, sisältyy siihen yksilön tunnetaitojen lisäksi myös ymmärrys siitä mitä tunnetaitoja ammatissa tai tehtävässä toiminen edellyttää. Sekä miten organisaatiossa määritellään ja toteutetaan ihmisten välistä vuorovaikutusta, joko edistäen tai estäen tunteiden ilmaisua ja ymmärrystä. (Hargreaves 2000, 824) Tunnetaidot eivät perustu pelkästään yksilölliseen osaamiseen tai tunneälyyn vaan ovat aina läsnä ihmisten vuorovaikutuksessa ja suhteissa (Boiger & Mesquita 2012; Hargreaves 2000, 824; Zembylas 2007). Odotusten vastaiset verbaaliset ja ei verbaaliset tunneilmaisut vuorovaikutuksessa saattavat osaltaan heikentää hyvän vuorovaikutuksen onnistumista (Lawler ym. 2000, 619–620).

5.2 Saavutustunteiden kontrolli-arvo -teoria

Pekrunin (2006) määrittelemä saavutustunteiden kontrolli-arvo -teoria (*control-value theory of achievement emotions*) esittää oppimisessa tunteiden syntyvän sen seurauksena, millä tavoin oppija kokee oman mahdollisuutensa vaikuttaa oppimistilanteeseen tai oppimisen lopputulokseen ja minkä arvon oppija tekemiselle tai lopputulokselle antaa.

Saavutustunteilla (*Achievement emotions*) tarkoitetaan tunteita hetkellisinä tapahtumina tiettyssä tilanteessa, jotka liittyvät saavutustuloksiin kuten onnistumisen ilo, tunnilla koettu tylsyys, tai viha vaikeita tehtäviä kohtaan (Pekrun 2006; Pekrun ym. 2002). Pekrun (2006) jakaa saavutustunteet vielä kahteen osaan: meneillään oleviin toiminnasta syntyviin tunteisiin ja näiden toimintojen tuloksena syntyviin tunteisiin kuten, menestymisen toivo, epäonnistumisen pelko tai palautteen saamisesta koettu ylpeys tai häpeä. Saavutuksiin liittyvät tunteet (*achievement-relates emotions*), toivo, ylpeys, viha ahdistus tai ikävystyminen kuuluvat oppimiseen ja näiden sosiaalinen luonne lisää kouluympäristön emotionaalista luonnetta esimerkiksi halveksuntaa, ihailua ja kateutta. Mukautumiseen (*adaptive emotions*) liittyvät tunteet, kuten oppimisesta nauttiminen, avaavat mielen uuden oppimiselle ja luovalle ongelmaratkaisulle sekä luovat pohjan itsesäätelylle. Epätoivon tunteet (*maladaptive emotions*) kuten ahdistuneisuus, toivottomuus, tai ikävystyminen voivat heikentää menestymistä opiskeluissa ja vaikuttaa osaltaan heikentävästi oppilaiden psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin sekä johtaa jopa koulun keskeyttämiseen. (Pekrun 2016)

Tunteiden vaikutuksiin on kiinnitetty vähemmän huomiota oppimisen ja saavutusten yhteydessä, kuitenkin viimeaikaiset tutkimukset ovat tuoneet esille, että opiskelijat kokevat

monenlaisia tunteita oppimisen ja saavutusten yhteydessä ja niillä on suuri merkitys oppimisprosessissa (Frentzel ym. 2007, 498). Clem ym. (2021) puolestaan, tuo tutkimuksessaan esille, että saavutustunteet vaikuttavat sekä nuoren minäkäsitykseen sen lähteenä että myös seurauksena.

5.3 Oppiminen ja tunteet

Tunteet ovat oleellinen osa koulutusta ja organisaatioita, niin opettajat, oppilaat, kuin johtajat kokevat erilaisia tunteita kuten epäilyä, kateutta, tylsyyttä, innostusta ja toivoa (Hargreaves 2000, 812). Watzekin ym. (2019) tutkivat sosiaalisia tunteita, heidän mukaansa tunteet eivät ole pelkästään yksilön mielen sisäisiä ja vaikuta ainoastaan omaan toimintaan, vaan ne ovat merkityksellisiä ihmisten välisessä toiminnassa ja oppimisessa. Myös Von Scheve & Von Luede (2005) esittävät näkemystä siitä, että tunteilla on vaikutusta sosiaalisten rakenteiden syntymisessä ja ylläpitämisessä sekä niiden vuorovaikutuksessa yksilön toiminnan kanssa. Tunteet yhdistävät toimijan ja rakenteen, ollen näin välttämätön silta sosiaalisen rakenteen ja sosiaalisen toimijan välillä (Barbalet 2002).

Tunteet ohjaavat muun muassa toiminnanohjausta, havainnointia, keskittymistä ja intentionaalisuutta eli yksilön merkityksenantoprosesseja (Jaegher & Froese 2009). Tunteet voivat toimia oppimisen edellytyksenä ja vastavuoroisesti oppimisella voidaan vaikuttaa tunteisiin (Vähäsantanen ym. 2022, 325). Oppilaan ominaisuudet, kuten temperamentti- ja persoonallisuustyypit, edistyneemmät taidot, tai oppimisen riskit ja yksilön persoonallinen tapa reagoida tilanteisiin vaikuttavat siihen, millaisia tunteita oppilas opettajassa herättää, millainen opettajan suhde oppilaaseen on ja miten opettaja oppilaan kanssa toimii. (Kautto-Knape 2012, 79; Suomela-Aro 2018, 15). Temperamentti- ja persoonallisuustyypit muun muassa ujous, hiljaisuus, sisään- tai ulospäin suuntautunut ei toivottu käyttäytyminen sekä liian aktiivinen tai passiivinen käytös saattavat epähuomiossa aiheuttaa oppilaan tai opettajan epäsovinnaisia käytöksiä ja haasteita vuorovaikutukseen. (Bergan & Dun 1976, 138; Keltinkangas-Järvinen 2006) Hetki ja tapahtuma on kaikille sama, mutta sen merkitys on jokaiselle eri (Kautto-Knape 2012, 78).

Kouluopetuksessa on perusteltua ymmärtää aivojen sosiaalista luonnetta sekä myös niiden yksilöllisyyttä (Kautto-Knape 2012, 95). Tunteet ovat subjektiivisen hyvinvoinnin ja psykologisen terveyden keskeisiä elementtejä ja ne vaikuttavat suoraan oppilaan oppimiseen ja saavutuksiin. Uuden oppiminen on vaativa, aikaa vievä ja vaatii ponnistelua, jolloin

palkitsevat tunteet ovat oppilasta motivoivampia kuin ahdistusta tai ikävystymistä aiheuttavat tunnetilat. (Frentzel ym. 2007, 498) Kautto-Knape (2012, 63) esittelee tutkimuksessaan esiin nousseen hypoteesin, jossa oppilaan alisuoriutumiseen tai – viihtyvyyteen koulussa vaikuttavat oppilas – opettaja vuorovaikutuksessa syntyneet tuntemukset oppilaassa, kuten häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja väistyminen, joihin vaikuttavat oppilaalle merkitykselliset ja mahdollisesti näkymättömät tekijät ja eri tekijät voivat vaikuttaa myös samanaikaisesti.

Ihmisten välillä on suuria eroja siinä, miten paljon kukin tyypillisesti kokee kielteisiä tai myönteisiä kokemuksia tilanteissa, kuten lähestymis- tai välttämiskäyttäytymistä. Näillä osittain synnynnäisillä ja osittain opituilla tunnereagoineilla voidaan osaltaan selittää myös hyvinvointia ja onnistumista elämässä. (Nummenmaa 2010, 190) Myönteisten tunteiden toistuvat kokemukset ovat hyvinvoinnin kannalta hyödyllisiä, kun taas kielteisten tunteiden kokemukset haitallisia (Lyubomirsky, 2005). Kautto-Knapan (2012, 95) mukaan oppilas voi kokea psykofyysisiä reaktioita oppimistilanteissa koetuista uhkaavista tilanteista, jotka voivat ilmetä avuttomuutena ja rasittumisena. Tunteet ja sosiaaliset rakenteet ovat yhteen kietoutuneet, eikä ilman tunteita ihminen kykenisi koordinoimaan käyttäytymistään ja ennakoimaan tapahtumia. (Scheve & Luede 2005). Esimerkiksi turvallisuuden tunteen on havaittu olevan yksi tärkeimmistä edellytyksistä yhdessä oppimiselle (Dochy ym. 2014). Myös pelon on todettu olevan merkittävä oppimisen este ja pakottaminen voi puolestaan olla pelottava kokemus (Kautto-Knape 2012, 72).

Clem ym. (2021) tuovat tutkimuksessaan esille useiden eri tutkijoiden teoreettiset mallit, joiden mukaan tutkimukset viittaavat siihen, että minäkäsitys omista kyvyistä ja tunteista liittyvät toisiinsa. Pekrun (2006) mukaan kasvatusnäkökulmasta arvioinnilla ja palautteella voidaan edistää positiivista tunteiden ja minäkäsityksen kehittymistä. (Liinamaa ym. 2022) puolestaan toteavat tutkimuksessaan, että oppilaan alhainen arvio onnistumisesta ja suuri virheiden määrä lisää vihan ja ahdistuksen tunteen tasoa. Tunnetilamme vaikuttavat lähes kaikkiin havaitsemis- ja ajattelutoimintoihimme esimerkiksi pitkäkestoisen muistin toimintaan, tarkkaavuuden suuntautumiseen ja päätöksentekoprosesseihin (Nummenmaa 2010, 30). Kautto-Knapan (2012, 90) mukaan, ihmisellä on sisäsyntyinen tarve kokemusten merkityksellistämiseen, minkä luomiseen ihminen käyttää aikaisempia kokemuksia ja olemassa olevaa tietoa eli skeemoja ja kognitiivisia rakenteita, joissa tunteilla on iso merkitys.

(Golemanin 1995) mukaan, kognitiivinen reflektio voi auttaa meitä oppimaan ohjaamaan ja hillitsemään tunteitamme. Opettaminen, oppiminen ja muu vuorovaikutus on myös tunneharjoitusta, koska niissä on aina mukana tunteet kaikilla osapuolilla (Hargreaves 2000, 812). Positiivisten tunteiden on todettu edistävät oppimista ja koulusuoriutumista. (Carr 2004, 49–50; Reeve 2009, 162–163.) Kun taas torjutuksi tulemisen tunteen on havaittu voivan, syrjäyttää oppilaan ja aiheuttaa käyttäytymisen ongelmia (Emmer & Gerwells 2006, 414).

Opetus, johtaminen ja oppiminen, on aina emotionaalista, joko suunnitellusti tai tiedostamatta ja joko hyvällä tai huonolla tavalla (Hargreaves 2000, 812). Kouluissa ei aina kuitenkaan välttämättä huomioida riittävästi vuorovaikutukseen liittyvää tunnesuhdetta, joka on kasvatuksessa ja vuorovaikutuksessa aina läsnä (Kautto-Knape 2012, 121). Vuorikoski & Kiilakoski (2005, 310–32) esittelee tutkimuksessaan näkemyksen siitä, miten negatiiviseksi koettu koulun aikuisvuorovaikutus heikentää oppilaiden koulusuoriutumista ja tuottaa muun muassa häpeän, pelon ja ärsyyntymisen tunteita. Uhkaavissa tilanteissa tunnejärjestelmä toimii automaattisesti niin, että se suojelee myönteistä minäkuvaamme tai hyvinvointia (Nummenmaa 2010, 15).

5.3.1 Tunteessa toimiminen

Von Scheve & Von Luede (2005, 319) esittävät Hochschildin (1979) näkemyksen siitä, miten tunnesäännöt määrittelevät sen, miten tietyissä tilanteissa pitäisi tuntea ja miten tunteiden odotetaan näkyvän, jotta yksilö voidaan hyväksyä sosiaalisesti. Esimerkiksi vihaa ja halveksuntaa osoittamalla tuomitaan ei toivottua käytöstä, jolla pyritään saamaan aikaan negatiivista tunnetta kuten häpeää, jonka yksi tärkeimpiä tehtäviä on lähettää signaali ei toivotusta käytöksestä (Scheff 2003, 239).

Hargreavesin (2000, 812) mukaan opettajat saattavat toisinaan tulkita oppilaiden tunnetiloja väärin, eikä välttämättä ymmärretä, että oppilaan vihamielisen käytöksen takana voi olla häpeää osaamattomuudesta tai pelkoa ettei ymmärrä tai opi. Muun muassa epäonnistumisen seurauksena voi olla pelkoa, vihaa tai häpeän tunnetta, joka syntyy, jos oppilas kokee syyn olevan hänessä itsessään tai puutteellisissa taidoissaan ja se voi johtaa herkästi luovuttamiseen tai vetäytymiseen (Graham 1996, 349–351; Kautto-Knape 2012, 95). Voidakseen oppia tulkitsemaan ja ymmärtämään toisiaan oikein, hyvän opettaja - oppilas suhteen kehittyminen vaatii aikaa ja työtä (Gutierrez 2000).

Ihmisen saama arvostus ja mahdollisuus vaikuttaa omaan tekemiseensä on tutkimusten mukaan lisännyt positiivisten tunteiden syntymistä kuten ylpeyttä ja iloa (Frentzel ym. 2007; Liinamaa ym. 2022) ja vähentävän negatiivisia tunteita kuten ahdistusta (Clem ym. 2021; Linnenbrink & Pintrich 2002). Tunteiden ilmaisut ovat hyvin tarttuvia ja ne voivat muuttua ja muokata käytöstämme nopeastikin (Savijärvi 2016, 58)

Tunteiden päätyö on saada ihminen muuttamaan omaa toimintaansa, jos ihminen ei kuitenkaan tunnista, mikä tunteen laukaisee, esimerkiksi miksi ahdistuu tai jos tunteen aiheuttajaa ei voi poistaa, voi tunnereaktio pitkittyä ja alkaa kuormittamaan mieltä ja kehoa, vaikuttaen myös ympärillä oleviin ihmisiin ja tekemiseen (Nummenmaa 2010, 36). Koulumaailmassa tunteet ovat läsnä, ne tulisi huomioida, mutta kriittisesti, koska pahimmillaan liiallinen tunteiden painotus voi johtaa teennäisten tunteiden esittämiseen tai tukea ideologista manipulointia (Hargreavesin 2000, 812).

5.4 Motivaatio tunteen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna

Motivaatiokirjallisuutta esittelevässä kirjallisuudessa on löydetty yhdeksän käsitettä, jotka ovat yhteydessä oppimismotivaatioon: tunne, kyvykkyys, suoriutuminen, attribuutio, usko omiin kykyihin, päämäärät, sitoutuminen (kiinnittyminen), motivaatio ja itsesäätely (Murphy & Alexander 2000; Kautto-Knape 2012, 110). Salmela-Aron (2018) mukaan motivaation ja oppimisen kehityksessä on havaittavissa kaksi selkeää herkkyyysvaihetta, varhaislapsuus ja koulun aloitus sekä toisena nuoruus, joka haastaa, mutta on samalla mahdollisuus oppimiselle, vastuun kehittymiselle ja motivaatiolle.

Graham (1996, 349) mukaan oppilasta eivät tavoitteisiin pyrkimisessä ohjaa pelkästään opetettavaan aiheeseen asetetut tavoitteet vaan myös hyväksymiseksi tuleminen tarve sekä julkisen epäonnistumisen välttäminen. Nykyään oppimismotivaatio tutkimus ei keskity vain yksilön kognitiivisiin ja motivaationaalisiin prosesseihin, vaan se nähdään myös sosiaalisena ja tilannesidonnaisena vuorovaikutustapahtumana, jossa itsesäätelyn ja pysyvyyden rinnalle nousee yhteissäätely (*co-agency*), jossa opettajat, opiskelijat, vanhemmat ja kaverit vaikuttavat toistensa motivaatioon, oppimiseen ja hyvinvointiin. (Salmela-Aro 2018, 15) Kautto-Knape (2012, 99) mukaan sosiaalinen motivaatio tarkoittaa motivaatiopsykologiassa sosialisatiossa muodostunutta yksilön oppimiseen ja koulusuoriutumiseen vaikuttavaa

saavuttamispyrkimystä. Oppilas voi helposti luovuttaa tai lopettaa yrittämästä, pelätessään epäonnistumista tai nolatuksi tulemista. (Kautto-Knape 2012, 99)

Nurmen (2012) mukaan, opiskelijoilla on keskeinen vaikutus opettajan tapaan opettaa sekä oppilas -opettaja vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuskokemukset vaikuttavat tunteisiin niin opettajalla kuin myös oppilaalla siten myös koulumotivaatioon. Suomela-Aron (2018) mukaan, uusissa motivaatioteorioissa korostuu havainto siitä, että onnistunut opetus riippuu paljon opettajan taidoista sopeuttaa opetus opiskelijoiden tarpeiden mukaiseksi. Evokatiivinen vaikutus tarkoittaa, että myös oppilas (lapsi) herättää aikuisissa tietynlaisia tunteita ja toimintatapoja, joka heijastuvat vuorovaikutukseen ja opetukseen (Nurmi 2012).

Matthews & MacBeen (2007) mukaan, oppilaan oppimismotivaation katoamiseen ja oppilaan pitkästymiseen vaikuttaa se, ettei koulujärjestelmä kykene välttämättä vastaamaan oppilaan oppimis- ja kasvutarpeisiin. Opiskelijoiden sisäistä opiskelumotivaatiota lisää opettajan luoma oppilaan autonomiaa tukeva luokkahuoneilmapiiri, jossa ratkaisevana on opettajan tai ohjaajan oman toiminnan, opetus- ja ohjauksen käytäntöjen sekä vuorovaikutuksen merkityksellisyyden ymmärtäminen oppilaiden motivaation syntymiselle, kehittymiselle ja niiden ylläpitämiselle. (Salmela-Aron 2018, 18)

Oppilaan suhtautuminen ja sitoutuminen koulutyöhön, on yhteydessä oppilaan motivaatioon koulunkäyntiä kohtaan. (Kautto-Knape 2012, 63). Salmela-Aron (2018, 18) esittelemä motivaatiopolun mukaan nuoren koulusuhtautumiseen vaikuttaa sekä kouluun liittyvät resurssit ja voimavarat: opettajien oikeudenmukaisuus, rohkaisut ja sosiaalinen tuki koulussa, että nuoren henkilökohtaiset resurssit ja voimavarat: hyvä itsearvostus, sisukkuus, luottamus omiin taitoihin, eli pystyvyys ja sinnikkyys vaikka kokisi vastoinkäymisiä. Oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat myös luottamuksen kokeminen sekä terve opettaja - oppilasvuorovaikutus, jotka tukevat sitoutumista tavoitteelliseen opiskeluun. (Kautto-Knape 2012, 104)

Reilu, oppilaiden tunnetiloja tunnistava, palautetta ja toimintaan oikea-aikaisti osallistavaa ohjausta antava opettaja, tukee kaikkien oppilaiden oppimismotivaatiota, mutta erityisesti niiden oppilaiden, joiden taidot ja resurssit kehittyvät hitaammin (Salmela-Aro 2018, 18). Oppilaan vetäytyminen opetuksesta nähdään puolustuskeinona, esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa oppilas on kokenut tulleensa mitätöidyksi tai tilanne on ollut uhkaava tai liian vaikea

(Kautto-Knape 2012, 110; Laine 2000, 52). Suomela-Aron (2018, 18) mukaan nuori kasvaa yhteisössä ja sosiaalisessa verkostossa, missä jokainen sosiaalinen konteksti (opettajat, vanhemmat, kaverit) vaikuttavat yhteissääteilyllä siihen, miten opiskelija oppii säätelemään ja ottamamaan vastuuta oppisestaan tai tekemisestään ja näin osaltaan myötävaikuttaa oppimiseen, motivaatioon ja hyvinvointiin.

6 OPPILAAN MINÄKUVA JA MINÄPYSTYVYYS

Minäpystyvyys (*Self-concept*) määritellään uskomukseksi, joka yksilöllä on osaamisestaan tietyssä asiassa tai alalla (Clem ym. 2021, 2). Hyvä minäpystyvyys jossain asiassa tai alalla ei tarkoita automaattisesti hyvää minäpystyvyyttä myös muilla osaamisalueilla (Bandura 2005). Banduran (1997) näkemyksen mukaan, alhainen minäpystyvyys voi synnyttää ahdistusta ja lisätä huomion kiinnittymistä negatiivisiin asioihin, kun taas korkea minäpystyvyys voi helpottaa haasteiden kohtaamista positiivisemmin ja vähentää tehtävän aiheuttamaa ahdistusta.

