

Aikuisoppijoiden tunteet suomen kielen reaaliaikaisessa etäopetuksessa

Mia Scotson, Jyväskylän yliopisto

Tässä artikkelissa tutkin aikuisoppijoiden tunteita suomen kielen reaaliaikaisessa eli synkronoidussa etäopetuksessa. Tarkastelen, millaisia tunteita ja kuinka usein oppijat kokivat suomen kielen etäopetuksessa sekä millaisissa tilanteissa ja mistä syistä oppijat kokivat erilaisia tunteita. Hyödynnän tutkimuksessa Pekrunin (2016, 2018) kontrolliarvoteoriaa. Aineisto koostuu verkkokyselystä (n = 104), jonka analysoin sisällönanalyysin avulla. Tulosten perusteella suomen kielen aikuisoppijat kokivat reaaliaikaisessa etäopetuksessa huomattavasti useammin myönteisiä kuin kielteisiä tunteita: 94 prosenttia vastaajista kertoi tuntevansa iloa ainakin kerran viikossa, kun taas ahdistusta tunsivat viikoittain 23 prosenttia vastaajista. Eniten sekä positiivisia että negatiivisia tunteita aiheuttivat oppijaan itseensä kohdistuvat seikat kuten oma oppiminen, asioiden ymmärtäminen ja oman oppimisprosessin eteneminen. Vastausten perusteella yksi merkittävä kielenoppijan toimijuutta rajoittava ja pääasiassa ikäyöstymistä aiheuttava tekijä oli oppijan fyysinen olotila kuten väsymys, joka johtui usein suomen opiskelusta töiden ohessa. Opettajan olemuksella, toiminnalla ja pedagogisilla valinnoilla oli merkittävä vaikutus oppijoiden kokemuksiin tunteisiin. Opettajan ystävällisyys oli erittäin tärkeää positiivisten tunteiden edistämisen kannalta, ja negatiivisia tunteita puolestaan aiheuttivat esimerkiksi opettajan pitkät yksinpuhelut. Teknologisen oppimisympäristön näkökulmasta iloa ja onnea tuottivat verkossa sijaitsevat pelipohjaiset oppimisympäristöt, kun taas etäopetuksen tekniset ongelmat synnyttivät ahdistusta, ikäyöstymistä ja turhautumista. Tärkeä myönteisten tunteiden lähde oli vuorovaikutus toimijoiden välillä ja erityisesti breakout-huoneissa tapahtuva pienryhmätyöskentely, joka mahdollisti opiskelijoiden tutustumisen toisiinsa, puhumisen harjoittamisen, vertaisoppimisen, yhteenkuuluvuuden tunteen sekä osallisuuden kokemuksen.

In this article, I will explore adult Finnish language learners' emotions in synchronous online learning. I will examine how often learners feel positive and negative emotions and identify the sources of the emotions. Theoretically, this study draws on the control-value theory (Pekrun, 2016, 2018). The data consist of an online questionnaire (n = 104) and were analyzed by content analysis. The results indicate that participants experienced positive emotions significantly more often than negative ones: 94 per cent of the respondents reported feeling joy at least once a week, while 23 per cent announced that they felt anxious every week. Factors related to the learning process were identified as the main sources of both positive and negative emotions. One significant factor that caused boredom and restricted agency was learners' physical conditions such as fatigue, which was often caused by studying Finnish alongside work. In addition, the findings suggest that the teacher's

Corresponding author's email: mia.scotson@gmail.com

eISSN: 1457-9863

Publisher: University of Jyväskylä, Language Campus

© 2024: The author

<https://apples.journal.fi>

<https://doi.org/10.47862/apples.129383>



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

characteristics and pedagogical choices had a significant impact on learners' emotions. The friendliness of the teacher was crucial in terms of promoting positive emotions. On the other hand, negative feelings were caused by, for example, the teacher's long monologues. Furthermore, online game-based learning environments created joy and happiness, while technical problems aroused anxiety, boredom, and frustration. Important sources of positive emotions were interaction between teacher and learners and group work among learners in breakout rooms which enabled students to get to know each other and practice speaking, allowed peer learning, strengthened social cohesion, and feeling of engagement.