Harterin (1999) esittelemän minäkäsitysteoriassa itsearvostus nähdään yksilön käsityksenä itsestään, miten hyvä, miten arvostettu ja millainen hän on. Lappalaisen & Soinnun (2013) mukaan minäkäsitys voidaan jakaa akateemiseen ja ei akateemiseen minäkäsitykseen, josta akateeminen minäkuva muodostuu eri taitoihin ja vahvuuksiin liittyvästä oppijaminäkuvasta, jolla puolestaan tarkoitetaan sitä minkälaisia uskomuksia ja päämääriä oppijalla on itsestään. Itsetunnon kehityksessä on nähtävissä se, että se heikkenee murrosiän alkuvaiheessa ja vahvistuu jälleen aikuisikää saavutettaessa (Aho 1995; Manninen 2018, 92; Robins ym. 2002; Scheinin 1990).

Kontrolli – arvo -teorian (*The control-value theory of achievement emotions*) mukaan oppilaan minäkäsitys omista taidoista opittavaan asiaan, vaikuttaa siihen, miten oppilas tuntee hallitsevansa oppimistaan, siksi oppilaalla tulisi olla tunne, siitä että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa tekemiseen ja tuloksiin. Tällöin positiiviset tunteet voivat tukea onnistumiseen ja vastaavasti negatiiviset tunteet pettymykseen. (Pekrum 2016, 131)

Oppijan minäkuva vaikuttaa oppijan kognitiiviseen toimintaan ja motivaatioon, eli siihen miten paljon hän on valmis tekemään oppimisen eteen työtä ja kuinka syvästi oppija kiinnostuu asiasta (Lappalainen & Sointu 2013, 5). Salmelan (2006) mukaan koulukokemuksilla ja koulusta saadulla palautteella on suuri merkitys oppijan käsityksiin itsestään ja arvostuksesta omiin saavutuksiin ja tekemistään kohtaan. Myös Pulkkinen (2002) mukaan, itsetunto kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on minäkäsityksen arvioiva osa. Oppilaan vahvuuksista annetun myönteisen palautteen myötä hänen itsetuntonsa ja itseluottamus sekä minäkäsitys vahvistuu (Lappalainen & Sointu 2013, 5). Myös Nurmen (2010), mukaan oppilaan minäkäsitys on seurausta oppilaan aikaisemmista kokemuksista ja saadusta palautteesta.

6.1 Vuorovaikutus oppijaminäkuvan rakentajana

Yksilön menestyminen tai epäonnistuminen tärkeässä asiassa on yhteydessä yksilön itsearvostukseen, jolloin palaute koulusta tai muusta yhteydestä on yhteydessä yksilön kykyyn tunnistaa vahvuuksiaan (Lappalainen & Sointu 2013, 6). Taito tai osaaminen muuttuu yksilön vahvuudeksi vasta kun merkitykselliset ihmiset huomaavat sen ja antavat siitä tunnustusta (Pulkkinen 2002). Useat käytössä olevat arviointimenetelmät ohjaavat huomioimaan oppijan epäonnistumisia tai heikkouksia vahvuuksien sijaan. Kuitenkin erityisesti heikosti menestyvien oppilaiden kohdalla juuri vahvuuksien esille nostaminen olisi tärkeää. (Lappalainen & Sointu 2013, 6) Laineen (2000, 52) mukaan oppilaiden on toisinaan kasvatettava suojamuuria kehittyvän minuuden ympärille, jotta iskut suojamuurin läpi, eivät horjuttaisi itseluottamusta.

Matematiikan ja äidinkielen tutkimuksissa on havaittu, että opettajien odotukset ja uskomukset lasten kyvyistä, vaikuttavat oppilaiden oppijaminäkuvaan (Salmela-Aro 2018, 17). Yhtenä perusteluna nähdään mahdollisuus, että opettaja osoittaa enemmän myönteisiä tunteita ja antaa enemmän huomiota niille oppilaille, joiden odottaa suoriutuvan hyvin (Nurmi 2012; Nurmi & Kiuru, 2015). Oppilaan minuuden kehitys ohjautuu heikkoon suuntaan opettajan vähätellessä oppilasta tai opettajan ollessa ylimielinen (Laine 2000, 51). Opettajapersoona jakautuu Laineen (2000, 51) mukaan reiluihin opettajiin, joita kuvaa oppilaan huomioiminen, aito tilanteeseen asettautuminen, ymmärrys, vaikka ei hyväksyisi oppilaan tekoja sekä epäreiluihin opettajiin, joita kuvataan negatiivisuudella, ylimielisyydellä ja oppilaita vähättelevillä teoilla ja sanoilla. Kupari (1999, 20) määrittelee; asenteen affektiiviseksi tavaksi reagoida ennakkokäsitysten mukaisesti, jolloin myös asenteet osaltaan vaikuttavat käytökseen.

Kouluviihtyvyys vaikuttaa muun muassa oppilaan psykologiseen hyvinvointiin, poissaolojen määrään, kouluun kiinnittymiseen sekä käyttäytymisen ja syrjäytymisen ongelmiin (Manninen 2018, 92). Kautto-Knaapen (2012, 14–15) mukaan, koulutyössä oppilaita alisuoriutuu omaan todelliseen tasoonsa nähden, 15–30 % oppilaista ja alisuoriutuvan oppilaan minäkuva on usein heikompi menestyviin oppilaisiin nähden. Tyttöjen alisuoriutuminen alkaa yleensä murrosiässä, kun taas pojat alisuoriutuvat yleensä jo alaluokilla ja heitä on puolet enemmän kuin tyttöjä (Uusikylä 2005, 153). Alisuoriutuminen nähdään koulun ja ympäristön sekä oppilaan tarpeiden välisenä yhteensopimattomuutena (Whitmore 1989). Kautto-Knaapen (2012, 18) mukaan oppimisen kannalta merkittäviä tekijöitä ovat muun muassa opettaja - oppilas vuorovaikutuksen ja kohtaamisen laatu sekä opetukseen käyttämä aika. Myös Wentzel (1994,

173–182) näkee oppilaiden riskikäyttäytymisen merkittävänä ennaltaehkäisevänä tekijänä opettajan luoman kannustava ja välittävä luokkahuoneilmapiirin.

6.2 Palaute oppijaminäkuvan ja minäpystyvyyden rakentajana

Palautteella ja arvioinnilla ohjataan ja motivoidaan oppilaita saavuttamaan tavoitteita, sekä tuetaan myönteisen minäkuvan ja itseluottamuksen vahvistumista (Lappalainen & Sointu 2013, 6). Oppilaan positiivista oppijakäsitystä itsestään, sisäsyntyistä motivaatiota ja innostusta oppimiseen lisää opettajien ja huoltajien luottamus oppilaan taitoihin sekä oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja osoittaminen (Natale 2007). Oppilaan minäkäsitykseen tallentuu niin onnistumiset, kuin myös epäonnistumiset, jolloin onnistumiset nostavat tulevien toimintojen tavoitteita ja vastaavasti epäonnistumiset laskevat niitä (Lappalainen & Sointu 2013, 6). Opettajalta saatu realistinen ja kannustava palaute sekä turvallinen että hyväksyvä ilmapiiri, keskinäinen tuki ja turvallinen ympäristö edistävät osaltaan oppilaan koulusuoriutumista (Korpinen 1993, 22–23).

Oppilaan tekemä itsearviointi kehittää oman oppimisen tunnistamisen ja säätelyn taitoja, ja ne kehittyvät opetuksen ja harjoittelun myötä (Lappalainen & Sointu 2013, 6). Koska hyväksytyksi tuleminen tai vertaisten ulkopuolelle jääminen heijastuvat koulutytytyväisyyteen on lapsen tai nuoren minäkuvassa omat positiiviset tai negatiiviset käsitykset itsestään hyvä arvioinnin väline (Kuorelahti ym. 2012).

Kautto-Knapen (2012, 17) mukaan koulusuoriutuminen ja oppiminen ovat moniulotteisia prosesseja, joihin vaikuttavat yksilön persoona, perhetekijät, luokkayhteisö ja koko koulu yhdessä. Näiden yhteisvaikutuksessa oppilas muodostaa itsestään kuvaa ihmisenä, oppijana ja yhteisön jäsenenä. Oppimisen ongelmia saatetaan kuitenkin aiheuttaa koulun epäjohtonmukaisilla toimintatavoilla, joilla huomaamatta saatetaan vahvistaa oppilaiden ei-toivottua käytöstä (Craft ym. 1998, 399–415). Oppilaan valitsemilla suoriutumisstrategioilla kuten vähäisellä yrittämisellä, tehtävien välttelemisellä, tilanteeseen liittyvillä negatiivisilla ajatuksilla ja sanoilla voidaan selittää heikkoa koulusuoriutumista, mutta kokemukset oppimisympäristöstä vaikuttavat siihen, miten oppilas toimii tilanteessa (Kautto-Knape 2012, 16).

Mannisen tutkimuksen mukaan emotionaalinen kiinnittyminen kouluun, kuten hyvä itsetunto, aikaansaamisen tunne, sitoutuminen ja kannustava luokkailmapiiri sekä opettajan ja huoltajien tuki, vahvistavat oppilaan itsetuntoa ja suojaavat koulu-uupumukselta (Manninen 2018, 90–93). Oppilaan ja opettajan välinen positiivinen vuorovaikutus on Korpisen (1993, 22–23) mukaan, merkittävä tekijä erityisesti oppimisongelman oppilaan itsetunnolle, minäkäsitykselle sekä suoriutumiskykyisyyksille.

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää heikon koulumotivaation omaavien yhdeksännen luokan oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia peruskoulun aikana annetun sähköisen palautteen tunnevaikutuksista ja sitä miten sähköisesti annettu palaute on vaikuttanut koulussa toimimiseen ja oppimiseen. Lisäksi tutkimuksella pyrittiin selvittämään ja tunnistamaan miten nämä tunteet ja kokemukset ovat vaikuttaneet koulu-, oppimis- ja liikuntamotivaatioon. Tutkimuksessa oppilaiden toimintaa tarkasteltiin yleisesti kaikilla oppitunneilla ja erityisesti liikuntatunneilla, jolla pyrittiin tunnistamaan, onko liikunnassa annettavalla palautteella eroavaisuutta muista oppiaineista saatuun palautteeseen.

Tutkielmalla pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia tunnekokemuksia syntyy peruskoulun aikana opetuksessa ja erityisesti liikunnanopetuksessa?
2. Millaisia tunnekokemuksia kirjallinen sähköinen palaute synnyttää oppilaille peruskoulussa?
3. Miten palautteesta syntyneen tunnekokemukset vaikuttavat oppilaan toimintaan koulussa?

8 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

8.1 Laadullinen tutkimusote

Tähän tutkimukseen valikoitui kvalitatiivinen eli laadullinen lähestymistapa, koska pyrittiin saamaan määrälliseen lähestymistapaan verrattuna syvällisempi ymmärrys tutkittavasta aiheesta (Hakala 2015, 22; Juuti & Puusa 2020, 9). Tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja löytämään tutkittavalle ilmiölle merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 19). Pyrkimyksenä oli ilmiön ja kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen ja sen moninaisen todellisuuden kuvailu (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Tässä tutkimuksessa haastateltiin nuoria, joilla on omakohtainen kokemus sähköisen palautteen merkityksestä oppimiseen ja koulunkäyntiin. Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti pyrittiin läheiseen vuorovaikutukseen tutkija ja tutkittavan, joka mahdollisti syvemmän ilmiön tarkastelun (Hakala 2015, 23). Alasuutarin (2011, 245) mukaan yleistettävyysongelmaa voidaan ratkaista myös siten, että tutkimuksen eri vaiheissa viitataan olemassa olevaan tutkimustietoon ja tilastoihin. Tässä työssä luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksessa syntyneitä tuloksia peilataan kirjallisuuskatsaukseen ja aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, edeten tutkimuskysymyksittäin.

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, jossa fenomenologinen lähestymistapa tutkii ihmisten käsityksiä asioista (Metsämuuronen 2005, 210) Fenomenologiassa pyritään ymmärtämään ihmisiin vaikuttavia ilmiötä, heidän omasta näkökulmastaan (Huhtinen & Tuominen 2020, 287; Juuti & Puusa 2020, 11). Hermeneuttinen lähestymistapa on mukana työn tulkinnallisuuden vuoksi. Hermeneuttisessa sekä fenomenologisessa ihmiskäsityksessä kokemus, yhteisöllisyys sekä merkitys ovat merkittäviä käsitteitä (Laine 2015, 29). Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan kautta pyrittiin tässä työssä tunnistamaan oppilaan käytöksen ja toiminnan takana olevia tunteita ja ymmärtämään niiden merkityksiä yleistettävyyden sijaan. Lähestymistavan kautta pyrittiin myös käsitteellistämään tutkittua ilmiötä ja tuomaan esille kokemuksia, joita ei välttämättä ole vielä tietoisesti ajateltu ja tehty näkyväksi tai tottumus häivyttänyt huomaamattomaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35)

8.2 Tutkijan esiymmärrys

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä esiymmärryksellä käsitetään niitä tapoja ja keinoja, joilla tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdetta ja ilmiötä (Laine 2015, 34–35). Ymmärtäminen on aina tulkintaa, jonka pohjalla on jo aiemmin ymmärretty (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Oman tutkimuksen lähtökohdat ja tutkijan olemassa oleva käsitys ja olettamukset on tärkeä tunnistaa, koska ne voivat osaltaan vaikuttaa aineistoista tehtäviin tulkintoihin. Koen tärkeäksi pohtia ja avata omaa esiymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä.

Haluni tutkia tunteiden vaikutusta nonverbaalisti annettavan sähköisen palautteen yhteydessä pohjautuu havaintoihini ja kokemuksiini toimiessani liikunnanopettajana, luokanopettajana ja opinto-ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Opinto-ohjaajalla on aikaa kohdata oppilas ja keskustella opintojen tilasta, niiden etenemisestä ja oppilaan ajatuksista niihin vaikuttavista tekijöistä.

Työskennellessäni nuorten kanssa, huomasin heidän käyttävän melko paljon sellaisia lauseita, joissa yleensä on jokin tunne tai tuntemus taustalla, heidän kuvaillessaan koulunkäyntinsä tilaa. Kuten ”oon liikunnassa hyvä, se on kivaa” tai ”en voi vaikuttaa matematiikan numeroon, oon huono siinä”. Jäin miettimään, mitkä tekijät ovat saaneet aikaan sen, miksi oppilas tuntee omasta oppimisestaan näin. Näkisin, että siihen vaikuttavat monet eri tekijät, mutta keskityn tässä nyt sähköiseen palautteeseen, jota annetaan ja odotetaan koulumaailmassa paljon.

Tutkimuksen myötä uskon saavani paljon laajempaa ymmärrystä tunteiden vaikutuksesta oppilaan oppimisen tukemiseen, yleisesti oppimisessa ja erityisesti liikunnan oppiaineessa, missä tunteet ovat ehkäpä kaikista oppiaineista eniten näkyvillä. Parhaimmillaan työni hedelmä voi antaa uutta näkökulmaa ja toimintatapoja tai vähintäänkin herättää keskustelua siitä, miten voisimme kehittää palautteen antoa siten, että se tukisi oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

8.3 Tutkimukseen osallistuneet ja siihen valikoituneet haastateltavat

Tutkijan ennakkokäsityksenä oli, ettei yhdeksäs luokkalaiset olisi mahdollisesti vielä riittävän etäällä ja kypsiä tunnistamaan peruskoulussa saadusta palautteesta syntyviä tunteita. Tästä syystä tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui ensin toisella asteella opiskelevat jo peruskoulun jättäneet nuoret. Tutkijan ennakkokäsityksenä oli, että he olisivat jo riittävät etäällä

peruskouluajoista ja kykenisivät paremmin tarkastelemaan menneisyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa koetaan tärkeäksi se, että tutkimuskohteeksi valikoituvilla henkilöillä olisi paljon kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Ennen varsinaisia haastattelua on suositeltavaa testata suunnitellut haastattelukäytännöt (Eskola & Suoranta 2008, 88). Tässä tutkielmassa tutkimuskysymykset ja haastattelurunko testattiin ensin kahdella toisella asteella opiskelevalla nuorella, joiden kommenttien perusteella haastattelun runkoa ja kysymyksiä hieman täsmennettiin ja yksinkertaistettiin. Samalla nousi esille vaihtoehto, haastatella suoraan yhdeksäs luokkalaisia. Koehaastateltavien mielestä kysymyksissä ei ollut mitään, mihin he eivät olisi osanneet vastata jo yhdeksännellä luokalla. Tämä muutti haastateltavan kohderyhmän peruskoulun yhdeksäs luokkalaisiin.

Tutkimukselle haettiin tutkimusluvat Uudellamaalla sijaitsevan kunnan sivistystoimelta ja kohderyhmäksi valittiin alueen peruskouluista yli 15-vuotiaita yhdeksäs luokkalaisia peruskoulun oppilaita. Ikäryhmäksi valittiin 15 vuotta täyttäneet, perusteluna se, että heillä on oikeus itse päättää osallistumisesta haastatteluun. Kohderyhmään toivottiin oppilaita, joilla oli paljon poissaoloja ja paljon sähköistä palautetta peruskoulun ajalta. Tutkija kävi ensin esittelemässä tutkimustaan ja kertomassa haastattelusta kunnan kouluissa yhdeksäs luokkalaisille. Oppilaille ja heidän huoltajilleen lähetettiin ennakkoon tiedote, missä kerrottiin tutkimuksesta. Esittelyn yhteydessä oli mahdollista esittää tutkimuksesta tarkentavia kysymyksiä. Palkkioksi osallistujille oli karkkipussi, jotka tutkija kustansi itse. Esittelyjen yhteydessä mukaan ilmoittautui kaksi oppilasta, joiden kanssa sovittiin haastatteluaika. Loput kuusi haastateltavaa ilmoitti halukkuudestaan luokanvalvojan kautta, muutama päivä esittelyn jälkeen. Ennen haastattelun alkua haastateltavien kanssa käytiin läpi ja allekirjoitettiin tietosuojailmoitus ja suostumuslomake, missä kerrottiin, miten aineistoa tullaan käsittelemään ja säilyttämään. Pohjana näissä käytettiin Jyväskylän yliopiston esimerkkipohjia, jotka muokattiin vastamaan tämän tutkimuksen tarpeita.

Laadullisissa opinnäytetöissä tutkimusten aineistot ovat pääosin pieniä, joka on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Eskola & Suorannan (2008, 62–63) mukaan, aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Kuuden haastattelun jälkeen tutkija koki haastattelu vastausten olevan sisällöltään hyvin saman kaltaisia, jota loput kaksi haastattelua vahvisti. Tämän pohjalta tutkija tulkitse aineiston olevan opinnäytetyöhön riittävä,

mutta haastattelujen jatkaminen olisi voinut tuottaa vielä uutta tietoa ja vahvistaa ennestään aineiston kylläntymistä.

Oppilaiden opettajat olivat hyvin yhteistyöhalukkaita ja haastattelut saatiin suorittaa oppituntien aikana, mikä varmasti motivoi osaa oppilaista osallistumaan. Osallistuminen oli haastateltaville vapaaehtoista ja anonyymiä näin pyrittiin turvaamaan haastateltavien eettinen turvallisuus (Eskola & Suoranta 2008, 92). Haastattelut järjestettiin oppilaiden aikataulujen mukaan, koulupäivien aikana, koulun tiloissa, sillä hetkellä tyhjillään olevissa luokkatiloissa. Opettajat auttoivat tilojen varaamisessa.

Haastattelijan tavoitteena oli saada laajasti eri sukupuolten edustus, mutta mukaan ilmoittautui vain juridisesti oletettuja naissukupuolisia. Haastatelluista kaikilla oli kokemusta sähköisesti annettavasta palautteesta, mikä oli edellytyksenä voidakseen osallistua haastatteluun. Haastateltavista kuudella oli yläkoulun ajalta paljon poissaoloja ja haasteita koulunkäynnissä. Kahdella haastateltavalla ei ollut juuri ollenkaan poissaoloja ja koulunkäynti oli sujunut läpi yläkoulun ilman haasteita. kokemusta sähköisestä palautteesta oli kaikilla haastateltavilla.

8.4 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna, joka mahdollistaa haastattelun kohdentamisen tiettyihin aiheisiin. Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset ja haastateltavat saivat vastata haluamallaan tavalla. Kysymyksiin esitettiin vastausta syventäviä lisäkysymyksiä. Puolistrukturoitu haastattelu oli sopiva keino saada kokemusperäistä tietoa oppilaiden kokemuksista ja palautteen synnyttämistä tuntemuksista. Kysymysten sisältö on kaikille sama, mutta haastattelija voi vaihdella järjestystä ja vastaajat voivat vastata haluamallaan tavalla. Haastattelijalla on myös mahdollisuus vaihdella kysymysten sanamuotoa. (Eskola & Vastamäki 2015, 29; Hirsijärvi & Hurme 2001, 47)

Haastattelu käsitteenä muistuttaa keskustelua, johon sisältyy kielellinen ja ei kielellinen kommunikaatio ja jossa osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelu tähtää kuitenkin informaation keräämiseen ja on suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. Haastattelussa haastattelija ei aina antaudu keskusteluun, vaan keskustelu tapahtuu pääosin haastattelijan ehdoilla ja johdolla. (Hirsijärvi & Hurme 2001, 42) Haastattelun etuna voidaan nähdä myös

mahdollisuus haastateltavien valikoimiseen, jolloin voidaan haastatella niitä henkilöitä, joiden tiedetään omaavan kokemuksia ja tietoa tutkittavasta aiheesta. Näin voidaan saada aikaan tarkoituksenmukainen ja harkinnanvarainen näyte. (Puusa 2020, 101) Tässä tutkimuksessa haastattelu valikoitui aineiston keräämisen muodoksi myös sen joustavuuden vuoksi. Haastattelussa on mahdollista toistaa ja selventää kysymystä, esittää täsmentäviä kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastateltavan ja haastattelijan välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73)

Haastatteluun valmisteltiin haastattelurunko (liite 1), hyödyntäen Hirsjärven & Hurmeen (2001, 47) esittelemää, ohjeistusta puolistrukturoidun haastattelun kokonaisuudesta. Haastattelun aluksi kysyttiin kolme kysymystä, joilla selvitettiin, että haastattelija ja haastateltava ymmärtävät sanan palaute ja sähköinen palaute samalla tavalla. Tämän haastattelija koki tärkeäksi, jotta voitiin vähentää väärinkäsitysten mahdollisuutta. Tämän jälkeen kartoitettiin kolmella kysymyksellä haastateltavien kokemuksia palautteesta ja kymmenellä kysymyksellä niiden merkityksiä koulunkäyntiin. Lopuksi kysyttiin kolmella kysymyksellä oppilaan ajatuksia palautteen kehittämisestä.

Ruusuvuoren & Tiittulan (2017, 68–69) mukaan, haastattelijan tulee olla neutraali ja puolueeton ja haastattelijan tulisi ohjailta haastateltavaa kysymyksillään mahdollisimman vähän. Haastattelulomakkeen kysymykset pyrittiin luomaan niin, että ne auttaisivat nuorta pohtimaan omaa kokemustaan ja sanoittamaan sitä omin sanoin. Haastattelijan esitti haastattelun edetessä täsmentäviä ja syventäviä kysymyksiä haastateltavan esille nostamista asioista. Jokaisen haastateltavan kanssa käsiteltiin samat peruskysymykset, mutta niiden käsittelyn syvyys ja apukysymysten muoto vaihteli puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisellä tavalla. (Eskola & Suoranta 2008, 86)

Haastattelut toteutettiin yksitellen ja nauhoitettiin sekä puhelimen sanelin sovelluksella, että tallennettiin, Word-tekstinkäsittely ohjelman sanelin ominaisuudella suoraan tekstimuotoon. Tällä tavalla voitiin varmistaa, että haastattelu tallentuu sekä ääninauhalle, että tekstimuotoon. Tämä nopeutti myös tekstin litteroinnin vaihetta. Haastattelun alussa tutkittavien kanssa käytiin yhdessä läpi myös tutkimuksen aihe, tutkimuksen kulku ja toteutus. Samalla allekirjoitettiin tutkimusluvat (liite 2). Tutkittavien ei tarvinnut valmistautua haastatteluun. Haastattelun alussa tutkittaville näytettiin haastattelukysymykset ja keskusteltiin haastattelun tallentamisesta.

Haastateltavien kanssa keskusteltiin sähköisestä palautteesta koko peruskoulun ajalta ensimmäiseltä luokalta yhdeksänteen luokkaan asti, jolloin tuloksia ei ole mahdollista kohdentaa tiettyyn ajankohtaan. Jokaisella haastateltavalla on peruskoulun aikana ollut useita eri opettajia eri oppiaineissa ja myös eri kouluja ja paikkakuntia missä opiskelu on tapahtunut ja palaute on saatu.

8.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Koko aineisto koostuu kahdeksasta haastattelusta $n=8$. Aineisto tuli tekstimuotoon jo haastatteluvaiheessa. Sanelimella syötetty teksti näkyy vain peräkkäin olevina sanoina, joista osan sanelin, tulkitsee myös väärin tai jättää kokonaan pois. Aineisto litteroitiin kuuntelemalla nauhoitukset useampaan kertaan, samalla korjaamalla sanelimen syöttämä teksti oikeaan muotoon. Ensimmäisen kuuntelun aikana eroteltiin haastattelijan ja haastateltavan puhe, joka toi esiin aineiston keskustelun omaisuuden ja auttoi tutkijaa tarkastelemaan mahdollista haastateltavan johdattelua. Myös ohjelman väärin tulkitut sanat korjattiin ja puuttuvat sanat lisättiin. Toisen kuuntelun aikana lisättiin tarvittavat pisteet ja pilkut haastateltavan puheen rytmin mukaisesti. Aineistoa käsiteltäessä ja analysoinnissa vuorovaikutuksen yksityiskohtia kuten äänenvoimakkuutta, -sävyjä tai -korkeuksia ei huomioitu eikä litteroitu eikä myöskään huomioitu naurahduksia, sanojen takertelua tai taukoja, koska nämä eivät olleet aineiston kannalta oleellisia. (Metsämuuronen 2005, 222)

Vaikka teksti oli suurelta osin jo valmiiksi kirjoitetussa muodossa, vei yhden haastattelun litterointi useamman tunnin ja koko aineiston käsittely n. 25 tuntia. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 159 sivua, fonttikoko 12 ja riviväli 1.

TAULUKKO 1. Haastatteluun osallistuneet

Haastateltava	Haastattelu kesto minuutteina	Litteraatin pituus sivuina
H1	46.01	17
H2	1.11.29	23
H3	55.15	21
H4	1.09.06	26
H5	41.37	13
H6	44,02	19
H7	41,16	16
H8	1.11.23	24
Yhteensä	7.20.09	159

Laadullisen aineiston analyysillä on tarkoitus selkeyttää aineistoa ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta ja ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2001, 137). Hirsjärven & Hurmeen (2001, 136) mukaan, aineiston analysointitapaa on hyvä miettiä jo aineistoa kerättyä, jolloin tutkijalla on mahdollisuus jo haastatteluvaiheessa tehdä havaintoja ilmiöistä sekä niiden useudesta ja toistuvuudesta. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija päätelee ja tulkitsee aineistoa Tuomen & Sarajärven (2009, 110) mukaan kolmivaiheisesti, jolloin ensin aineisto pelkistetään (reduointi), tämän jälkeen aineisto klusteroidaan, eli ryhmitellään, jonka tuloksena aineistosta on tarkoitus jäsentyä teoreettiset käsitteet.

Tässä työssä aineiston analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysiä, joka toteutettiin Tuomen & Sarajärven (2009, 110–115) esittelemän aineistolähtöisen sisällönanalyysin esimerkin mukaisesti. Aineiston analyysi aloitettiin, lukemalla litteroidut haastattelut huolellisesti läpi. Aineistosta pyrittiin tunnistamaan ilmiöön liittyviä merkitysyksiköitä laajalla ja avoimella otannalla, jotka tummennettiin ja merkittiin eri väreillä. Tässä vaiheessa ei painotettu tutkimuskysymyksiä eikä kirjallisuuskatsauksen esiin tuomia merkityksiä. Aineiston luokittelu aloitettiin keräämällä aineistosta löydetyt merkitysyksiköt Excel-tiedostoon siten, että mukaan merkittiin haastateltavan tunnus, jolloin tutkijalla oli mahdollisuus palata tarvittaessa tarkastelemaan kerättyä aineistoa alkuperäisestä litteraatiosta. Näin saatiin rajattua epäolennaiset asiat pois.

Excel-tiedostossa merkitysyksiköt kirjattiin otsikolla alkuperäisilmaisut ja jaettiin kolmen tutkimuskysymyksen mukaan tunnilla tapahtuneet tunteet, palautteesta syntyneet tunteet ja palautteesta syntyneen tunteen merkitys toimintaan. Tutkimuskysymysten mukaisesti jaetut

alkuperäisilmaisut jaettiin vielä kahteen erilliseen ryhmään, positiiviset tunteet ja negatiiviset tunteet, koska tämä jako tuli vahvasti esiin myös alkuperäisilmaisuissa. Tämän jälkeen merkitysyksiköt pelkistettiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112), josta esimerkki (taulukossa 2.)

TALUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

ALKUPERÄISILMAISUT	PELKISTETTY ILMAUS
"liikunta itselle niin tärkeä että sitten se tuo lisää semmoista buustia" H6	Liikunta on tärkeää ja tuo energiaa
"Se on se alastomuus, mikä hävettää" H4	Alastomuus hävettää
"jos mä oon jossain isossa porukassa ja esimerkiksi jos me vuorollaan tehdään jotain, jos ei ole onnistunut mulla ja kaikki kuitenkin katsoo mua, niin kyllä siinä tulee vähän semmoinen häpeän tunne" H2	Epäonnistumisesta tulee häpeän tunne
"no pelkää että tota että mä petän ne muut, kun ei osaa tehdä asialle paljon mitään, kun mä en osaa oikein potkaista sitä palloa silleen hyvin, niin joo se että pettää muut" H8	Pelkää että oman osaamattomuuden takia pettää muut.

Myös aineiston luokittelussa käytettiin Excel-taulukointia. Alkuperäisilmaisut ja pelkistykset, jotka kuuluivat samaan aihealueeseen, kerättiin allekkain. Näistä pyrittiin tunnistamaan samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset ja näistä kerättiin alaluokat. Tämän jälkeen alaluokat vielä teemoitettiin ja yhteensopivista teemoista muodostui yläluokat. Yläluokista kerättiin vielä saman teeman alle sopivat ja näin saatiin aikaan pääluokat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113) (taulukko 3).

TALUKKO 3. Esimerkki aineiston luokittelusta.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Onnistuminen paransi päivää	Onnistuminen	Onnistuminen. Ylpeys tukee "minä osaan"
Onnistumisen ja ylpeyden tunnetta	Onnistuminen ja ylpeys	
Voittaja fiilis	Onnistuminen	
Iloa ja tunti meni hyvin	Onnistuminen	

Pääluokkien käsitteellistämistä jatkettiin vielä yhdistelemällä samaan teemaan sopivat, jolloin aineistosta saatiin nostettua esiin yhdistävät luokat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113) (taulukko 4).

TALUKKO 4. pääluokista muodostettu yhdistävä luokka.

PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Kyseenalaisti negatiivisen minä-puheen ja vahvisti positiivista minä-puhetta	Lisäsi kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan
antoi kokemuksen, olen tykätty ja hyväksytty -> oli kiva mennä kouluun	
Tunnistaa / huomaa omaa kehittymistä / osaamista -> haluaa sitä lisää	

8.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärvi ym. (2009, 26) mukaan jo tutkimusaiheen valinta on ensimmäisen eettinen pohdinta ja ratkaisu. Eettinen näkökulma on mukana tilanteissa, joissa ihminen pohtii suhtautumistaan omiin ja toisten tekemisiin. Se on kykyä pohtia niin omien kuin myös yhteisön arvojen kautta sitä, mikä eri tilanteissa on oikein tai väärin. (Kuula 2006, 21) Tässä tutkimuksessa mukana oleva sähköinen palautejärjestelmä on suuresti herättänyt keskustelua julkisuudessa ja on omiaan nostamaan vahvoja mielipiteitä. Sen käyttöä perustellaan lainsäädännöllä, mutta sen käytöstä syntyneitä ilmiöitä ei kuitenkaan ole Suomessa vielä tutkittu kovinkaan laajasti. Tästä syystä esiin noussut ilmiö on erittäin mielenkiintoinen ja tutkimisen arvoinen. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kysymysten asettelussa on jo pyritty huomioimaan ja käsittelemään yksinomaan ilmiötä, ei ihmisiä, yksilöitä tai yhteisöjä. Tämä on huomioitu läpi tutkimusprosessin. Tutkimukseen on haluttu ryhtyä siksi, että on hyvä säännöllisesti tarkastella opettajan käytössä olevia työvälineitä ja niiden merkityksiä ja vaikutuksia oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin. Tällä työllä haluttiin tutkia myös sitä, miten sähköistä palautekanavaa voisi hyödyntää siten, että sen vaikutus olisi mahdollisimman hyvin oppimista tukevaa ja eteenpäin vievää. Vaikka tutkimus tehdään liikunnanopetus kärkenä, on työn tulos hyödynnettävissä kaikilla tahoilla, jotka käyttävät sähköistä palautetta osana arviointia.

Tutkimuksessa velvollisuuseettinen normi velvoittaa tutkijan pitämään huolta esimerkiksi osallistujien vapaaehtoisuudesta, joka pohjautuu ajatukseen ihmisen autonomian kunnioittamisesta. Normina se on ehdoton ja antaa tutkittavalle mahdollisuuden perua osallistumisen tutkimukseen, myös jälkikäteen. (Kuula 2006, 21.) Tutkimuksen haastattelua valmistellessa anottiin tutkimusluvut peruskoulun 9. luokalla opiskelevien oppilaiden

haastattelemiseen kunnan sivistystoimelta. Samalla valmisteltiin haastateltaville ja huoltajille tiedote haastattelusta, tietosuojailmoitus sekä suostumuslomake. Näissä kerrottiin mitä tutkitaan ja miten, sekä se, miten haastattelumateriaalia käsitellään. Nämä kirjalliset dokumentit lähetettiin ennakkoon oppilaille ja huoltajille. Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista ja siihen piti ilmoittautua. Haastattelun alussa haastattelija kävi vielä suullisesti ennakkoon lähetetyt lomakkeet sekä haastattelukysymykset läpi ja tarkasti, haluaako haastateltava edelleen osallistua haastatteluun. Haastattelija kertoi myös miten haastateltava voi perua osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen etenemisen vaiheessa. Ennen haastattelun alkua haastateltava allekirjoitti paperin ja sai jättää vielä halutessaan puhelinnumeron, mikäli haastattelijalle tulisi myöhemmin tarve täsmentäville kysymyksille. Haastatteluun osallistuneille annettiin palkkioksi karkkipussi. Tutkija päätyi palkkion tarjoamiseen siinä toivossa, että saisi mukaan myös niitä oppilaita, jotka eivät ehkä muuten kokeneet haastattelua itselleen tärkeäksi. Ennen haastattelua haastateltavalle kerrottiin, että palkkio annettaisiin, vaikka haastateltava keskeyttäisi haastattelun ja pyytäisi aineiston poistamista.

Haastateltavien nimet ja haastatteluissa esiin nousseet muut nimet poistettiin litteroinnin yhteydessä ja myös haastateltavan käyttämät lausahdukset ja sanonnat, joista hänet on mahdollista tunnistaa. Näin pyrittiin takaamaan anonymiteetti. Haastattelun nauhoituksia ja litteroituja aineistoja ei käsitelty muut kuin haastattelija. Nämä säilytettiin salasanojen takana.

Konsekventialistinen eli seurausetiikka korostaa tekojen seurauksien arviointia moraaliin perustuen. Sen käyttäminen tutkimuseettisenä lähtökohtana on hieman hankalaa, koska esimerkiksi tutkimustulosten seurauksia tai vaikutuksia on etukäteen mahdotonta arvioida. Seurausetiikkaan pohjautuen on kuitenkin hyvä miettiä, miten tutkittavista tai yhteisöstä kirjoitetaan tavalla, joka ei silottele tutkittavaa todellisuutta, mutta samalla ei myöskään leimaa tutkittavien ryhmää. (Kuula 2006, 22–23.) Tällä tutkimuksella pyritään laajentamaan ymmärrystä tutkittavaan aiheeseen ja mahdollisesti sitä kautta kehittämään palautejärjestelmän käyttöä yhä paremmin oppimista ja lapsen kokonaisvaltaista kehitystä tukevaksi. Tätä ei kuitenkaan voi varmentaa, koska tutkimuksen tulosten vaikutuksia ei pysty ennalta arvioimaan.

Aineistoa kartoittaessa ja teoriaosuuteen tutustuessa on pyritty kunnioittamaan tutkijan parhaalla osaamisella lähdeaineistoa ja sen kirjoittajia. Myös haastatteluissa syntynyttä aineistoa on pyritty tarkastelemaan ilman ennako-odotuksia tai oletuksia käyden se läpi huolellisesti useaan kertaan. Kuitenkin tiedostaen, että tutkijalla on aina omat lähtökohdat ja

omat näkökulmat mukana aineistoa työstettäessä. Kun aineisto käydään useaan otteeseen läpi, voidaan Laineen (2015, 38) mukaan puhua hermeneuttisena kehästä, jonka myötä pyritään löytämään todennäköisin tulkinta siitä, mitä haastateltavat ovat tarkoittaneet ja näin voidaan lisätä myös tutkimuksen luotettavuutta ja kriittisyyttä. Tutkija, tutkittava ja myös lukija tulkitsevat tutkimusta ja sen osia kuitenkin aina kukin omalla tavallaan, eivätkä ne koskaan ole täysin samat. Emme havaitse asioita samoin, emmekä tulkitse asioita samoin. (Hirsjärvi ym. 2009. 213–214)

Aineistosta analysoidut tulokset, pyritään tässä työssä myös tulkitsemaan ja laatimaan niiden pohjalta synteesit, joilla pyritään saamaan vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tällöin tutkija pohtii analyysinsä tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. Samalla se on analyysistä esiin nousevien merkitysten pohdintaa ja selkeyttämistä. Tutkimuksen tuloksia pohtiessa tutkijan on hyvä pitää mieli avoimena erilaisille tulkinnoille. (Hirsjärvi ym. 2009, 213–214) Kiviniemen (2015, 86) mukaan, tutkija tekee aina laadullisessa tutkimuksessa aineistosta tulkintoja ja niiden perusteella valintoja, jotka väistämättä näkyvät raportoitaessa tuloksia. Tämän vuoksi useamman tutkijan osallistuminen samaan tutkimukseen mahdollistaisi paremman luotettavuuden. Toinen tutkija voisi tulkita aineistoa myös toisin ja saada siitä esiin erilaisia tulkintoja.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pyritään kohentamaan avoimella ja tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisesta, joka on Hirsjärven ym. (2009, 217) mukaan, yksi keino laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseen.