Keywords: *distance education, second language learning, emotions, control-value theory*

Asiasanat: *etäopetus, toisen kielen oppiminen, tunteet, kontrolliarvoteoria*

1 Johdanto

Aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen koulutuksen saavutettavuudesta on käyty keskustelua jo pitkään. Suomen kielen oppimista pidetään tärkeänä, koska valtakielen osaaminen lisää kiinnittymistä ympäröivään yhteiskuntaan ja ilman suomen kielen taitoa aiemmin hankittu osaaminen saattaa jäädä hyödyntämättä. Koronapandemian aikana etäopetus lisääntyi, opetusmenetelmät sekä verkko-oppimisympäristöt kehittyivät ja asenteet verkkokoulutusta kohtaan muuttuivat. Kielikoulutuksen järjestäminen etäopetuksena edistää tasa-arvoa, sillä etäopetus tarjoaa yhtäläiset opiskelumahdollisuudet henkilöille, jotka eivät pysty osallistumaan lähiopetukseen esimerkiksi työssäkäynnin, lastenhoidon tai syrjäisen asuinpaikan vuoksi. Etäopetuksena toteutettu kielikoulutus pystyy joustavasti huomioimaan oppijoiden elämäntilanteen ja tarjoamaan tasapuoliset mahdollisuudet yhteiskuntaan integroitumiseen. Kielen oppimisen lisäksi etäopetuksessa koettu yhteisöllisyys voi edesauttaa osallisuuden kokemusta ja ehkäistä syrjäytymistä.

Etäopetuksen eduista huolimatta julkisessa keskustelussa korostuvat usein etäopetuksen ongelmat, kuten oppijoiden kuormittuminen ja motivaation puute, mutta tutkittua tietoa kielten etäopetuksesta Suomessa on niukasti. Tässä tutkimuksessa selvitän, miten aikuisoppijat kokevat suomen etäopetuksen tarkastelemalla reaaliaikaista suomen kielen etäopetusta tunteiden näkökulmasta. Tunteiden tutkimus on tarpeellista, koska myönteiset tunteet edistävät kielenoppimista ja toisaalta negatiiviset tunteet voivat rajoittaa oppimista ja kielen käyttämistä sekä kurssilla että kurssin ulkopuolella (ks. esim. Scotson, 2020; Shao, Nicholson ym., 2020). Lukuisten tutkimusten perusteella tunteilla on merkitystä oppimisessa myös digitaalisissa oppimisympäristöissä (Duffy ym., 2018; Loderer ym., 2018). Tunteiden tutkiminen on tärkeää myös osallisuuden kannalta, sillä esimerkiksi ilon kokemisella on todettu olevan vaikutusta siihen, missä määrin oppijat sitoutuvat opetukseen (Tempelaar ym., 2012) ja toisaalta ikävystyminen voi johtaa vetäytymiseen ja jopa opintojen keskeyttämiseen (Derakhshan ym., 2021b).

Tutkimuksen taustalla vaikuttava näkemys kielenoppimisesta perustuu ekologis-sosiokulttuuriseen viitekehykseen (Lantolf, 2000; van Lier, 2004; Scotson, 2020), jossa kielen oppimisen nähdään riippuvan sekä yksilöstä itsestä että sosiaalisesta ympäristöstä. Lähestyn myös tunteita sosiokulttuurisesta näkökulmasta ja ajattelen tunteiden olevan yksilöllisesti koettuja, mutta rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Imai, 2010; Swain, 2013). Hyödynnän tutkimuksessani Pekrunin (2006, 2016, 2018) *kontrolliarvoteoriaa*, joka on psykologiassa ja kasvatustieteissä laajasti käytetty

lähestymistapa oppimiseen liittyvien tunteiden tutkimuksessa, mutta suomalaisessa soveltavassa kielentutkimuksessa sitä ei ole aiemmin sovellettu, joten tutkimukseni avaa teoreettisesti uusia näköaloja tunteiden tutkimukseen suomen kielen oppimisen kontekstissa.