9 TULOKSET

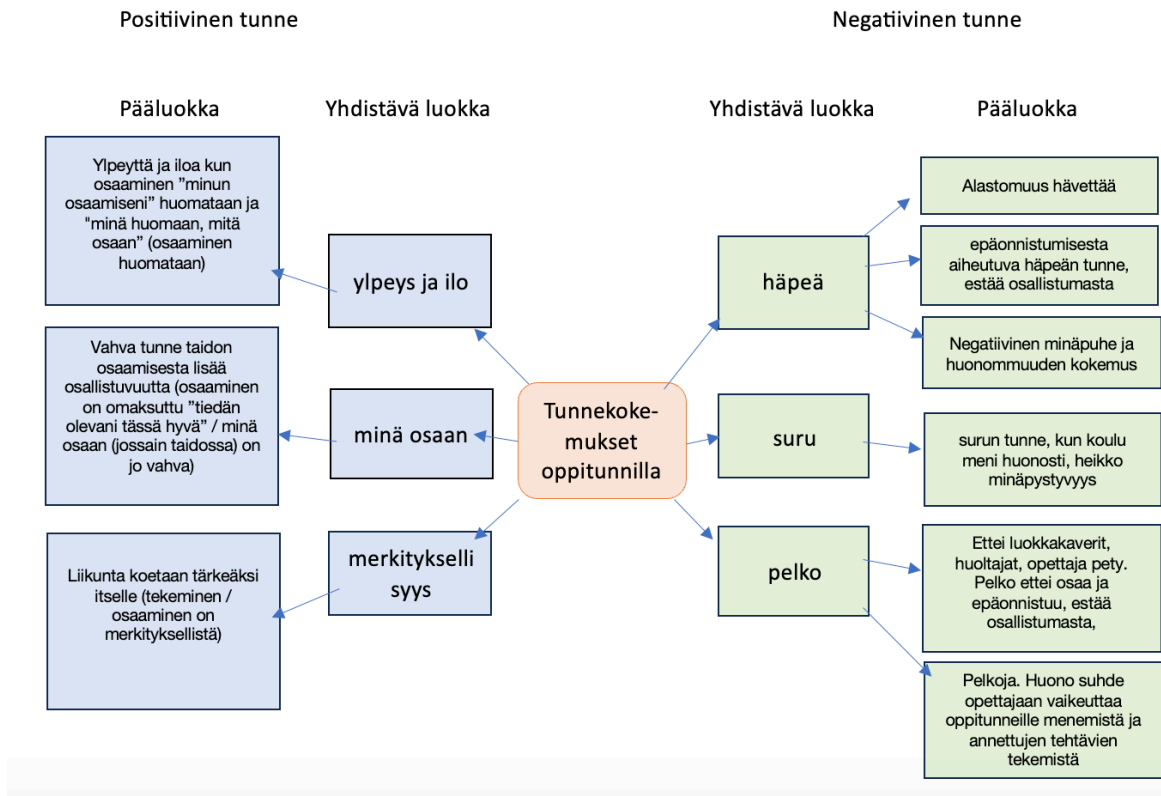
Tutkimuksen tulokset esitellään aineiston analyysissä syntyneiden yhdistävien luokkien ja niiden taustalla olevien pääluokkien kautta. Tulosten esittely on jaettu tutkimuskysymysten mukaan. Ilmiöitä kuvataan tutkijan kertomana aineiston analyysissä syntyneiden alaluokkien ja aineistositaattien avulla.

9.1 Tutkimuksen analyysikehys

Lopullisen luokittelun tuloksena syntyi kolmeen tutkimuskysymykseen vastaukset. Näiden vastausten yhdistävänä tekijänä oli oppilaan kokema tunne ja tunteen merkitys toimintaan. Tulokset on jaettu aineistosta nousseen positiiviset ja negatiiviset tunnekokemukset ryhmittelyn mukaisesti. Tämän jaon lisäksi esitellään analyysin lopussa neutraalit tunnekokemukset omana ryhmänä ja niitä yhdistävät tekijät.

9.2 Tunnekokemukset liikuntatunneilla

Tunnekokemukset liikuntatunneilta jakautui kahteen ryhmään positiivisiin tunnekokemuksiin ja negatiivisiin tunnekokemuksiin (kuvio1). Positiivisissa tunnekokemuksissa esille nousi tunteina *ylpeys* ja *ilo*, joita haastateltavat kokivat, kun osaaminen huomattiin. *Minä osaan* tunne tuli esille, taidon ollessa jo vahva ja merkityksellisyys silloin, kun liikunta koettiin itselle merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Negatiivisista tunnekokemuksista liikuntatunneilla nousi kolme perustunnetta, jotka olivat *häpeä*, jota tunnettiin sosiaalisissa tilanteissa, joihin liittyi joko taidon puute tai intiimiyden rajan ylittäminen. *Pelko* oman taidon riittämättömyydestä suhteessa luokkakavereiden, huoltajien tai opettajan odotuksiin. Sekä *suru*, jota koettiin huonosta koulumenestyksestä, johon ei itse osattu vaikuttaa.



Kuva 1. Tunnekokemukset oppitunneilla

9.2.1 Positiiviset tunteet

Minun osaamiseni huomataan, jakautui kahteen suuntaan. Oppilaan kokema *ilo* omasta tekemisestä, nousi aineistossa useammin esiin niissä tilanteissa, joissa oppilas itse tunnisti omaa osaamistaan. *Ylpeys* itsestä ja omasta osaamisesta painottui enemmän niihin hetkiin, jolloin oppilaalla oli tunne, että opettaja on huomannut ja antanut positiivista palautetta tekemisestä ja yrittämisestä.

"No onhan se niinku kiva, et opettaja huomaa mun tekemisen, et oonhan mä sit niinku ylpee siitä" H3

"Onhan se kiva tunne kun onnistuu" H4

Oppilaan *minä osaan* tunne näyttäisi vahvistavan oppilaan osallistuvuutta tunnilla ja aktiivisuutta. Minä osaan tunne oli pääasiassa sidoksissa tiettyyn taitoon eikä sellaisenaan siirtynyt liikuntatunnilla lajista toiseen.

”jos se oli jotain mistä mä oikeasti tykkäsin niin silloinhan mä niinku treenasin ihan huolella, niinku esimerkiksi joku voimistelu tai tanssi tai joku tällöinen” H5

Merkityksellisyiden tunne nousi muutamalla haastateltavalla esiin. Liikunta koettiin itselle merkitykselliseksi ja sen koettiin tuovan päivään lisää energiaa.

”liikunta itselle kuitenkin niin tärkeä, että se tuo lisää semmoista buustia” H6

9.2.2 Negatiiviset tunteet

Häpeän tunnetta kuvattiin kolmella eri tavalla. Yhtenä yhdistävänä tekijänä oli kehollisuus, omaan kehoon kohdistuvaa häpeää tai alastomuus. Toisessa yhdistävänä tekijänä oli toimintaan ja epäonnistumiseen liittyvä häpeä. Näihin kumpaankin liittyi sosiaalinen konteksti. Näissä tilanteissa häpeä oli tunteena niin voimakas, että se pysäytti harjoittelemisen ja oppimisen, oppilas ei osallistunut tunnilla tai jopa kieltäytyi menemästä tunnille.

”että mä en osaa niin sitten mä en niinku kehtaisi yrittää ja sitten siinä on vähän niinku semmoinen että pelkää että niinku nolaa itsensä tai niinku ettei muut joudu katsomaan että sä et joudu häpeään tavallaan sitä että sä et osaa H5”

”se on se alastomuus mikä hävettää” H4

Kolmas tunnistettu häpeän tunne kohdistui omaan negatiiviseen ajatukseen itsestä oppijana. Sisäistä puhetta tunnistavat oppilaat kokivat häpeää omasta oppimisen taidoistaan.

”koko peruskoulun aika on ollu vaikea, niinku ihan ekalt luokilta asti hokenut, että mä oon ihan tyhmä, mä oon ihan tyhmä” H6

Pelko tunteena nousi aineistossa esiin pääasiassa sosiaalisessa kontekstissa. Pelkoa koettiin esimerkiksi joukkuelajien tai yhdessä tehtävien suoritusten yhteydessä, missä mukana oli pelko

epäonnistumisesta. Oppilas pelkäsi, että muut joukkueen jäsenet pettyvät hänen suoritukseensa. Pelkoa koettiin luokkakaverien pettymyksen lisäksi opettajan ja huoltajien pettymyksestä oppilaan suoritukseen. Pelkoa oli myös negatiivisessa opettaja - oppilas vuorovaikutus suhteessa, jossa pelko ja sen aiheuttamat ennakkoajatukset estivät tunnille menemistä ja annettujen tehtävien tekemistä. Pelko tunteena oli niin voimakas, että se esti tunnilla harjoittelemisen ja osaltaan aiheutti välttelemistä ja tunnille menemistä.

”no pelkää että tota että mä petän ne muut, kun ei osaa tehdä asialle paljon mitää, kun mä en osaa oikein potkaista sitä palloa silleen hyvin niin joo se että pettää muut” H8

”no musta tulee aika vihainen ja sitten mä, jos se opettaja ei tykkää musta, niin se yleensä menee mulla silleen, että mä en tykkää siitä, että sitten mä oon vihainen ja ehkä sitten, et jos se ei kunnioita mua niin sitten mä en kunnioita myöskään sitä” H7

”sitten jos niinku menee opettajan kanssa sukset ristiin, niin ei siinä tunneillakaan niinku kauheasti tule käytyä tai tehtyä yhtään mitään...toki on niinku paljon tilanteita mihin mä olisin itse voinut vaikuttaa siihen asiaan mutta sitten kyllähän myös välillä ne opettajatkin pois vähän vaikuttaa asioihin itsekin ja tulla vähän vastaan” H6

”Turhautunut ja ja vaan tietää että sieltä tulee taas sitä negatiivista palautetta ja ei oikein jaksa tehdä siellä mitään” H8

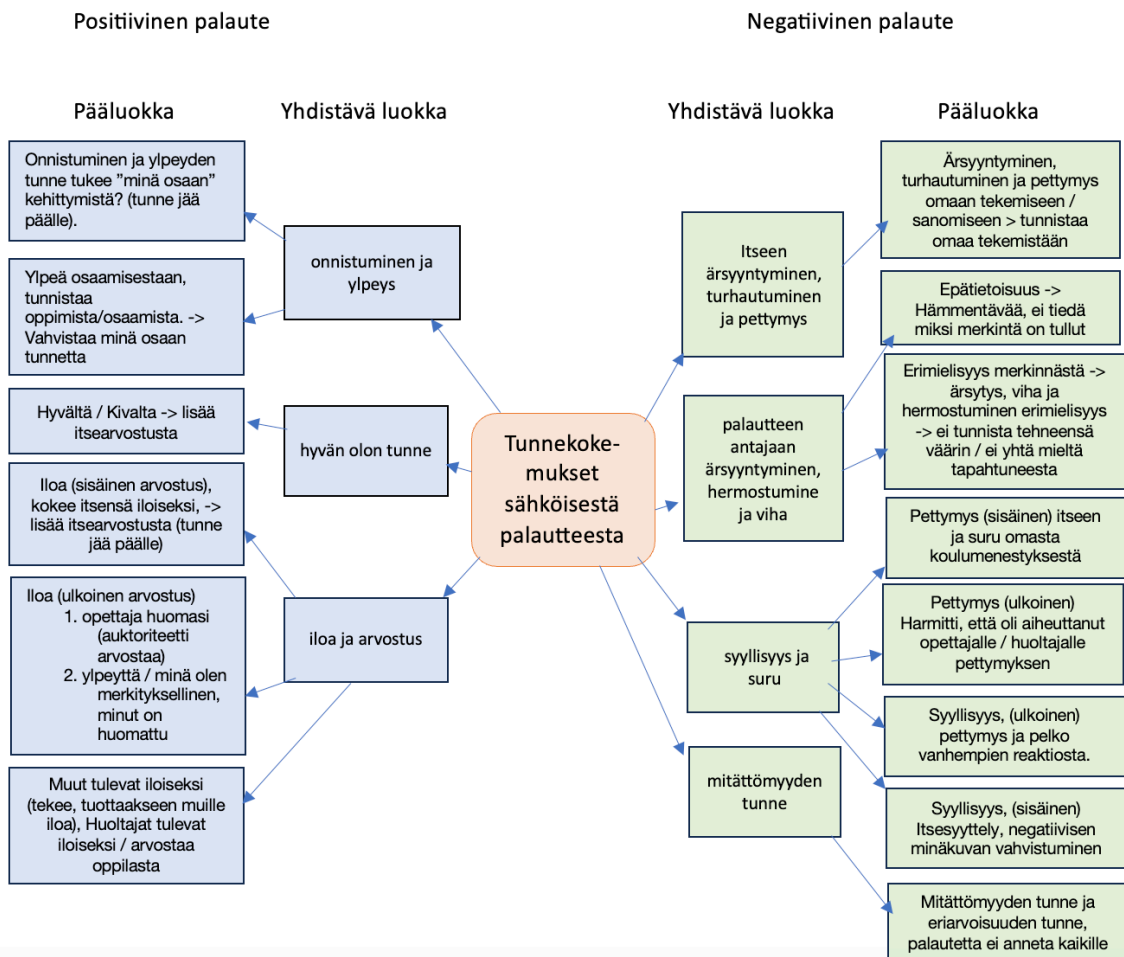
Lähes kaikki haastateltavat kokivat *surun* tunteita ja pettymystä huonosta koulumenestyksestä ja riittämättömyyden tunteesta. Kaikilla haastateltavilla oli toiveena hyvä koulumenestys.

”kyllähän niinku koulu kuitenkin on silleen aina ollut mulle aika iso juttu ja silleen niinku että mulla on aina tavoitteena ollut että mä saan niinku ihan hyviä numeroita mutta sitten se vähän jäi” H4

”sellainen vähän oli paha mieli kun meni niin huonosti siinä kasilla eli vähän semmoista niinku paha mieltä” H8

9.3 Sähköisestä palautteesta syntyneet tunteet

Positiivista palautetta yhdisti kokemus siitä, että sitä oli haastateltavien mukaan kiva saada. Kukaan haastateltavista ei kokenut positiivista palautetta turhana tai merkityksettömänä. Positiivisen palautteen synnyttämä tunne vahvisti oman osaamisen tunnistamista, ja tunteet jäivät haastateltavien mukaan vaikuttamaan pidemmäksi aikaa. Osalla haastateltavista oli huomattavissa miellyttämisen tarve opettajaa ja huoltajia kohtaan. Palaute oli erityisen merkityksellistä, mikäli tiesi, että palaute on tehnyt opettajaan tai huoltajaan positiivisen vaikutuksen. Negatiivisessa palautteessa oli tunnistettavissa itseen pettyminen turhautuminen sekä palautteen antajaan kohdistuva ärsyntyminen ja turhautuminen. Palautteesta koettua syyllisyyden tunnetta koettiin myös joko itseen kohdistuvana tai huoltajaa tai palautteen antajaan kohdistuvana. Mitättömyyden tunne lisäsi myös eriarvoisuuden tunnetta (kuvio 2).



Kuva 2. Tunnekokemukset sähköisestä palautteesta

9.3.1 Positiivinen palaute

Aineistossa nousi *onnistumisen tunne*, joka näytti jäävän päälle ja lisäävän minä pystyvyyden tunnetta myös loppupäivään ja siirtyvän seuraaviin tunteihin. Onnistumisen tunteen myötä nousi *ylpeys omasta osaamisesta*. Positiivisen palautteen koettiin tukevan positiivista sisäistä puhetta. Oppilas pystyi positiivisen palautteen jälkeen kyseenalaistamaan negatiivista sisäistä puhetta.

”musta tuntuu että mä olen onnistunut jossain, musta tuntuu että niinku mä oon ylpeä siitä että mä olen jaksanut niinku kuunnella ja osallistua tunneilla” H1

”onnistumisen fiilis niinku, parans päivää” H2

Ylpeyden tunne auttoi tunnistamaan omaan osaamista ja toimintaa tunneilla ja vahvisti minä osaan tunnetta

”mä aloin huomaamaan että oikeastihan mä teen aktiivisesti ja näin ja sitten mä olin niinku että olin paljon ylpeämpi itsestäni” H7

Osa haastateltavista kuvasi positiivisen palautteesta syntyneitä tunteita sanoilla *hyvältä* ja *kivalta* yhdistettynä kuvaukseen, *lisäsi motivaatiota*. Motivaation lisääntyminen ja yrittäminen koettiin kasvavan positiivisen palautteen myötä.

”palautehan on todella hyvä asia, silloin kun sinne tulee hyviä merkintöjä” H3

”no hyvä tunne ja se just tuokin sitä motivaatiota enemmän, kun se on hyvää palautetta” H1

Ilo tunteena jakautui kahdeksi eri tavalla kuvatuksi iloksi. Toista ilon tunnetta kuvattiin *sisäisellä ilolla* ja siihen liittyi itsearvostusta ja iloa itsestä eikä siihen liittynyt muiden miellyttämistä. Sisäinen ilon tunne näytti lisäävän itsearvostusta ja siitä oli huomattavissa, että tunne jää päälle.

”Jos mä saan niinku hyvän palautteen, niin mä olen iloinen” H3 ”niinku en mä yleensä saa silleen hyvää palautetta mistään muualta kuin koulusta niin totta kai se silleen niinku piristää päivää” H2

Ilon tunnetta kuvattiin myös siten, että siihen liittyi *ulkoinen arvostus*. Ulkoisessa arvostuksessa oli huomattavissa kahta eri suuntaa. Yhdessä merkitystä antoi se, että auktoriteetti (opettaja) oli huomannut ja arvosti.

”niin mä oon vielä iloisempi koska tarkoittaa että myös opettajan huomannut, että mä oon tehnyt tosi hyvin” H3

”opettaja on sitten huomannut, että mä olen liikkunut hyvin” H10

Ulkoisen arvostuksen toisena suuntana kuvattiin *ylpeyttä* ja tunnetta merkityksellisyydestä.

”no se että se on, mut sitten kuitenkin että jos se tulee vasta jälkeenpäin sähköisen niin se on miettinyt mua niinku” H1

”mut sitten jos oikeasti kirjoittaa siihen niin sitten näkee että se on niinku kiinnittänyt huomiota mun tekemiseen oikeasti” H6

Ilon tunne oli myös ehdollinen muiden iloiseksi tulemiselle. Osa haastateltavista kuvasi ilon tunteen syntyvän siitä, kun voi tehdä huoltajat iloiseksi.

”se saa mut iloiseksi, jos niinku vanhemmat on iloisia siitä, että mulla on hyvää palautetta” H2

”mä oon ollut iloinen, no ehkä sitten niinku mä pystyn näyttämään vaikka vanhemmilla et hei katso, mä oon saanut hyvää palautetta” H3

9.3.2 Negatiivinen palaute

Ärsyyntymisen, turhautumisen ja pettymyksen tunteita itseään kohtaan kokeneiden haastateltavien kertomuksia yhdisti kyky ja taito reflektoida omaa tekemistään ja toimintaa

oppitunnilla. Oppilaat tunnistivat, mistä merkintä oli tullut, mutta eivät kuitenkaan kokeneet, että olisivat voineet toimia toisin. Näitä tunteita yhdisti usein tunnin aikana tapahtuneet, oppilaasta riippumattomat tapahtumat tai toiminnasta syntyneet tunteet, jotka estivät tunnilla osallistumisen.

”no kun en mä voinut osallistua, ja siitä tuli merkintä, niin siitä tulee vähän ärsytys päälle” H3

”erittäin vahvaa niinku ärsytystä ja sitten vähän silleen niinku tavallaan pettymystä että asiat meni sillai ja että nyt ne olisi voinut niinku tehdä paremmin, mutta sitten, en mä tiedä, vähän silleen niinku kanssa surua” H5

Palautteesta syntyneitä ärsyyntymisen, hermostumisen ja vihan tunteita nousi aineistosta myös siten, että ne kohdistuivat palautteen antajaan. Näitä yhdisti hämmennyksen, epätietoisuuden, epäreiluuden ja eriarvoisuuden tuntemukset. Tunteiden taustalla oli usein erimielisyys palautteesta ja se, ettei oppilas ole tunnistanut omaa toimintaansa tai sen vaikutusta toiminta ympäristöön.

Epätietoisuuden tunteita kuvaavia kertomuksia yhdisti hämmennyksen tunne ja epätietoisuus siitä, miksi merkintä oli annettu.

”no olisihan se nyt ollut ihan kiva silleen tietää siitä merkinnästä, olisi voinut valmistautua siihen sitten, kun kotiin menee” H4

”kyllä mä muistan että siellä oli jotain aika ihmeellisiä Wilma merkintöjä aina välillä, mistä mulla ei ollut niinku mitään tietoa sitten” H5

”no just hämmennystä tai silleen niinku että mitä mä edes tein niinku miksi mä sain tän, joo silleen että siinä tuli ihan semmoinen tunne että niinku että oonko mä muka tehnyt jotain väärin että mun mielestä mä tein silleen ihan niinku hyvin tai normaalisti en mä oikein tiedä muuta kuin se hämmennys” H8

Erimielisyys merkinnästä oli osalle haastateltavista synnyttänyt ärsyyntymisen, vihan ja hermostumisen tunteita. Näissä kuvauksissa nousi esille epätietoisuuden, epäreiluuden ja

eriarvoisuuden tuntemukset. Oppilas ei ollut tunnistanut tehneensä väärin tai oli kokonaan eri mieltä palautteen antajan kanssa tapahtuneesta.