Tunteita on tarkasteltu osana kielenoppimista jo 1980-luvulta lähtien. Aluksi tutkimus keskittyi kieliahdistukseen, mutta kuluneen kymmenen vuoden aikana tutkittavien tunteiden kirjo on monipuolistunut ja kiinnostus myönteisiä tunteita kohtaan on lisääntynyt. Suomessa kielenoppimiseen liittyvistä tunteista on vasta niukasti tutkimusta; opetuksessa ilmenevää kielijännitystä on selvitetty nuorten osalta (Kangasvieri, 2022) ja lisäksi on tarkasteltu aikuisoppijoiden tunteiden kokemista formaalin opetuksen ulkopuolella (Scotson, 2019, 2020). Kielten reaaliaikaisessa etäopetuksessa koetuista tunteista on jonkin verran kansainvälistä tutkimusta, jota esittelen luvussa 2.2. Aiemmista tutkimuksista poiketen omassa tutkimuksessani on mukana useita tunteita, joten se tarjoaa laajemman kokonaiskuvan reaaliaikaisessa etäopetuksessa koetuista tunteista ja niiden merkityksestä kielenoppimisessa.

Verkko-oppimisympäristöllä viitataan usein verkko-oppimisalustojen, sovellusten ja videoneuvottelutyökalujen muodostamaan kokonaisuuteen, jossa oppiminen tapahtuu. Tässä tutkimuksessa laajennan verkko-oppimisympäristön käsittämään verkossa olevien työvälineiden eli teknologisen oppimisympäristön lisäksi fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja pedagogisen oppimisympäristön (ks. Manninen ym., 2007). Koska reaaliaikaisessa etäopetuksessa fyysinen oppimisympäristö on kaikilla oppijoilla erilainen, teknologisen oppimisympäristön rooli on keskeinen. Pedagoginen oppimisympäristö käsittää oppimisessa ja opetuksessa hyödynnettävät työskentelymenetelmät, pedagogiset ratkaisut ja oppimateriaalit, joiden avulla opettaja pyrkii saavuttamaan opetussuunnitelman pohjalta johdetut oppimistavoitteet. Sosiaalinen oppimisympäristö tarkoittaa toimijoiden eli oppijoiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta; psyykinen oppimisympäristö puolestaan viittaa oppimiseen ja asioiden ymmärtämiseen. (Majoinen, 2019.) Ekologis-sosiokulttuurisesta näkökulmasta sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö sulautuvat yhteen, sillä oppiminen rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksen tavoitteena on tarjota tietoa kielten reaaliaikaisen etäopetuksen kehittämiseen selvittämällä suomen kielen etäopetuksessa ilmeneviä tunteita ja niiden yleisyyttä sekä tarkastelemalla pedagogisia ratkaisuja, jotka edesauttavat myönteisiä tunteita. Lähestyn aihetta pohtimalla seuraavia tutkimuskysymyksiä: 1) Millaisia tunteita ja kuinka usein oppijat kokivat suomen kielen etäopetuksessa? 2) Millaisissa tilanteissa ja mistä syistä oppijat kokivat erilaisia tunteita?

Tutkimus etenee siten, että luvussa kaksi esittelen kontrolliarvoteorian, tarkastelen lyhyesti tunteiden tutkimusta kielenoppimisen kontekstissa ja kartoitan aiempia tutkimuksia kielten reaaliaikaisesta etäopetuksesta. Kolmannessa luvussa selvitän tutkimuksen toteutuksen ja neljännessä luvussa raportoin tutkimuksen tulokset siten, että luvussa 4.1 kerron positiivisten ja negatiivisten tunteiden yleisyydestä etäopetuksessa ja luvussa 4.2 oppijoiden kokemien tunteiden lähteet. Viidennessä luvussa tarkastelen tuloksia aiempien tutkimusten valossa, vaikka tulokset eivät ole täysin verrannollisia erilaisista lähtökohdista, tutkittavista ja mittausmenetelmistä johtuen. Lisäksi pohdin tulosten soveltamista opetukseen.

2 Tutkimuksen taustaa

Tuntemille ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, mutta yleisesti ottaen tunnetutkijat ovat samaa mieltä siitä, että tunteet vaikuttavat ajatteluun, toimintaan, sosiaalisiin suhteisiin ja hyvinvointiin (Izard, 2010). Psykologisessa lähestymistavassa tunteet

nähdään yksilön sisäisinä kokemuksina, kun taas sosiokulttuurisesta näkökulmasta tunteiden ajatellaan rakentuvan ja ilmenevän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Hökkä ym., 2020; Imai, 2010; Swain, 2013). Tässä tutkimuksessa määrittelen tunteen yhdistämällä nämä näkökulmat: vaikka tunteet koetaan yksilöllisesti, sosiaalinen konteksti säätelee tunteiden kokemista sekä näyttämistä. Kuten Shao ym. (2019) toteavat, tunteita eivät aiheuta tapahtumat sinänsä, vaan tapahtumien tulkinnat. Tunteita ja kognitiota on pitkään tutkittu erillisinä elementteinä, mutta tämänhetkisen aivotutkimuksen perusteella niiden ajatellaan olevan tiiviisti ja erottamattomasti sidoksissa toisiinsa (Pessoa, 2015; Shao ym., 2019).

2.1 Tunteet ja oppiminen

Kasvatustieteissä ja psykologiassa oppimisen yhteydessä koettuja tunteita eli suoriutumistunteita (*achievement emotions*) on usein selitetty Pekrunin ja kumppaneiden (2002, 2006, 2016, 2018) kehittämän kontrolliarveteorian avulla. Pekrun ym. (2002) tunnistivat useiden määrällisten ja laadullisten tutkimusten perusteella kahdeksan oppimistilanteissa yleisimmin ilmenevää tunnetta, jotka ovat ilo (*enjoyment*), toivo (*hope*), ylpeys (*pride*), ahdistus (*anxiety*), häpeä (*shame*), toivottomuus (*hopelessness*), ikävystyminen (*boredom*) ja viha (*anger*). Nämä suoriutumistunteet voidaan luokitella kolmen eri ulottuvuuden perusteella. Ensinnäkin tunteen valenssi kertoo, onko tunne positiivinen eli miellyttävä vai negatiivinen eli epämiellyttävä. Toiseksi voidaan arvioida tunteen aktiivisuutta eli sitä, onko tunne ajattelua aktivoiva, kuten kaikki yllä mainitut tunteet lukuun ottamatta toivottomuutta ja ikävystymistä, jotka ovat tunteina passivoivia. Kolmanneksi oppimiseen liittyviä tunteita voidaan luokitella sen perusteella, kohdistuvatko tunteet itse oppimistoimintaan vai toiminnan tulokseen (Pekrun, 2016, 2018). Pekrunin (2018) mukaan toiminnan eli muun muassa tehtävän tekemisen aikana esiintyviä tunteita ovat esimerkiksi oppimisen ilo, ikävystyminen ja viha. Lopputulokseen, esimerkiksi kielitestiin, kohdistuvat tunteet kytkeytyvät onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin, ja ne voivat esiintyä ennen lopputulosta, kuten ilo, toivo, toivottomuus ja ahdistus tai lopputuloksen jälkeen, kuten ylpeys, ilo, viha ja häpeä (Pekrun, 2016, 2018).