”ärsytti, ärsytti, kyllä mä pystyn ainakin tehdä kaikkea mitä ne muutkin tekee farkut päällä ja ei häiritse mitään” H8

”se toki vähän ärsyttää että opettaja väittänyt että mä en ole tehnyt mitään vaikka mä oon tehnyt jotain” H3

”tai siis musta tulee ehkä vähän vihainen” H1

Aineistosta oli tunnistettavissa negatiivinen palautteen synnyttämiä *sisäisiä ja pettymyksen ja syyllisyyden tunteita*, joita yhdisti suru ja huoli omasta koulumenestyksestä, negatiivisen sisäisen puheen lisääntyminen ja itsesyytely. Sekä ulkoiseen osapuoleen kohdistuvia pelkoja, kuten opettajalle tai huoltajalle aiheutettu pettymys.

Sisäisiä pettymyksen tunteita haastateltavat kuvasivat ikävien tunteiden kuvaamisella.

”no ei se kiva tunne ollut, semmonen, en mä tiedä, ehkä vähän surullinen vähän pettynyt mihin olit niinku pettynyt? no varmaan itteeni, että mä en käynyt koulussa koko ajan” H1

”no voi paska, huono tunti huono päivä” H3

Pettymyksen tunteita kuvattiin myös siten, että oli aiheutettu pettymys jollekin muulle.

”no kyllä sekin vähän harmittaa siinä kohtaa huomaa että opettaja hiukan ehkä pettynyt siihen mun tekemiseen” H6

Syyllisyyden tunne ja pettymys palautteesta jakautui myös *itseän kohdistuvaan syyllisyyden tunteeseen ja pelkoon*, että aiheutettiin pahaa mieltä huoltajille.

”syyllisyyden tunne ehkä kuitenkin, se, eihän huonon palautteen saaminen ole ikinä hauskaa saada kun mielellään haluaa sitä hyvää palautetta saada” H3

”niinku huonoa palautetta ja ne ei oikein tykkää (vanhemmat) niin sitten se on vähän semmoinen tiedätkö sä, nihkeä” H2

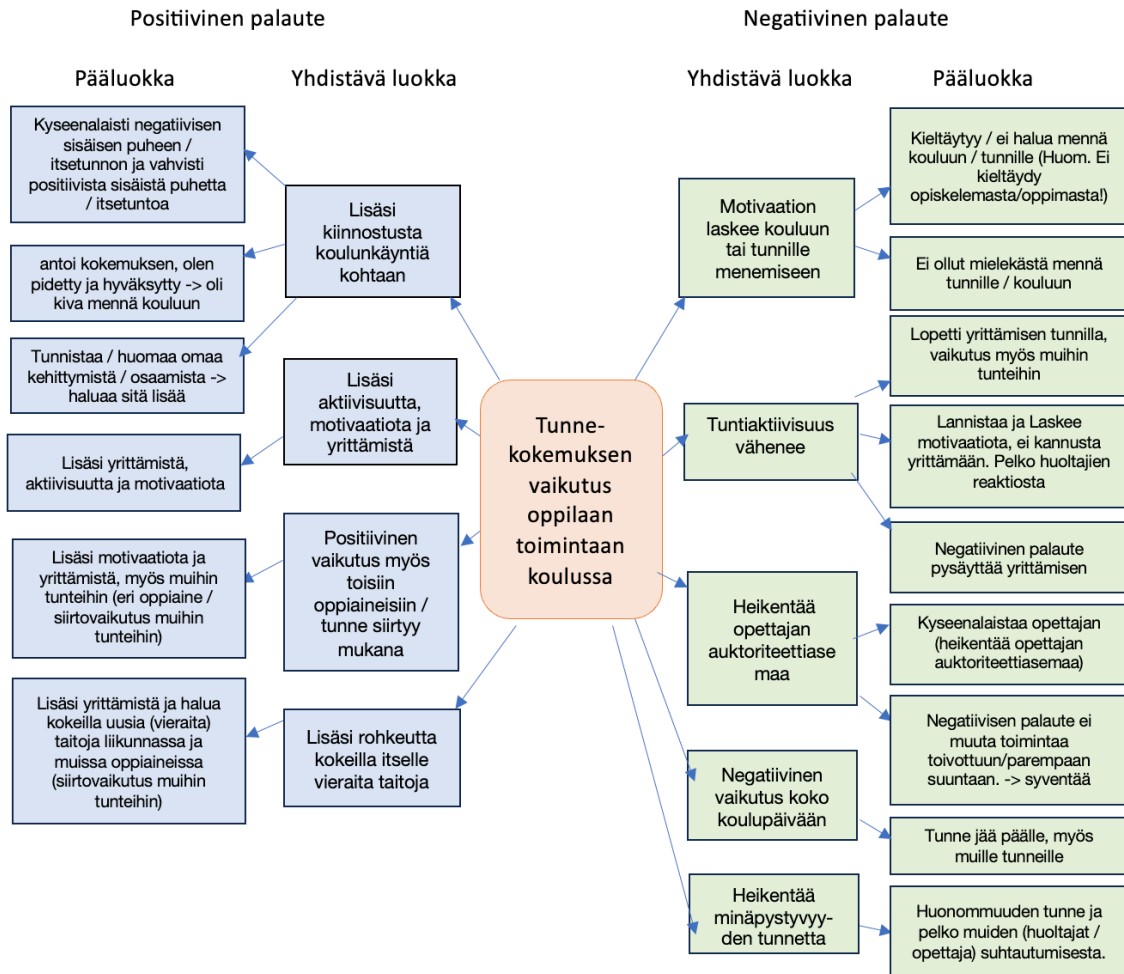
Aineistosta nousi esiin myös *eriarvoisuuden ja mitättömyyden* tunteita. Osa haastateltavista koki, että oli saanut peruskoulun aikana vähemmän palautetta, kuin muut tai palaute oli ollut pääosin negatiivista, minkä seurauksena palautetta ei välttämättä edes luettu.

”toki se että niinku, ne jotka oikeasti osaisi kaiken ihan täydellisesti, niin kyllähän ne sai paljon parempaa palautetta ja ne sai jotain hyvin työskennelty tai jotain tämmöistä, mutta mä en oikein ole saanut mitään” H5

”no yleensä jos se laittoi palautetta niin sitten mä oon ehkä vähän silleen, en huomioi sitä tai riippuu vähän mitä se palaute on” H1

9.4 Tunnekokemuksen vaikutus toimintaan liikuntatunneilla ja koulussa

Positiivinen palaute vaikutti lisäävän kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan sekä lisäävän aktiivisuutta yrittämisestä ja motivaatiota. Positiivisen palautteen synnyttämä tunnekokemus vaikuttaa nostavan yleistä mielialaa ja näin ollen vaikuttavan positiivisesti myös muihin oppitunteihin ja koulupäivään. Positiivisen palautteella näyttäisi olevan minä pystyvyyttä nostattava vaikutus, joka puolestaan saattaa madaltaa oppilaan kynnystä yrittää itselleen vaikeita harjoitteita. Aineistosta on tunnistettavissa negatiivisen palautteen heikentävän yleistä koulumotivaatiota ja vaikeuttavan kouluun ja oppitunneille osallistumista sekä heikentävän tuntiaktiivisuutta. Aineiston mukaan, negatiivisesta palautteesta syntynyt tunne jäi päälle ja vaikutti myös muihin oppitunteihin. Negatiivisen palautteen koettiin myös heikentävän entisestään minäpystyvyyden tunnetta ja itsetuntoa. Kukaan haastateltavista ei kokenut negatiivisen palautteen auttaneen opintojen etenemisessä tai muuttaneen toimintaa positiiviseen suuntaan. Heikentävän palautteen yhdistävänä tekijänä oli negatiivisen toiminnan syveneminen, mitä enemmän negatiivista palautetta oli saatu (kuvio 3).



Kuva 3. Tunnekokemuksen vaikutus oppilaan toimintaan koulussa

9.4.1 Positiiviset tunteet

Kyseenalaisti negatiivisen sisäisen puheen / itsetunnon ja vahvisti positiivista sisäistä puhetta / itsetuntoa. Positiivinen palaute näytti vaikuttavan oppilaan sisäiseen puheeseen ja jopa kyseenalaistavan ja kääntävän negatiivista sisäistä puhetta myönteisemmäksi. Positiivinen palaute näyttäisi tuottavan ylpeyttä ja iloa ja nostavan motivaatiota oppimista kohtaan. Lähes kaikki haastateltavat tunnistivat positiivisen palautteen parantavan itsetuntoa ja vieneen huonommuuden tunnetta pois.

”ja sitten se kun saa tuntipalautteen, se on positiivinen, sitten se on selvä että en en mä olekaan ihan niin tyhmä mitä mä ajattelen... varsinkin niille joilla on ollut koko peruskoulun vaikeita varsinkin itsetunnon kanssa niin sitten se on ollut se on kyllä

boostannut sitä eli se on niinku tukenut sitä että että on ollut helpompi rakentaa sitä tervettä itsetuntoa ja hyvää itsetuntoa” H6

”no ainakin ylpeys koska mä pääsin näyttämään mä kerrankin osaan jotain ja sitten no en mä tiedä se oli hauskaa niin olihan siihen aika paljon motivaatiota ja sitten sitä kautta tuli hyviä merkintöjä ja niinku innostumisen tunneilla ja sitten just ylpeys ja motivaatio ja kaikki nää mä sanoisin” H5

Antoi kokemuksen, olen pidetty ja hyväksyty -> oli kiva mennä kouluun. Positiivinen palaute näytti motivaation lisäksi tuoneen kokemuksen tunteen, hyväksytyksi tulemisesta. Tämä hyväksytyksi tulemisen tunne näyttää madaltaneen kynnystä osallistua tunneilla ja olla osa ryhmää.

”no just no hyvät palautteet ne ne just tulee sitä motivaatiota tosi paljon ja että mä käyn kun sitten tykkään käydä koulua niin mä jos musta tykätään ja mä tulen toimeen kaikkien esimerkiksi opettajien kanssa” H1

Tunnistaa / huomaa omaa kehittymistä / osaamista -> haluaa sitä lisää. Aineistossa nousi esiin se, ettei nuori aina itse tunnista omaa olemassa olevaa osaamistaan tai uuden oppimista. Positiivinen palaute on auttanut tunnistamaan omia taitoja ottamaan niitä tietoiseen käyttöön.

”en mä välttämättä itse edes huomaa jos mä osaan jotain niinku oikeasti, silleen jopa hyvin, mutta se että mä kuulen sitä muilta, niin kyllä se silleen pistä ajattelee, että kyllä mä niinku oikeasti osaan” H2

Lisäsi yrittämistä, aktiivisuutta ja motivaatiota. Kaikki haastateltavat kokivat positiivisen palautteen nostaneen yrittämistä, motivaatiota harjoitteluun ja uuden oppimiseen. Positiivisen palautteen koettiin myös auttavan jaksamiseen ja tuoneen motivaatiota yrittää vaikeitakin asioita.

”hyvä fiilis jos mä oon nähnyt silleen että mulla on tullut just jotain hyvää palautetta esim Wilmassa ja se on niinku tuonut enemmän motivaatiota tehdä ja niinku” H2

”jos on hyvää palautetta niin no kyllä mulla on motivaatio sitten tehdä siellä liikunnassa jotain...opettaja oli antanut hyvää palautetta jolloin se motivoi mua tekemään sitä asiaa niinku enemmän” H3

”no jos sitä positiivista palautetta tuli niin kyllähän niinku siellä tunneil jakso niinku jakso yrittää ainakin” H4

Lisäsi motivaatiota ja yrittämistä, myös muihin tunteihin (eri oppiaine / siirtovaikutus muihin tunteihin). Lähes jokainen haastateltavista kertoi positiivisen tunteen ja siitä syntyneen hyvän mielen ja motivaation jäämisestä päälle. Aineistosta nousee esille, positiivisen tunteen auttaneen motivoitumaan palautteesta saadun oppiaineen lisäksi myös muissa oppiaineissa koulupäivän aikana. Tästä voidaan päätellä palautteesta syntyneen tunteen siirtymisestä oppiaineesta toiseen ja vaikuttavan tällöin koko koulupäivään.

”mut jos mä saanut positiivinen niin mä, hei jes jippii! joo siis, oon kaikille kavereille, hei katso mä sain hyvän merkinnän, siis mulla on koko loppupäivä ihan hyvä päivä” H3

”että kun sai sitä positiivista palautetta, niin oli niinku motivaatioon mennä seuraavalle tunnille” H1

”jos mä oon saanut hyvää palautetta esim aiemmalla tunnilla niin siitä jää kuitenkin se hyvä filis seuraavalle tunnille päälle, joka meinaa, että mä yleensä teen hyvin joo keskityn tunneilla kuuntelemaan opettajaa” H2

”no en mä tiedä, jos joku opettaja antoi mulle jotain kivaa palautetta, vaikka jossain terveystiedon tunneilla silleen et tosi hienosti kirjoitit tän tehtävän tai jotain tämmöistä niin sitten mä oon silleen jes, lets go ja sitten mä jaksoin panostaa siihen aineeseen tosi paljon koska halusin lisää hyviä merkintöjä niinku olla silleen hyvä jossain, tiedätkö sä” H5

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat positiivisen palautteen lisäävän yrittämisen halua ja haluamaan lisää positiivista palautetta. Positiivisen palautteen myötä nousi kiinnostus tehdä itselle uusia ja vieraita harjoitteita ja sen koettiin nostavan yleistä koulumotivaatiota. Yrittämisen ja itselle vaikeiden asioiden opettelu näytti olevan positiivisen palautteen jälkeen

helpompaa myös muissa oppiaineissa. Tästä voidaan päätellä palautteesta syntyneen tunteen siirtymisestä oppiaineesta toiseen ja vaikuttavan tällöin koko koulupäivään.

”no olihan se kiva niinku kuulla jotain palautetta ja sitten kun huomasin itsekin sen, että niinku sinne niinku kouluun meni aina ja niinku yritti, niin sitten siitä sai niinku hyvää palautetta niin tuntuihan se nyt hyvältä” H4

”oikeastaan ekaa kertaa niinku vähän 8 vuoteen mä oikeastaan odotan koulua kesälomallakin mä odotin kauheasti kouluun, kai joo, aika hyvä fiilis tulee!” H8

”Se että sulla on aktiivinen tuntityöskentelyä sitten niinku sitten oli semmoinen että haluaa niinku olla vielä aktiivisempia niin eli se hyvä tuo niinku periaatteessa sitä semmoista tunnetta että haluaa vielä vielä vähän enemmän niinku tsempata” H6

”no just se motivaatio vieläkin, joo tekee mieli tehdä niinku lisää liikunnassa ja ehkä kokeilla jotain uuttakin siinä ja uusia juttuja missä voisi saada taas lisää sitä palautetta” H1

9.4.2 Negatiiviset tunteet

Negatiivisen palautteen synnyttämän tunteen vaikutuksesta oppimiseen ja yleiseen koulumotivaatioon nousi viisi pääluokkaa.

Kieltäytyy / ei halua mennä kouluun / tunnille (Huom. Ei kieltäydy opiskelemasta/oppimasta!)

Negatiivinen palaute koettiin koulumotivaatiota heikentäväksi. Tämä nousi esiin aineistossa eri tasoilla. Ensimmäisenä tasona nähtiin yrittämisen lopahtaminen, tuntiaktiivisuuden väheneminen ja mielekkyyden katoaminen oppimisesta, kun negatiivista palautetta on tullut jonkin verran. Motivaatiota heikensi muun muassa oppitunneilla syntyneet tunteet toiminnan aikana ja heikko vuorovaikutussuhde opettajaan.

”no just se että mä en ole ollut siellä tunnilla ja sitten mä oon jäänyt just pois siitä mitä siellä tehtiin ja tälleen niin se on vähän kyllä se vähän hävettää” H1

”tympeämpi mennä ei niinku ollut semmoinen mielekäs olo mennä sinne tai silleen” H4

Toisena tasona oli tunnistettavissa syvempi taso, ei ollut mielekästä mennä tunnille / kouluun, kun negatiivista palautetta oli tullut jo pidemmän aikaa. Tämän pitkäaikaisen negatiivisen palautteen koettiin aiheuttavan, ettei tunneille ja kouluun ollut enää mielekästä mennä ja voi toimia mahdollisesti myös yhtenä tekijänä koulu kieltäytymiselle. Tässä oli huomattavissa, ettei kukaan haastateltavista kokenut kuitenkaan kieltäytyvänsä oppimisesta tai opiskelemisesta, vaan pelkästään kouluun ja oppitunneille menemisestä.

”mielummin mä otan nelosen siitä uinnista kun, et joudun läpänheiton kohteeks” H7

”no just se että, jos mä en tule sen kanssa toimeen, ja mä en tykkää käydä sen tunneilla, sen takia, koska mä en tule sen kanssa toimeen, niin sitten jos mä en tykkää käydä sen tunneilla niin mä en halua mennä sinne, mulla tulee poissaoloa ja kun mä en vaan mene” H1

”ei vaan motivoinut ei niinku kiinnostanut lähteä sinne” H4

Lopetti yrittämisen tunnilla, vaikutus myös muihin tunteihin. Negatiivisen palautteen koettiin vaikuttavan heikentävästi tuntiaktiivisuuteen ja se näytti pysäyttävän yrittämisen. Muutama haastateltava tuo esiin sen, että pelkää, saavansa negatiivista palautetta lisää, mikä voisi osaltaan selittää sitä, ettei nuorella ole vielä itsellä välttämättä taitoa ohjautua pois negatiivisen tunteen vallasta. Negatiivisen palautteen synnyttämä tunnevaikutus vaikuttaa jäävän osaksi koko päivän tunnetilaa ja näin ollen vaikuttavan myös muiden oppiaineiden opiskeluun.

”se huono palaute aiheutti vaan sen että että etten sitten enää seuraavallakaan tunnilla yrittänyt” H2

”Mutta sitten tietysti jos tuli niinku negatiivista palautetta, niin sitten tuntuu ettei oikeasti osaa sitä asiaa tai usko siihen, et niinku mä opin sitä, niin sitten ei jaksakaan edes yrittää, koska ei ole mitään motivaatiota ja sitten se alkaa vaan menemään siinä niinku huonoon suuntaan se koko homma” H5

”jos mä oon saanut edellisellä tunnilla sinne jonkun huonon tota niin voi olla että se niinku huono fiilis jää mulle päälle seuraavallekin tunnille joka meinaa että mitä

luultavammin mä saan niinku tuun saamaan huonoa palautetta siltäkin tunnilta kun on se huono fiilis päällä joka meinaa että mä en välttämättä sitten sillä tunnilla tee sitä mitä pitäisi ja niinku tai jos teen niin mä en tee sitä loppuun tai tälleen” H8

”juu no se oli se että kun saa huonoa palautetta niin ei ei edes yritä tehdä paremmin kun luulee että se vaan menee pahemmaksi” H8

Lannistaa ja laskee motivaatiota, ei kannusta yrittämään. Pelko huoltajien reaktiosta. Negatiivisen palautteen koettiin lannistavan ja laskevan yleistä motivaatiota. Myös pelko huoltajien reaktiosta lamautti ja laski yrittämisen halua. Aineistosta nousi negatiivisen palautteesta puhuttaessa usein toive rakentavasta palautteesta.

”että jos sun vanhemmat huomaa, että sä et tee hyvin koulussa tai jotain niin totta kai sitten se motivaatio menee alaspäin” H7

”sitten kun se on huonoa palautetta missä ei oikein ole mitään rakentavaa, mulle vaan kerrotaan, et mitä mä tein väärin, ei sitä että mitä mä voisin tehdä paremmin, niin sitten se niinku vähentää sitä motivaatiota” H2

Negatiivinen palaute pysäyttää yrittämisen. Negatiivisen palautteen koettiin synnyttävän negatiivisia tunteita, joiden takia yrittämistä ei koettu enää mielekkääksi vaan sen koettiin lopahdavan ja jopa pysähtyvän. Negatiivinen palaute ei kannustanut yrittämään tai muuttamaan toimintaa.

”joo, en tehnyt sitä kauheasti, en koittanut tehdä paljon paremminkaan, kun tuli sitä negatiivista, niin en mä jaksanut oikein siinä mitään panostaa liikaa tai enemmän että siitä tulisi parempaa” H8

”En mä tiedä sitten niinku, eihän se nyt oikeasti kauheasti tsemppaa tekemään yhtään mitään, se vaan niinku kaataa kupin nurin” H5

Kyseenalaistaa opettajan (heikentää opettajan auktoriteettiasemaa). Aineistosta nousi esiin negatiivisen palautteen synnyttämän pettymyksen ja kiukun tunteen myötä myös opettajan auktoriteetin kyseenalaistaminen ja jopa riidan haastaminen.

”niin kyllähän mä nyt sitten näytin myös sen että minua ärsyttää niin tota juu niin sitten saattoi olla jotain että jotain vähän riitaa saatoin haastaa sen opettajan kanssa” H5

”siis kyllä mä pystyn antamaan anteeksi, mut yleensä mä vaan kyseenalaistan erittäin paljon sen tekemisiä silloin en ole niinku tai niinku sen jälkeen” H2

Negatiivisen palaute ei muuta toimintaa toivottuun / parempaan suuntaan. -> syventää. Lähes kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei negatiivinen palaute ole muuttanut heidän toimintaansa parempaan suuntaan. Yksi vastaajista koki negatiivisen palautteen muuttaneen toimintaa. Tämä haastateltava oli saanut koko peruskoulun aikana yhden negatiivisen palautteen.

”mutta sitten ne negatiiviset, ei auttanut” H8

Tunne jää päälle, myös muille tunneille. Haastateltavat kokivat negatiivisen palautteen synnyttämän tunteen siirtyvän päivän aikana myös muihin oppitunteihin. Tätä kuvattiin muun muassa harmistumisena, takertumisena tunteeseen ja miettimisenä.

”Jos mä sain kesken päivää negatiivisen palautteen niin toki mua niinku ehkä loppupäivä on vaan vähän semmoinen ehkä hiukan harmistunut tunne” H3

”jos mä oon saanut huonon palautteen, niin mä en tiedä, mä takerrun siihen fiilikseen tai niinku, niin en mä osaa selittää” H2

Huonommuuden tunne ja pelko muiden (huoltajat / opettaja) suhtautumisesta. Aineistosta nousi esiin negatiivisen palautteen vaikutus sisäiseen puheeseen ja minäpystyvyyden tunteeseen. Palautteen synnyttämä epävarmuus ja huonommuuden tunne koettiin minäpystyvyyttä heikentävänä ja lisäsi negatiivista sisäistä puhetta. Myös huoli vanhempien reaktioista ja siitä, mitä vanhemmat lapsestaan ajattelee, nousi esille.

”ketutusta sitten, en mä tiedä, paniikkia, koska hei, äiti saa tietää ja sitten, no sittenhän siitä tulee aina ihan kauhea perheriita, mutta joo, vähän niin kuin ahdistusta ja paniikkia sitten ärsytystä...No ehkä just siksi, että mun vanhemmat suuttuu ja taas sellainen, ei,

noloa, mun lapsi ei osaa käyttäytyä ja sitten, koska kaikki mun muut luokkalaiset oli aina semmoisia täydellisiä, semmoisia tosi hyviä oppilaita, niin sitten mä olin vähän kateellinen niille, että miksi ne on niin fiksuja ja miksi mä en niinku itse, tiedätkö sä? joo, joo niin sitten ehkä kateus ja sitten se niinku häpeä ja sitten se pettymys joo” H6

9.5 Aineistossa esille nousseen rakentavan palautteen tunnemerkitys

Haastateltavista kaikki kokivat rakentavan palautteen neutraloivan tunteita ja edistävän oppimista. Rakentavan palautteen koettiin auttavan tunnistamaan jo olemassa olevaa osaamista ja kehittämisen tarpeita. Rakentavan palautteen yhdessä positiivisen palautteen kanssa koettiin auttavan ymmärtämään, missä voisi tehdä toisin ja miten. Negatiivisen palautteen tunnevaikutukseen vaikutti tasoittavasti myös se, jos oppilas oli itse oivaltanut ja hyväksynyt, miksi oli negatiivisen palautteen saanut. Palaute oli kaikkien haastateltavien mielestä tärkeää, jos se oli positiivista tai rakentavaa.

”no ehkä välillä on tullut ihan hyviä pointteja, sillä jos joku on osannut niinku rakentaa sen palautteen silleen hyvin, että niinku esimerkiksi, että tänään tää asia meni vähän huonommin mutta tää meni ihan hyvin ja sä voisit lähteä edistämään tätä asiaa tällä tavalla, niin sitten kun mä niinku tiedän että miten mä voin edistää sitä tai että miksi se on mennyt huonosti” H3

”jos sen tunnin aikana sä itse oivallat että sä oot tehnyt väärin ja sitten sä saat sitten sen negatiivisen merkinnän niin silloin sä et niinku suivaantunut siitä vaan sä hyväksyt sen merkinnän ja se on sun mielestä niinku OK” H2

”rakentava palaute se on auttanut koska niinku, niin no, se kertoo silleen, että mitä mä voin tehdä niin kun toisin” H4

10 POHDINTA

Tämä tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella haastattelemalla yhdeksäs luokkalaisten kokemuksia sähköisen palautteen synnyttämistä tunteista oppitunneilla ja erityisesti liikuntatunneilla sekä niiden merkitystä ja vaikutuksia oppimiseen ja koulumotivaatioon. Haastattelussa käsiteltiin liikuntatuntien rinnalla myös muita oppitunteja, jolloin saatiin näkemystä siitä, liittyykö syntynyt tunne tai tunteesta syntynyt seuraus vain liikuntaan, vai onko se näkyvissä myös muissa oppiaineissa. Lisäksi tutkimuksella haluttiin tarkastella sitä, miten opettaja voisi palautetta hyödyntää opetuksensa tukena parhaalla mahdollisella tavalla ja minkälainen palaute olisi parhaiten tunnetasolla oppimista tukevaa.

Tulokset tukevat aikaisempaa tutkimusta siitä, että tunteet vaikuttavat oppimiseen ja toimintaan koulussa monin eri tavoin. Tunteet näyttäisivät vaikuttavan taustalla oppilaan tekemiin ratkaisuihin ja valintoihin, kuten tunneilla osallistumiseen tai ei osallistumiseen. Tunteet vaikuttavat myös muihin oppiaineisiin, tunteiden siirtyessä mukana, tunnilta toiselle siirryttäessä. Tutkimuksen tulokset antavat tietoa siitä, minkälainen palaute synnyttää todennäköisimmin toivottua toimintaa tai aktiivisuutta. Tulosten mukaan positiivisella palautteella voisi olla mahdollista kääntää negatiivinen tunne ja toiminta positiiviseen suuntaan, kun taas negatiivinen palaute näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan syventävän negatiivisia tunteita ja toimintaa.

10.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset vastasivat onnistuneesti tutkimuskysymyksiin, sillä ne syvensivät ymmärrystä tunteiden merkityksestä oppimiseen ja palautteesta syntyneen tunteen merkityksestä toimintaan, palautteen saamisen jälkeen. Lisäksi tutkimus toi esille palautteesta syntyneen tunteen siirtymisen oppiaineesta toiseen, jolloin palautteesta syntynyt tunne, ei rajaudu pelkästään siihen oppiaineeseen, mistä palautetta on saatu. Tutkimuksen tulos osiossa, on pyritty havainnollistamaan tuloksia taulukon välityksellä sekä perustelemaan kirjallisesti, miten taulukko on rakentunut. Tällä on pyritty selkeyttämään lukijalle, tunteiden vaikutusta oppilaan toimintaan. Tutkimus on aina tutkijan oma tulkinta aineistosta, niin myös tässä. Toinen tutkija olisi voinut tarkastella tutkittavaa aineistoa toisin ja päätyä erilaiseen tulkintaan ja tulokseen.

Tähän tutkimukseen pyrittiin löytämään haastateltavia, joilla oli jollain tavalla haasteita suhtautumisessa kouluun ja paljon poissaoloja. Kohderyhmä osaltaan vaikutti myös tuloksiin ja antoi näkökulmaa niiden oppilaiden tunne kokemuksista, joille koulunkäynti ei ollut mielekästä. Tämä osaltaan vaikuttaa varmasti myös syntyneisiin tuloksiin. Haastateltavista muutamalla oli kuitenkin positiivinen koulusuhtautuminen, he olivat menestyneitä koulussa, eikä heillä ollut yhtään luvatonta poissaoloa. Tämä ryhmä muodosti näkökulman kahdesta ääripäästä, joka oli tämän tutkimuksen kannalta hyvä asia. Koulussa menestyneiden näkökulmat vahvistivat heikosti koulussa menestyvien näkökulmia ja avasi ymmärryksen sille, miten iso merkitys sillä on, minkälaista palautetta nuori saa. Paljon positiivista palautetta saaneet nuoret pystyivät käsittelemään negatiivista palautetta, mutta paljon negatiivista palautetta saaneet, kokivat sen lamauttavana ja syvensi heikkoa suhdetta kouluun entisestään.

Tunteet ovat mukana kaikessa elämässä niin myös oppituntien ja oppimisen aikana. Tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä että, tunteet ovat vahvasti mukana oppimisessa ja vaikuttavat siihen, miten oppilas suhtautuu ja osallistuu koulunkäyntiin ja opiskeluun. Kouluissa laajasti käytössä olevalla sähköisellä tuntipalautteella ja siitä syntyvällä tunnevaikutuksella näyttäisi myös olevan vaikutusta siihen, miten oppilas oppimiseen ja koulunkäyntiin suhtautuu. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella palautteen synnyttämää tunnemaailmaa ja syntyneiden tunteiden vaikutusta oppimiseen ja koulussa viihtymiseen. Tutkimuksen tuloksena voidaan nähdä, että palautteesta syntyneellä tunteella on vaikutusta, ei pelkästään opittavaan asiaan vaan koko koulupäivään ja näin ollen myös muihin oppiaineisiin. Oppitunnilla ja Palautteesta syntyneen tunteen voidaan nähdä siirtyvän oppitunnilta seuraavalle ja näin päivän aikana vaikuttavan muidenkin aineiden oppimisvalmiuteen. Tämä tutkimus tukee tunnekasvatuksen tärkeyttä perusopetuksessa ja nostaa esille myös kysymyksen, onko opetushenkilöstöllä riittävät valmiudet ja osaaminen tunnekasvatukseen ja tunteiden vallassa olevan nuoren ohjaamiseen.

10.1.1 Tunnekokemukset liikuntatunneilla

Tässä tutkimuksessa tunnekokemukset liikuntatunneilta jakautui kahteen ryhmään, positiivisiin ja aktivoiviin tunnekokemuksiin sekä negatiivisiin ei aktivoiviin tunnekokemuksiin. Myös Savijärvi (2016) esittelee että tunteet voidaan jakaa positiivisiin ja negatiivisiin, sekä neutraaleihin, aktivoiviin ja epäaktivoiviin. Samoin kuvailee myös Russell & Barrett (1999).

Tässä tutkimuksessa ei käsitelty neutraaleita tunnekokemuksia, koska niiden ei nähty tässä tutkimuksessa vaikuttavan tunnetasolla toimintaa muuttavasti.

Positiivisissa tunnekokemuksissa esille nousi niiden tuntiaktiivisuutta lisäävä yhteys sekä ylpeys ja ilo, joita haastateltavat kokivat, kun osaaminen huomattiin. Minä osaan tunnetta yhdisti se, että oppilaalla oli jo olemassa olevaa taitoa ja oppilas koki, että oma osaaminen on vahvaa. Kolmantena yhdistävänä luokkana oli merkityksellisyys. Myös Nummenmaan (2010, 15) mukaan tunteet ovat järjestelmällisiä aivoissa ja kehossa toimivia mekanismeja, jotka ohjaavat toimintaamme tiettyyn suuntaan myös tiedostamattamme.

Negatiivisista tunnekokemuksista liikuntatunneilla nousi kolme perustunnetta, joita kaikkia yhdisti oppimista ja harjoittelua laskeva ei aktiivisuus. Häpeän tunne yhdistyi sosiaalisiin tilanteisiin, joihin liittyi joko taidon puute tai intiimiyden rajan ylittäminen. Myös Kautto-Knape (2012, 95) ja Graham (1996, 349–351) tuovat tutkimuksissaan esille, että häpeän tunne voi oppimisessa johtaa luovuttamiseen tai vetäytymiseen oppimistilanteesta, mikäli oppilas kokee ettei ole riittävää taitoa tai syyn olevan hänessä itsessään. Pelko omien taitojen riittämättömyydestä suhteessa luokkakavereihin tai huoltajien ja opettajien odotuksiin nousi yhtenä yhdistävänä luokkana. Pelkoa koettiin muun muassa joukkuelajeissa, joissa pelko epäonnistumisesta ja sen myötä pettymyksen tuottamisesta joukkueen muille pelaajille, aiheutti vetäytymisen harjoittelu/pelitalanteesta. Myös Grahamin (1996, 349) mukaan, oppilasta ei ohjaa pelkästään opetettavaan aiheeseen asetetut tavoitteet, vaan myös hyväksymiseksi tuleminen sekä julkisen epäonnistumisen välttäminen. Kolmantena tunteena nousi suru, jota koettiin huonosta koulumenestyksestä, johon ei itse osattu vaikuttaa. Fitzgerald (2010) kuvailee myös sitä, ettei lapset tai nuoret välttämättä itse tiedä miten heidän oletetaan olevan osallisena tai arvostetaanko heidän tapaansa olla osallisena, jolloin lämmin vuorovaikutus ja siihen liittyvä dialogi onkin edellytys hyvälle yhteistyölle ja toiminnan kääntymiseen toivottuun suuntaan.

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin liikunnan tunneilla sekä muissa oppiaineissa nousseita tunteita. Liikunta oppiaineena on sikäli mielenkiintoinen oppiaine, että siinä tunteet ja niiden vaikutus opiskeluun näkyvät ja ovat osa oppimista. Tunteet näkyvät ja kuuluvat harjoittelun lomassa iloisina jee! huudahduksina tai näkyvinä pettymyksinä sekä mielen ilmauksina. Myös oppilaan lisääntynyt aktiivisuus tunnilla tai vetäytyminen harjoittelusta näkyvät opettajalle yleensä välittömästi. Kuitenkaan toiminnan taustalla vaikuttavia tunteita, ei oppituntien aikana

ole välttämättä kovinkaan helppo tunnistaa, edes oppilaan itse, saati opettajan. Esimerkiksi häpeän tunne on usein niin kipeä tunne, ettei sitä välttämättä halua tai edes pysty tunnistamaan tai tunnustaa. Vaikka tunteet ovat liikunnassa vahvasti läsnä, ne eivät nousseet erityiseen asemaan suhteessa muihin oppiaineisiin. Liikunta voisi kuitenkin olla luonteva oppimisympäristö osana tunnekasvatusta ja sitä olisikin hyvä tutkia enemmän.

10.1.2 Sähköisestä palautteesta syntyneet tunteet

Tässä tutkimuksessa sähköisellä palautteella koettiin olevan vaikutusta opiskelupäivän tunnemaailmaan joko positiivisesti, negatiivisesti tai neutraalisti. Tutkimuksen mukaan palautteesta syntynyt tunne saattoi vaikuttaa koko päivään joko positiivisesti, negatiivisesti tai neutraalisti. Neutraali suhtautuminen palautteeseen, koettiin rakentavan palautteen yhteydessä. Myös annetulla palautteen määrällä oli vaikutusta siihen, miten palautteeseen suhtauduttiin ja minkälaisen tunteen palaute synnytti. Tutkimusten mukaan yksi oppimiseen parhaiten vaikuttavista tekijöistä on palaute, mutta sen nähdään hyödyntävän oppimista vain, jos se on vuorovaikutteista ja oppilaalla on halu kuulla palaute ja osaaminen palautteen hyödyntämiseen (Atjonen ym. 2021 ,37). Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Negatiivisen palautteen ei koettu muuttavan toimintaa, vaan lisäävän ennestään ei toivottua toimintaa ja vahvistavan negatiivista sisäistä puhetta. Positiivisen palautteen sen sijaan koettiin muuttavan toimintaa ja vaikuttavan palautteen saajan sisäiseen puheeseen myönteisesti. Rakentava palaute auttoi ymmärtämään, mitä odotetaan ja sillä pystyi vaikuttamaan myös tunteen voimakkuuteen, siten ettei tunteet tulleet niin voimakkaina ja niitä oli helpompi käsitellä.

Palautteesta syntyneen tunteen voidaan tämän tutkimuksen mukaan katsoa vaikuttavan myös oppilaan sisäiseen puheeseen joko itsetuntoa vahvistavasti tai heikentävästi. Sisäisellä puheella voidaan ajatella olevan vaikutusta siihen, millaisella valmiudella oppilas on valmis kohtaamaan koulussa uusia haasteita ja miten pitkään oppilas on uuden taidon oppimista valmis harjoittelemaan. Tutkimuksessa nousi esille myös se, että positiivinen palaute saattoi muuttaa negatiivista sisäistä puhetta positiivisemmaksi. Mutta pelkkä negatiivinen palaute ei muuttanut negatiivista käytöstä tai sisäistä puhetta positiivisemmaksi. Myös Pulkkinen (2002) mukaan, taito tai osaaminen muuttuu yksilön vahvuudeksi vasta kun merkitykselliset ihmiset huomaavat sen ja antavat siitä tunnustusta.

Positiivisen palautteen koettiin lisäävään onnistumisen ja ylpeyden tunnetta omasta osaamisestaan ja minä osaan kehittymistä. Ylpeyden tunne omasta tekemisestä ja osaamisesta lisäsi yrittämistä ja tunteen synnyttämä voimaantuminen näytti vaikuttavan myös seuraaviin tunteihin lisäämällä yrittämistä ja aktiivisuutta. Positiivisen palautteen koettiin lisäävän myös yleistä hyvän olon tunnetta ja itsearvostusta. Arvostus jakautui tässä tutkimuksessa sisäiseen arvostukseen, joka näkyi haastateltavien tavassa kuvata tunteen vaikutusta itseen luoden positiivista oloa ja sisäistä ylpeyttä omasta tekemisestä, joka kantoi myös seuraaviin oppitunteihin. Sekä ulkoiseen arvostukseen, jolloin merkityksellistä oli, että ulkoinen auktoriteetti oli huomannut ja että tekemisellä oli voitu tehdä joku muu iloiseksi. Myös Soinnun (2014) esittelemän teorian mukaan, yksilön vahvuuksien tunnistaminen mahdollistaa nuoren positiivisen kehityksen, tässä vahvuusperustaisessa käyttäytymisen ja tunteiden arvioinnissa arvioitsijaa pyydetään antamaan tietoa siitä, missä nuorella menee hyvin, eikä sitä missä ei mene hyvin. Myös tämä tutkimuksen tulokset tukevat tätä teoriaa.

Negatiivisesta palautteesta syntyneet ärsyyntymisen, turhautumisen tai vihan tunteet kohdistuivat itseen ja omaan tekemiseen. Epätietoisuus ja erimielisyys tapahtumien kulusta synnytti vihan, hermostumisen ja ärsyyntymisen tunteita suhteessa palautteen antajaan. Syyllisyyden ja surun tunteita koettiin itsen lisäksi siitä, että oli aiheutettu pettymys opettajalle tai huoltajille. Näillä kaikilla tunteilla koettiin olevan negatiivista sisäistä puhetta vahvistava vaikutus. Mitättömyyden ja eriarvoisuuden tunne heikensi motivaatiota koulua ja oppimista kohtaan.