Kontrolliarveteorian mukaan oppimiseen liittyvien tunteiden muodostumisessa keskeistä on oppijan henkilökohtaiset arviot oppimistilanteesta. Tunteiden syntyyn vaikuttaa käsitys kontrollista eli se, kokeeko henkilö hallitsevansa toimintaa tai sen tuloksia eli henkilön käsitys kyvykkyydestään suoriutua tehtävästä. Kontrolliin kuuluu myös mahdollisuus oma-aloitteisuuteen ja oman oppimisen säätelyyn. Arvostuksen kokemus puolestaan tarkoittaa käsitystä tehtävän merkityksestä tai siinä menestymisen tärkeydestä (Pekrun, 2006). Tämän tutkimuksen osallistajat ovat hakeutuneet suomen kielen opintoihin itse, joten voidaan olettaa heidän pitävän suomen oppimista tärkeänä. Toiminnan sisäinen arvo on suuri, kun oppija nauttii toiminnasta itsessään, esimerkiksi tekee kiinnostavaa tehtävää. Oppija voi pitää kielen opiskelusta tärkeänä myös instrumentaalisen arvon vuoksi – hän esimerkiksi ajattelee, että suomen kielen oppiminen on avain työpaikan löytämiseen. Tunteiden syntyyn vaikuttavat siis ratkaisevasti oppijan kokema kontrollin määrä sekä henkilökohtainen arvio tilanteen merkityksellisyydestä: positiiviset tunteet ilmenevät, kun henkilö kokee kontrolloivansa itselleen tärkeää oppimistilannetta tai lopputulosta eli tuntee suoriutuvansa suomen opiskelusta tai yksittäisestä tehtävästä. Sen sijaan kontrollin puute merkityksellisissä tilanteissa tai suhteessa lopputulokseen herättää kielteisiä tunteita. Muista negatiivisista tunteista poiketen ikävystyminen voi ilmetä paitsi silloin, kun tehtävä on liian haastava, myös tehtävän ollessa liian helppo tai merkityksetön. (Pekrun, 2006, 2018.)

Kontrolliarveteoria pohjautuu muun muassa Weinerin (1985) attribuutioteoriaan, ja kontrolliarvio eli se, miten oppija uskoo kykenevänsä suoriutumaan tehtävästä, on lähellä Banduran (1997) minäpystyvyysuskomuksia (Pekrun, 2006). Lisäksi

kontrolliarveteorian näkemys tunteiden vaikutuksesta suoriutumiseen kytkeytyy positiivisen psykologian uranuurtajan, Fredricksonin (2001) laajenna ja rakenna-teoriaan, jonka mukaan positiiviset tunteet laajentavat ajattelua ja niiden kokeminen edistää luovuutta, resilienssiä ja sosiaalisten suhteiden rakentamista.

Monet empiiriset tutkimukset eri oppiaineissa ovat osoittaneet, että positiiviset tunteet lisäävät kiinnostusta, motivaatiota, itsesääätelyä sekä oppimisstrategioiden joustavaa soveltamista, kun taas negatiivisilla tunteilla on päinvastaisia vaikutuksia (Pekrun, 2018; Shao, Nicholson ym., 2020). Tulokset pätevät myös kielenoppimisen kontekstissa, sillä tutkimusten perusteella positiivisten tunteiden kokeminen edesauttaa kielenoppimista, kun taas negatiivisten tunteiden kokeminen hidastaa kieliopinnoissa edistymistä ja vaikuttaa kielteisesti oppimissuorituksiin (Botes ym., 2020; Botes ym., 2022; Dewaele & Alfawzan, 2018; Li ym., 2018; Shao ym., 2019; Shao, Nicholson ym., 2020; Teimouri 2018). Samanlaisia tuloksia on saatu myös muita aineita koskevissa verkko-opinnoissa. Loderer ym. (2018) löysivät laajassa, 186 tutkimusta käsittelevässä meta-analyysissään yhteyden verkko-oppimisen aikana koettujen positiivisten tunteiden, opintoihin sitoutumisen ja oppimistulosten välillä. Oppijalle merkityksellinen oppimistilanne, jossa kontrollin määrä oli korkea, synnytti iloa sekä sitoutumista ja johti hyviin oppimistuloksiin. Vastaavasti oppimistilanteessa koettu kontrollin puute aiheutti ahdistusta, sitoutumattomuutta ja heikkoja oppimistuloksia. Tunteiden ja oppimisen välinen vastavuoroinen yhteys on todennettu useissa empiirisissä tutkimuksissa erilaisissa oppimiskonteksteissa. Tunteet vaikuttavat opinnoissa suoriutumiseen, mikä puolestaan voi vaikuttaa kontrollin tunteeseen; tämä vastaavasti heijastuu tuleviin tunnekokemuksiin (Li & Dewaele, 2020; Pekrun, 2006). Kontrolliarveteoriaa on viime aikoina sovellettu kielten lähiopetusta koskevissa tutkimuksissa (Davari ym., 2020; Li, 2021; Piniel & Albert, 2018; Shao ym., 2019; Shao, Pekrun ym., 2020) sekä verkko-opetusta ja tunteita erittelevissä tutkimuksissa, joita esittelen luvussa 2.3. Seuraavaksi kartoitan, miten tunteita on tutkittu kielenoppimisen kontekstissa.