Tässä tutkimuksessa sähköinen palaute nähtiin yksisuuntaisena opettajalta oppilaalle tulevana, eikä siihen koettu olevan mahdollista juurikaan vaikuttaa. Myös Atjonen ym. (2021, 37) tuo esille näkemyksen siitä, että palautetta tarkastellaan toisinaan behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan, jossa palaute nähdään opettajan tehtävänä ja oppilaan tehtäväksi jää palautteen vastaanottaminen ja sen käyttäminen kyseenalaistamatta. Myös Harris ym. (2014) tuo tutkimuksessaan esille näkemyksen, jonka mukaan oppilaille annettu palaute jätti oppilaat pääosin palautteen passiivisiksi vastaanottajiksi. Kuitenkin usean tutkimuksen mukaan palaute on merkityksellistä vasta kun oppilas kokee sen itselleen merkitykselliseksi. Palautteella ja arvioinnilla tulisi ohjata ja motivoida oppilaita saavuttamaan tavoitteita, sekä tukea myönteisen minäkuvan ja itseluottamuksen vahvistumista. (Lappalainen & Sointu 2013, 6)

10.1.3 Tunnekokemuksen vaikutus toimintaan liikuntatunneilla ja koulussa

Palautteesta syntyneet positiiviset tai negatiiviset tunteet vaikuttivat tämän tutkimuksen mukaan koulunkäyntiin joko edistävästi tai heikentävästi. Tässä tutkimuksessa nousi esille se, ettei palautteesta syntynyt tunne ja tunteen vaikutus toimintaan, vaikuttanut pelkästään siihen oppiaineeseen tai hetkeen, mistä palaute oli saatu, vaan saattoi siirtyä myös muihin oppiaineisiin. Tämä oli yksi merkittävimmistä huomioista tätä aineistoa käsitellessä. Tätä ilmiötä kutsutaan tässä tutkimuksessa tunteen siirtovaikutukseksi, mikä kuvaa syntyneen tunteen merkitystä myös muihin oppitunteihin, koulupäivään ja ylipäätään opiskeluun. Tämä havainto herättää miettimään oppitunneilla syntyvien tunteiden ja sähköisestä palautteesta syntyvän tunteen kokonaisvaikutusta, jolla tämän tutkimuksen mukaan on merkitystä opiskelijan oppimiseen ja koulusuoriutumiseen yli oppiainerajojen. Tämän tutkimuksen mukaan negatiiviseksi koettu palaute heikensi opiskelijan uskoa omiin taitoihinsa ja vahvisti negatiivista sisäistä puhetta. Kun taas positiivisen palautteen koettiin motivoivan uuden oppimiseen ja muuttavan sisäistä puhetta positiivisempaan suuntaan. Myös Clem ym. (2021) tuovat tutkimuksessaan esille useiden eri tutkijoiden teoreettiset mallit, joiden mukaan tutkimukset viittaavat siihen, että minäkäsitys omista kyvyistä ja tunteista liittyvät toisiinsa. Tämän tutkimuksen mukaan positiivista palautetta haluttiin lisää ja sen saamiseen oltiin valmiita näkemään vaivaa. Negatiivinen palaute koettiin oppimista heikentävänä ja paljon negatiivista palautetta saaneet lopettivat palautteen lukemisen kokonaan.

Positiivinen palaute koettiin merkityksellisenä, oppimista tukevana ja oman osaamisen tunnistamista tukevana tekijänä. Positiivisen palautteen koettiin lisäävän kiinnostusta, motivaatiota ja tuntiaktiivisuutta. Positiivisen palautteen koettiin lisäävän myös rohkeutta kokeilla itselle vieraita taitoja. Positiivinen palaute auttoi myös kyseenalaistamaan negatiivista sisäistä puhetta ja vahvisti positiivista sisäistä puhetta ja rakensi itsetuntoa. Myös Lappalainen & Sointu (2013, 5) tuovat esille, että oppilaan vahvuuksista annetun myönteisen palautteen myötä vahvistuu oppilaan itsetuntonsa ja itseluottamus sekä minäkäsitys.

Tämän tutkimuksen mukaan positiivisella ja rakentavalla sähköisellä palautteella oli oppimista ja oppimismotivaatiota edistävä vaikutus ja se koettiin tärkeänä. Pelkkä negatiivinen palaute koettiin oppimista ja motivaatiota heikentävänä. Myös Kallio (2006) tuo esille sen, että lapsen oma kokemus lapsuuden rajapinnasta, rakentaa hänen identiteettiään, jolloin ei ole merkityksetöntä, miten ammatti-ihmiset määrittelevät ja puhuvat lapsesta ja hänen perheestään.

Tässä tutkimuksen mukaan negatiivisella sähköisellä palautteella ei ollut oppimista tukevaa tai parantavaa merkitystä, eikä se muuttanut toimintaa toivottuun suuntaan. Negatiivisen palautteen voidaan tämän tutkimuksen mukaan nähdä edelleen heikentävän motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan ja sen merkitystä osavaikuttajana koulukieltäytymiseen olisi hyvä tutkia enemmän. Negatiivisen palautteen myötä myös opettajan auktoriteettiasemaa myös kyseenalaistettiin. Koulun epäjohdonmukaisilla toimintatavoilla, saatetaan huomaamatta vahvistaa oppilaiden ei-toivottua käytöstä (Craft ym. 1998, 399–415). Myös Kautto-Knape (2012, 121) tuo tutkimuksessaan esille sen, että negatiiviseksi koettu koulun aikuisvuorovaikutus voi heikentää oppilaiden koulusuoriutumista ja tuottaa muun muassa häpeän, pelon ja ärsyyntymisen tunteita. Myös Wilma järjestelmän käyttöoppaassa, kehoitetaan käyttämään järjestelmää lähinnä positiivisen palautteen kanavana ja negatiivinen palaute käsittelemään vuorovaikutteisesti muulla tavoin (Furman, 2013). Lainsäädäntö velvoittaa ammatti-ihmiset ja vanhemmat yhteistyöhön, mutta yhteistyön laatuun ja määrään vaikuttaa eniten toimipaikassa omaksuttu toimintakulttuuri, toimitavat ja ilmapiiri (Rantala ym. 2012).

Tämän tutkimuksen mukaan tunteilla on suuri merkitys oppimisessa ja siinä, miten palaute koetaan ja otetaan vastaan, sekä siihen miten syntyneet tunteet vaikuttivat liikunta- ja koulumotivaatioon sekä koulunkäyntiin. Sähköisen palautteen haasteena on se, ettei siinä ole mahdollista nähdä, miten palautteen vastaanottaja palautteeseen suhtautuu ja ymmärtääkö hän sen samoin, miten palautteen lähettäjä on sen tarkoittanut. Negatiivinen palaute on aikuistenkin kesken vaikea antaa siten, ettei vastapuoli loukkaannu, lapsi tai nuori ei tee tässä poikkeusta.

10.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää, valmistuvien ja jo työelämässä toimivien opettajien työtapojen kehittämisessä, kun halutaan käyttää sähköistä palautetta osana formatiivista arviointia sekä silloin kun sähköistä palautetta käytetään osana kasvatustehtävää. Tuloksia voidaan hyödyntää myös organisaatioiden toiminnan suunnittelussa, kun halutaan hyödyntää sähköisen palautteen oppimista tukevaa vaikutusta huomioiden palautteen synnyttämä vaikutus koko koulukontekstissa. Tutkimuksen tulokset tarjoavat useita näkökulmia siihen, minkälainen sähköinen palaute synnyttää toivottua vaikutusta oppilaan toiminnassa ja myös näkökulmia siihen, minkälaisella palautteella opettaja saattaa huomaamattaan syventää ei toivottua oppilaan toimintaa, vaikuttaen samalla mahdollisesti

myös muiden oppiaineiden opiskeluun. Vaikka tutkimus on toteutettu peruskoulukontekstissa, missä kasvatustehtävä on osa opettajan työtehtävää, voi tuloksia hyödyntää myös aikuispedagogiikan tukena. Tutkimustulokset herättävät pohtimaan, onko koulussa yleisesti käytössä olevien sähköisten järjestelmien suunnittelussa ja käyttöönottovaiheessa ymmärretty riittävän laajasti, sähköisen palautteen merkitys lapsen tai nuoren koko oppimis- ja kehitysprosessiin. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös uusien sähköisten palautesovellusten suunnittelussa, jolloin on mahdollista huomioida jo suunnitteluvaiheessa oppimista ja koulumotivaatiota lisäävät vaikutusmekanismit ja ennaltaehkäistä negatiiviset vaikutukset.

10.3 Kriittisyys ja jatkotutkimusideat

Tunteet ovat vahva, mutta näkymätön ihmisen toimintaan vaikuttava mekanismi. Tunteilla vaikuttaisi olevan merkitystä oppimisessa ja koulussa viihtymisessä, mitä aikaisemmat tutkimukset ja myös tämä tutkimus toi esille. Harvoin pysähdymme niitä miettimään tai tunnistamaan, saati huomaamme tunteen vaikuttavan toimintaamme. Kaikkia tunteita tai tunteessa toimimista, emme pysty itse edes tunnistamaan, tai niihin helposti vaikuttamaan. Tutkimuksen vahvuutena voidaan nähdä haastateltavien omakohtaiset kokemukset, niin positiivisen kuin myös negatiivisen palautteen synnyttämästä tunteesta ja tunteen vallassa tapahtuneesta toiminnasta. Peruskoulun loppupuolella opiskelevilla nuorilla on pääsääntöisesti yhdeksän vuoden ajalta, monenlaisesta palautteesta saatua kokemusta. Haastateltavat pystyivät hyvin tunnistamaan ja sanoittamaan oppituntien aikana ja palautteesta syntyneitä tunteita sekä niiden vallassa tapahtuneita toimintoja ja ratkaisuja. Tutkimuksen tulokseen saattoi vaikuttaa myös, ettei tutkimuksen aihe ollut tekijälle ennestään kovinkaan tuttu, mikä osaltaan on voinut vaikuttaa siihen, ettei tutkimuksen tekijällä ole ollut välttämättä riittävää osaamista ja taitoa löytää kaikkea tarvittavaa ja saatavilla olevaa tietoa.

Tutkimukseen osallistuneet olivat kaikki sukupuoleltaan naisia, ja tutkimuksen kriittisenä huomiona nousee esille se, olisiko pojilla ollut erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia tunteista ja niiden merkityksestä toimintaan. Tunne tutkimus tunnistaa eroja naisten ja miesten tavassa tunnistaa tunteita ja niiden prosesseja. Tämä tutkimus tarkastelee tunteiden merkitystä vain oletettujen naissukupuolisten näkökulmasta. Mikäli tutkimukseen olisi saatu mukaan oletettuja miessukupuolisia olisi tutkimuksen tulokset voineet olla erilaiset. Sukupuolijakauma ei ollut tietoinen valinta. Haastattelu oli vapaaehtoinen, eikä mukaan ilmoittautunut oletettuja

miessukupuolisia. Ihmissuhteiden toimivuuden kannalta on tärkeää, että osaamme tehdä oikeaan osuvia ja nopeita havaintoja toisten ihmisten sanattomasta tunneviestinnästä. Havaitsemalla esimerkiksi kasvojen ilmeitä, pystymme arvioimaan sitä miltä heistä tuntuu ja sitä, miten he seuraavaksi todennäköisimmin toimivat. Ilon, surun, suuttumuksen, pelon, inhon ja hämmästyksen ajatellaan olevan ilmaisultaan ja tunnistettavuudeltaan synnynnäisiä ja yleismaailmallisia. Vaikka näiden tunteiden ilmaiseminen tai tunnistaminen ei ole kulttuurisidonnaista, sukupuoli kuitenkin vaikuttaa siihen, kuinka niitä havaitaan ja tunnistetaan. Tutkimusten valossa naisten on nähty tunnistavan miehiä herkemmin kehon asentojen, äänen värin ja kasvojen ilmeiden perusteella toisten ihmisten tunteet nopeammin ja tarkemmin kuin miehet. (Saarinen & Kokkonen 2013, 119)

Kriittisesti on syytä tarkastella myös haastattelurungon toimivuutta tämän tyyppisessä haastattelussa. Kysymyksillä pyrittiin saamaan nuorilta laajoja ja omaa käytöstä sekä tunteita pohtivia vastauksia, joita tämä haastattelu tapa kyllä tuotti. Välillä vastaukset olivat niin laajoja ja monisanaisia, että yhden vastauksen aikana haasteltava saattoi vastata jo seuraaviinkin kysymyksiin, mikä toi oman haasteensa aineiston analyysissä. Vastausten laajuus toi kuitenkin esille teemoja, mitä haastattelija ei ollut osannut ennakoida tai kysyä ja jotka olisi voineet jäädä nousematta esiin, mikäli haastattelun vastaus mahdollisuudet olisi olleet rajatummat. Ehkä vapaalla haastattelulla ilman kysymysrunkoa, olisi voinut saada esille vielä enemmän teemoja, joita kysymyksillä ei osattu ottaa esille. Myös haastateltavien määrällä olisi voinut olla vaikutusta tuloksiin ja lisäämällä haastateltavien määrää, olisi mahdollisesti voitu saada vielä enemmän kokemuseräistä tietoa esille.

Haastattelussa haastateltavat nostivat esille huomion palautteen opettajasidonnaisuudesta, eli nuoret osasivat ennakoida, minkälaista palautetta miltäkin opettajalta oli odotettavissa. Tämä oli mielenkiintoinen asia, jota olisi hyvä tutkia enemmän. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten hyvin opettajat ovat tietoisia antamansa palautteen herättämistä tunteista ja annetun palautteen toimivuudesta, oppimisen ja koulunkäynnin tukena. Tämä tutkimus herättää ajattelemaan sitä, olisiko hyvä selvittää, olisiko lasten ja nuorten parissa toimivien aineopettajien koulutuksessa hyvä perehtyä syvemmin lasten ja nuorten tunteiden merkitykseen osana oppimista. Voisi olla hyvä selvittää myös, olisiko tarvetta opettaa opettajille taitoja, nuorten tunteiden käsittelyyn ja nuoren tunteiden ohjaamiseen. Onhan peruskouluikäiset suurten tunteiden äärellä läpi yläasteen ja tämän tutkimuksen mukaan, tunteilla näyttäisi olevan osuutta oppimiseen.

LÄHTEET

- Aho, S. (1995). Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A:172.
- Ajjawi, R. & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: an international analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (2), 252–265.
- Alanen, O., Kainulainen, S. & Saari, J. (2014). Vamos tekee vaikutuksen – Vamos-nuorten hyvinvointikokemukset ja tulevaisuuden odotukset. Vamos-hanke. Helsingin Diakonissalaitos, raportti 1/2014.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Vastapaino.
- Ashenafi, M. (2017). Peer-assessment in higher education – twenty-first century practices, challenges, and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (2), 226–251.
- Atjonen, P., Oinas, S., Ahtiainen, R. (2021). Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia? *Kasvatus* 52 (1), 37–50.
- Atsar, K. (2017). Uudistu tai katoa Mitkä ovat tulevaisuuden tärkeimmät työelämätaidot? Viitattu 28.8.2023. <https://www.ilmarinen.fi/uutishuone/arkisto/2017/uudistu-tai-katoa/>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Charlotte: Information Age Publishing, 1–43.
- Bavelas, J.B., Hutchinson, S., Kenwood, C. & Matheson, D. (1997). Using Face-to-face Dialogue as a Standard for Other Communication Systems. *Canadian Journal of Communication* 22 (1). Viitattu 3.9.2023. <https://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/973/879>.
- Barbalet, J. (2002). *Introduction: why emotions are crucial*. Blackwell Publishing. UK.
- Bergan, J.R. & Dunn, J.A. (1976). *Psychologie and Education: a Science fot instruction*. New York: John Wiley & Sons.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of for mative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 5–31.
- Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The Construction of Emotion in Interactions, Relationships, and Cultures. *Emotion Review* 4 (3), 221–229.

- Bound, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22 (2), 151–167.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (6), 698–712.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (toim.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 17–66. Dordrecht: Springer.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students. 2. painos*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brookhart, S. M. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 8 (2), 153–169.
- Brookhart, S. M. (2011). Teacher feedback in formative classroom assessment. Teoksessa C. F. Webber & J. L. Lupart (toim.) *Leading student assessment*. *Studies in Educational Leadership* 15. Dordrecht: Springer, 225–240.
- Buhs, E.S. & Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of the mediating process. *Developmental Psychology* 37 (4), 550–560.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education* 31 (2), 219–233.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (8), 1315–1325.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology. The Science of Happiness and Human Strengths*. New York: Brunner-Routledge.
- Clem, A-L., Hirvonen, R., Aunola, K. & Kiuru, N. (2021). Reciprocal relations between adolescents' self-concepts of ability and achievement emotions in mathematics and literacy. *Contemporary Educational Psychology* 65 (2021) 101964, 2–11.
- Craft, M.A., Alber, S.R. & Heward, W. L. (1998). Teaching elementary students with developmental disabilities to recruit teacher attention in a general education classroom: effects on teacher praise and academic productivity. *Journal of Applied Behavioral Analysis* 31, 399–415.
- Dochy, F., Gijbels, D., Raes, E. & Kyndt, E. (2014). *Team Learning in Education and Professional Organisations*. Teoksessa S. Billet, C. Harteis. H. Gruber (toim.). *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*.

- Springer International Handbooks of Education. Springer Dordrecht Heidelberg New York London, 987–1020.
- Dweck, C. S. & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. Teoksessa K.R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) Handbook of motivation at school. Educational Psychology Handbook. New York, NY: Routledge, 123–140.
- Emmer, E.T. & Gerwels M.C. (2006). Teoksessa C.M. Eventson ja C.S. Winstein (toim.). Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. Routledge, 407–437.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa. R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Eteläpelto, A., Kykyri, V-L. Penttonen, M., Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Eteläpelto, T. & Lappalainen, V. (2018). A Multi-componential Methodology for Exploring Emotions in Learning: Using Self-reports, Behaviour Registration, and Physiological Indicators as Complementary Data. Frontline Learning Research 6 (3), 6–36.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. Assessment & Evaluation in Higher Education 36 (1), 51–62.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., & Taylor, N. (2010). Children's Participation as a Struggle over Recognition: Exploring the promise of Dialogue. Teoksessa B. Percy-Smith & N Thomas (toim.) A Handbook of Children's and Young People's Participation. London & New York: Routledge, 293–305.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. European Journal of Psychology of Education, 22 (4), 497–514.
- Furman, B. (2013). Viesti Wilmalla viisaasti. Viitattu 23.8.23. https://www.wilma.fi/wp-content/uploads/2022/09/Wilma_viesti_wilmalla_viisaasti.pdf.
- Goldschmidt, E.P. (2008). The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement. Boston college, Lynch school of education.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Graham, S. (1996). What's "emotional" about social motivation. A comment. Teoksessa J. Juvonen & K.R. Wentzel (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. New York: Cambridge University, 246–360.

- Gutierrez, C. (2000). Teaching and learning are complex and evolutionary, but market forces can collide with quality practice. *Review of Change forces: The sequel. Journal of Educational Change*, 1(2).
- Hakala, J. T. (2015). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu painos*. PS-kustannus.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16, 811–826. Viitattu 7.8.2023 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X00000287>.
- Harris, L. R., Brown, G. T. L. & Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 26 (2), 107–133.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Heimo, O., Rantanen, M. & Kimppa, K. (2015). *Wilma ruined my life: how an educational system became the criminal record for the adolescents*. SIGCAS Computers & Society.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos*. Tammi.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2011). Pre-school Socioemotional Behaviour and Its Correlation to Self-perceptions and Strengths of Young Adults. *Emotional and Behavioural Difficulties* 16 (4), 365–381.
- Hughes, G. B. (2010). Formative assessment practices that maximize learning for students at risk. Teoksessa H. L. Andrade & G. J. Cizek (toim.) *Handbook of formative assessment*. New York, NY: Routledge, 212–232.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). *Fenomenologia – Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena*. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Huovinen, T. (2019). *Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2019, 15.
- Häkkinen, P. & Järvelä, S. (2006). Sharing and constructing perspectives in webbased conferencing. *Computers & Education*, 47, 433–447.

- Hökkä, P. Vähäsantanen, K. & Paloniemi, S. (2020). Emotions in Learning at Work: A Literature Review. *Vocations and Learning* 13 (1), 1–25.
- Jaegher, D.H & Froese, T. (2009). One Role of Social Interaction in individual Agency. *Adaptive Behavior* 17 (5), 444–460.
- Jauhola L. (2024). Oppivelvollisuusudistuksen tilannekuva tilastojen valossa: Viitattu 15.3.2024 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oppivelvolliset%20tilastoissa_2_2024_LJ.pdf.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A.J. & Weigel, M. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. MacArthur Foundation. Viitattu 10.8.2023 https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf. 3–62.
- Juujärvi, P., & Nummenmaa, L. (2004). Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. *Psykologia* 39, 59–66.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa. A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 78 (5), 509–519.
- Kaarakainen, S-S. (2015). Informaatioteknologia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä - Wilma-puheen kulttuurisella analyysillä kohti parempia käytäntöjä. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Tampereen yliopisto, informaatiotieteiden yksikkö. *Research Reports* 15. 8–17.
- Kainulainen, S. (2006). Hyvinvointivaltio ei turvaa hyvinvointia kaikille. Teoksessa T. Helene & M. Laatu (toim.) *Vääryyskirja*. Helsinki: Kansaneläkeaitos, 77–86.
- Kallio, K. (2006). Lapsen poliittisuus ja lapsuuden synty. *Keho lapsuuden rajakäynnin tilana*. *Acta Universitatis Tamperensis* 1193. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Kallionpää, O. (2017). Uuden kirjoittamisen opetus: osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum creative writing research journal* 1/2017.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS kustannus.
- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Jyväskylä: WSOY.

- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klemola, U. (2009). Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284.
- Korpinen, E. (1993). Uskooko oppilas oppivansa? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5–26.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 201–213.
- Kupari, P. (1999). Laskutaitoharjoittelusta ongelmanratkaisuun. Matematiikan opettajien matematiikkauskomukset opetuksen muovaajina. Kulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 20.
- Kupiainen, Reijo (2013). Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Wider Screen* 1/2013. Viitattu 10.8.2023 <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/>.
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Laajalahti A, (2014). Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Jyväskylä University Printing house, Jyväskylä.
- Laine, K. (2000). Koulukuvia: koulu nuorten kokemuksissa. Jyväskylä. SoPhi.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Julkaisuja 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.

- Lappalainen, K & Sointu, E. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke), Itä-Suomen yliopisto, erityispedagogiikka, 4–11.
- Lawler, E.J., Thye, S.R., Yoon, J. (2000). Emotion and Group Cohesion in Productive Exchange. *American Journal of Sociology*, 106 (3), 616–657.
- Liinamaa, S., Taulavuori, M-S., Lappalainen, P., Puolakanaho, P., Lappalainen, R. & Kiuru, N. (2022). The role of psychological inflexibility in adolescent satisfaction with the educational track and school dropout intentions. Department of Psychology, University of Jyväskylä, Finland, 141–148.
- Linnenbrink, A.E & Pintrich, R.P. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313–327.
- Lohbeck, A., Nitkowski, D. & Petermann, F. (2016). A controlvalue theory approach: Relationships between academic self-concept, interest, and test anxiety in elementary school children. *Child & Youth Care Forum* 45 (6), 887–904.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet LOPS 2019, (2019) 18. Viitattu 17.6.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf.
- Luostarinen, A. (2019). Kohti laadukasta arviointia. Teoksessa A. Luostarinen & J.H. Nieminen (toim.) *Arvioinnin käsikirja*. PS-Kustannus, Jyväskylä 2019. 12.
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. (2013). Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS- kustannus, 163–180.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803–855.
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2018, 90–93.
- Matthews, M.S. & McBee, M.T. (2007). School factors and the Underachievement of Gifted Students in a talent Search Summer Program. *Gifted Child Quarterly* 51, 167–181.
- Metso, T. (2004) *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajakäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 3. laitos.

- Mietola, R. (2014). Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 255. Helsinki: University of Helsinki.
- Murphy, P.K. & Alexander, P.A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology* 1, 3–53.
- Murumäki, S-T., Harmanen M. & Rasa, A. (2022). Vuorovaikutusosaaminen opetussuunnitelmien perusteissa - oppimisen laaja kaari koulupolun ensiaskelista aikuisuuden alkuun. Teoksessa S-T. Murumäki & H. Haapamäki-Niemi (toim.) *Yhdessä: Näkökulmia vuorovaikutuksen oppimiseen ja opettamiseen. Äidinkielen opettajien liitto, Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja*, 12.
- Mäkinen, T., & Karppinen, A. (2019). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen edistäminen kouluissa. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2019 (2), 11–14.
- Myrskylä, P. (2011). Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, työ ja yrittäjyys. Viitattu 8.2.2024. http://www.tem.fi/files/34027/Nuoret_tyomarkkinoiden_ja_opiskelun_ulkopuolella.pdf.
- Natale, K. (2007). Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 309.
- Nurmi, J-E. (2012). Students' characteristics and teacher – child relationship in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 177–197.
- Nurmi, J-E. (2010). Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa R. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Juva: PS-kustannus, 111–127.
- Nurmi, J-E., & Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationship: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral development*, 39, 445–457.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki. Tammi.
- Nummenmaa, L. & Saarimäki, H. (2019). Emotions as Discrete Patterns of Systemic Activity. *Neuroscience Letters* 693, 3–8.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Oinas, S., Asikainen, M. & Vainikainen, M-P. (2019). Palautteen ja valintojen merkitys sähköisessä arvioinnissa. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M-P. Vainikainen (toim.) *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus*

- peruskoulun päättövaiheesta. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*. Nro 52. Helsingin yliopisto. Helsinki, 167–181.
- Oinas, S., Ahtiainen, R., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. (2020). Pupils' perceptions about technology-enhanced feedback: Do emojis guide self-regulated learning? *Scandinavian Journal of Educational Research*. Viitattu 10.2.2024. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788149>.
- Oinas, S., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. (2018). Is technology-enhanced feedback encouraging for all in Finnish basic education? A person-centered approach. *Learning & Instruction* 58, 12–21.
- Ammatillisen koulutuksen perusteet. OPH AMK perusteet. Viitattu 17.7.2023. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/ammattillinen>.
- Ostamo, A., Huurre, T., Talala, K., Aro, H. & Lönnqvist, J. (2007). Mielenterveys. Teoksessa H. Palosuo, S. Koskinen, E. Lahelma, R. Prättälä, T. Martelin, A. Ostamo, I. Keskimäki, M. Sihto, K. Talala, E. Hyvönen, E. Linnanmäki (toim.) *Terveysten eriarvoisuus Suomessa. Sosioekonomisten terveyserojen muutokset 1980–2005*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:23. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives*. Basic Books. New York.
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation* 33, 355–370.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of motivation at school*. Educational Psychology Handbook. New York, NY: Routledge, 575–604.
- Pekrun, A. (2016). Academic Emotions. Teoksessa K. R. Wentzel & D-B. Miele (toim.) *Handbook of Motivation at School*. Second Edition. Routledge. New York, 120–143.
- Peräkylä, A. & Sorjonen, M-L. (2012). Introduction. Teoksessa A. Peräkylä & M-L. Sorjonen (toim.) *Emotion in interaction*, 3–15. Oxford: University Press.

- Peterson, E. R. & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction* 18 (3), 238–250.
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja siteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell, 80–105.
- Pollari, P. (2017). To feed back or to feed forward? Students' experiences of and responses to feedback in a Finnish EFL classroom. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 11 (4), 11–33.
- POPS 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), 17. Verkkomateriaali. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.6.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perus-opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pulkkinen, L. (2002). Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS- kustannus, 14–29.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa. A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Määttä, P. (2012). Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 271–287.
- Reeve, J. (2009). Why teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist* 44 (3), 159–175.
- Robins, R. W., Tresniewski, K. H., Tracy, J.L., Gosling, S. D., Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging* 17 (3), 423–434.
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). 'Learning to live together': Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *2. Early childhood folio vol 21 no 2: 2017. European Early Childhood Education Research.Journal*, 18 (3), 373–390.
- Rowe, A., Fitness, J. & Wood, L. N. (2014). The role and functionality of emotions in feedback at university: a qualitative study. *Journal of Australian Educational Research* 41, 283309.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelun vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. University of Rochester. January 2000. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1, 68–78.
- Saarinen M & Kokkonen M. (2013). *Tunne mies, tunne nainen: ymmärrä tunne-elämän erilaisuutta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Salmela, J. (2006). *Läheisten ihmisten tuki ja onnistumisen kokemukset lisäävät nuoren itsearvostusta*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Aunola (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus 2018, 9–22.
- Sandberg, E. (2016). ADHD perheessä, opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. *Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki*, 7–292.
- Savijärvi, M. (2016). Tunteet pelissä: Arviointiin ja oppimiseen liittyvistä tunteista. *Yliopistopedagogiikka*. Vol.23. Nro 2. University of Helsinki, 58–60.
- Scheff, T.J. (2003). Shame in Self and Society. *Symbolic Interaction*, 26 (2), 239–262.
- Scheinin, P. (1990). Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto: Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. *Helsingin opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77*. Helsingin yliopisto.
- Seligman, M., Randal, E., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293–311.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research* 78 (1), 153–189.
- Sivunen, A. (2007). *Vuorovaikutus, viestintäteknologia ja identifioituminen hajautetuissa tiimeissä*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä, 28–34.
- Small, F. & Attree, K. (2016). Undergraduate student responses to feedback: Expectations and experiences. *Studies in Higher Education* 41 (11), 2078–2094.
- Soininen, M. (2005). Palaute opetusharjoittelussa - Dialogia vai monologia. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa, vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu 2005.
- Sointu, E. T. (2014). *Multi-informant assessment of behavioral and emotional strengths*. University of Eastern Finland. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. viii.
- Strijbos, J-W. & Sluijsman, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional and conceptual developments. *Learning and Instruction* 20, 265–269.

- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (4), 325–341.
- Suominen, J. (2009). Netti – kulttuurisesti omaksuttu? Teoksessa P. Saarikoski, J. Suominen, R. Turtiainen & S. Östman (toim.) *Funetista Facebookiin– Internetin kulttuurihistoria*. Helsinki: Gaudeamus, 265–277.
- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A.-M., Lahikainen, A.R. & Ahokas, M. (2013). *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Tarnanen, M. (2016). Lovetatko virheitä – kehitätkö arviointia? *Ruusupuiston uutisia* 2/2016. Viitattu 21.8.2023 <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/2016-2/2-kehitatko-arviointia>.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development* 88 (4), 1156–1171.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. 2023. Viitattu 17.4.24. [https://thl.fi/aiheet/lapset-
nuoret-ja-perheet/hyvinvointi-ja-terveys/nuorten-syrjaitymisen-ehkaisy](https://thl.fi/aiheet/lapset-
nuoret-ja-perheet/hyvinvointi-ja-terveys/nuorten-syrjaitymisen-ehkaisy).
- Thompson, B. (2008). Characteristics of a parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201e223. Viitattu 17.8.2024. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520701852050>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuovila, S. (2005). *Kun on tunteet: suomen kielen tunnesanojen semantiikkaa*. Oulun yliopisto, 1–170.
- Turtiainen, R. (2009). Netti – kulttuurisesti omaksuttu? Teoksessa P. Saarikoski, J. Suominen, R. Turtiainen & S. Östman (toim.) *Funetista Facebookiin – Internetin kulttuurihistoria*. Helsinki: Gaudeamus, 103–233.
- Uusikylä, K. (2005). *Lahjakkaiden kasvatus*. Helsinki: WSOY.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä P. (2020). Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. *Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto*, 123–140
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A. & Simons, R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary.
- Von Sheve, C. & Von Luede, R. (2005). Emotion and Social Structures: Towards an Interdisciplinary Approach *Journal for the Theory of Social Behaviour* 35 (3), 303–323.

- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 310–323.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Vasama, T. (2022). Tunteet ja työssä oppiminen: rohkeus, turvallisuus, epävarmuus ja häpeä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.) *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylän yliopisto. *Sophi*, 150, 300–330.
- Walther, J.B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23 (1), 3–43.
- Watzek, V., Anselmann, V. & Mulder H.R. (2019). Team learning and emotions during teamwork: a qualitative study. *Research Papers in Education*, 34:6, 769–789.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of Social Goal Pursuit to Social Acceptance, Classroom Behavior, and Perceived Social Support. *Journal of Educational Psychology* 86 (2), 173–182.
- Whitmore, J.R. (1989). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly* 30 (2), 66–69.
- Winne, P. (2017). Learning analytics for self-regulated learning. Teoksessa C. Lang., G. Siemens., A. Wise & D. Gašević (toim.) *Handbook of learning analytics*. Beaumont, AB: Society for Learning Analytics Research, 241–249.
- World Economic Forum. (2018). The future of jobs report. Viitattu 8.7.2023. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>.
- YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus. Viitattu 10.7.2023. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Zembylas, M. (2007). Theory and Methodology in Researching Emotions in Education. *International Journal of Research and Method in Education* 30 (1), 57–72.

LIITE 1. Haastattelukysymykset.

HAASTATTELULOMAKE

Haastattelukysymykset:

Mitä on tuntipalaute (käsite) *(Aluksi haluan haastattelun avulla selvittää, miten haastateltava käsittää sanan palaute, jotta ymmärrämme sen samalla tavalla).*

1. Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa ylipäätään palaute?
2. Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa sähköinen palaute?
3. Oletko saanut peruskoulun aikana sähköistä palautetta, jos niin miten?

1. Palaute kokemukset

(Johdattelu muistelemaan saatua palautetta yleisesti peruskoulusta ja vielä erikseen liikunnasta)

4. Minkälaista sähköisestä palautetta muistat saaneesi (ala - yläkoulu)? Muistatko mitä tunteita palautteet aiheuttivat/herättivät?
5. Minkälaista sähköistä palautetta muistat saaneesi liikuntatunneilta (ala - yläkoulu)? mitä tunteita ne sinussa herätti? Miksi palaute herätti näitä tunteita?
6. Minkälainen sähköinen palaute liikuntatunneilta saamastasi palautteesta on jäänyt sinulle päällimmäisenä mieleen? Osaatko sanoa miksi? Minkä tunteen tämä palaute herätti? Koetko tunteen vaikuttaneen sinuun jotenkin?

Minkälainen vaikutus?

7. Miten sähköinen palaute vaikutti toimintaasi tunneilla (kaikki tunnit), palautteen saamisen jälkeen? Miksi? Koetko (jos oli tunne) palautteen synnyttämän tunteen vaikuttaneen asiaan?
8. Miten sähköinen palaute vaikutti toimintaasi liikuntatunneilla, palautteen saamisen jälkeen? Miksi? Koetko (jos oli tunne) palautteen synnyttämän tunteen vaikuttaneen asiaan? Miksi?
9. Miltä tuntui, kun tuntimerkinnot olivat koko vuoden näkyvillä?
10. Oliko sähköinen palaute mielestäsi koulussa liikuntatunteihin motivaatiota lisäävää tai lannistavaa? tai oliko sillä mielestäsi mitään vaikutusta? Miksi?
11. Oliko sähköinen palaute näin jälkikäteen mietittynä sinusta tärkeää? Miksi? / Koetko sen auttaneen sinua opinnoissa / koululiikunnassa? Jos kyllä tai ei, niin mikä siinä oli opintoja auttavaa/ei auttavaa?
12. Miten koet sähköisen palautteen vaikuttaneen yleisesti liikuntamotivaatioosi? Miksi?

13. Koetko palautteen annon yhteydessä, opettajan tunteilla olleen vaikutusta tilanteeseen ja opiskeluun koulussa (kasvotusten/sähköisesti)? entä liikuntatunneilla?
14. Minkälainen oppija olit liikuntatunneilla? Mikä on päällimmäinen tunne sanasta liikuntatunnit? Mikä aiheutti tämän tunteen?
15. Minkälaisia erilaisia tunteita muistat liikuntatunneilta? Mikä niitä aiheutti?
16. Vaikuttiko opettajalta saatu palaute / sähköinen palaute mielestäsi siihen, minkälaisena liikkujana itsesi koet?

4. Palautteen kehittäminen opiskelijanäkökulmasta

- Minkälaista olisi sinun mielestäsi liikuntamotivaatiota lisäävä sähköinen palaute? Miksi?
- Mitä opettajan pitäisi miettiä / huomioida sähköistä palautetta antaessaan?
- Minkälainen palaute tukisi ja auttaisi sinua liikunnan oppiaineessa? Miksi?

LIITE 2. Esimerkki aineiston lopullisesta luokittelusta

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
no jos sitä positiivista palautetta tuli niin kyllähän niinku siellä tunneil jakso niinku jakso yrittää ainakin H1	Positiivinen palaute auttoi jaksamaan yrittämistä	Auttoi jaksamaan ja yrittämään	Lisäsi yrittämisen halua	4. Lisäsi yrittämistä ja motivaatiota
hyvä fiilis jos mä oon nähnyt silleen että mulla on tullut just jotain hyvää palautetta esim wilmassa ja se on niinku tuonut enemmän motivaatiota tehdä ja niinku H8	Positiivinen merkintä on tuonut motivaatiota tehdä	Positiivinen merkintä on lisännyt motivaatiota tehdä	Lisäsi motivaatiota	
ja niinku no kyllä se motivaatio kasvoi siinä kuitenkin H2	Motivaatio kasvoi	Motivaatio kasvoi	Lisäsi motivaatiota	
joo tuo paljon motivaatiota kun se on just positiivista palautetta H7	Positiivinen palaute tuo motivaatiota	Lisää motivaatiota	Lisäsi motivaatiota	
mikä on motivoinut sua kaikista eniten? H: no hyvät palautteet, hyvät merkinnät, että mä oon hyvin osallistunut sillee aktiivisesti tunnilla ja mulla on ollut hyvä mieli H5	Hyvät palautteet on motivoineet	Lisää motivaatiota	Lisäsi motivaatiota	
no siis kyllä se just siis jos tuli hyvää palautetta niin kyllähän se lisäsi sitä motivaatiota on aika paljon H6	Hyvät palautteet lisäsi motivaatiota	Lisäsi motivaatiota	Lisäsi motivaatiota	
kyllä muutenkin tykkäsin aina liikunnasta mutta kyllähän se positiivinen lisäsi sitä aika paljon sitä motivaatiota H4	Positiivinen palaute lisäsi motivaatiota	Lisäsi motivaatiota	Lisäsi motivaatiota	

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
ja sitten se kun saa tuntipalautteet se on positiivinen sitten se on selvä että en en mä olekaan ihan niin tyhmä mitä mä ajattelen H3	Positiivinen palaute auttaa ymmärtämään, etten olekaan tyhmä	Väittää minäpuheeseen	Kääntää negatiivisen positiivisempaan minäpuheeseen	1. Kyseenalaistaa negatiivisen minäpuheen / itsetunnon ja vahvistaa positiivista minäpuhetta / itsetuntoa
onhan se nyt aina kiva kuulla jotain niinku positiivista palautetta niinku itsestään tai niinku itselleen H1	On aina kiva kuulla hyvää palautetta itsestään ja itselleen	Tulee hyvälle mielelle	Ylpeys ja ilo itsestä	
no ainakin ylpeys koska mä pääsin näyttämään mä kerrankin osaan jotain ja sitten no en mä tiedä se oli hauskaa niin olihan siihen aika paljon motivaatiota ja sitten sitä kautta tuli hyviä merkintöjä ja niinku innostumisen tunteilla ja sitten just ylpeys ja motivaatio ja kaikki nää mä sanoisin H6	Tuli ylpeyttä kun sai näytettyä mitä osaa. Siitä tuli sitten hyviä merkintöjä ja se sai innostumaan ja motivoitumaan tunnilla	Iloa ja ylpeyttä kun sai näyttää mitä osaa. Hyvät merkinnät sai innostumaan ja motivoi	Parantaa itsetuntoa ja lisää motivaatiota	
kyllähän se parantaa itsetuntoa siinä silleen kun sitä tulee H4	Parantaa itsetuntoa	Parantaa itsetuntoa	Parantaa itsetuntoa	
kun sieltä on tullut sitä positiivista palautetta, niin se on rakentanut sitä niinku itsetuntoa H7	Rakensii itsetuntoa	Rakensii positiivista itsetuntoa	Rakentaa positiivista itsetuntoa	
se palaute on vähän boostannut sitä itsetuntoo, että ehkä mä en oo niin tyhmä H5	Hyvä palaute on rakentanut itsetuntoa ja vienyt huonommuuden tunnetta pois	Rakentanut itsetuntoa Vienyt huonommuuden tunnetta pois	Parantaa itsetuntoa	