2.2 Tunteiden tutkimus kielenoppimisen kontekstissa

Kielenoppimiseen liittyviä tunteita on tarkasteltu jo neljän vuosikymmenen ajan. Aluksi tutkittiin kieliahdistusta, jolla tarkoitetaan kielen oppimisen tai käyttämisen yhteydessä ilmenevää negatiivista huolen tai pelon tunnetta (MacIntyre & Gregersen 2012). Kieliahdistusta on tutkittu pääasiassa Horwitzin ym. (1986) esittelemällä ja myöhemmin parannellulla FLCAS-kyselyllä formaaleissa oppimisympäristöissä. Tutkimusten perusteella ahdistusta määrittävät muun muassa itseen kohdistuvat käsitykset, persoonallisuuspiirteistä erityisesti perfektionismi ja lisäksi kielenkäyttötilanteessa vaikuttavat tekijät, esimerkiksi tilanteen vaatimukset ja muut ihmiset (Boudreau ym., 2018; MacIntyre, 2017; Scotson, 2019, 2020). Kielitaidon osa-alueista suullinen vuorovaikutus aiheuttaa eniten ahdistusta (ks. esim. Gkonou, 2017; Scotson 2020; Tóth, 2017). Suurin osa tutkimustuloksista tukee väitettä, jonka mukaan ahdistuksella on merkittävä kielteinen vaikutus oppimistuloksiin, sillä se rajoittaa suoriutumista vieraalla kielellä ja vähentää kommunikointihalukkuutta (ks. esim. Daubney ym., 2017; Dewaele & Alfawzan, 2018; MacIntyre, 2017; Shao ym., 2019).

Positiivisen psykologian synty 2000-luvun alussa ja sen myötä virinnyt kiinnostus positiivisiin tunteisiin on johtanut myönteisten tunteiden tutkimukseen myös kielenoppimisen kontekstissa kuluneen kymmenen vuoden aikana. Aihetta on selvitetty esimerkiksi *Studies in Second Language Learning and Teaching* -lehdessä vuonna 2014 ilmestyneessä teemanumerossa (MacIntyre & Gregersen, 2014) sekä kahdessa teoksessa (Gabryś-Barker & Gałajda, 2016; MacIntyre ym., 2016). Positiivisten tunteiden soveltamista opetukseen ovat pohtineet muun muassa MacIntyre ja Gregersen (2012), MacIntyre ja Mercer (2014) sekä Oxford (2016). Siinä missä kielteiset tunteet rajoittavat

oppimista, lukuisissa tutkimuksissa on todettu myönteisten tunteiden edistävän oppimista (ks. esim. Dewaele & Li 2018; Scotson, 2020).

Positiivisista kielen oppimiseen liittyvistä tunteista eniten on tutkittu iloa vuodesta 2014, jolloin Dewaele ja MacIntyre (2014) kehittivät oppimisen iloa mittaavan FLES-kyselyn, josta on luotu myöhemmin eri versioita (Botes ym., 2021; Dewaele ym., 2018; Li ym., 2018). Oppimisen ilon ajatellaan esiintyvän kolmena, osittain päällekkäisenä ulottuvuutena, jotka ovat henkilökohtainen ilo, sosiaalinen ilo sekä opettajan arvostus eli ilon kokemisen ajatellaan riippuvan oppijan itsensä lisäksi myös opettajasta ja opiskelukavereista.

Ikävystyminen on noussut kiinnostuksen kohteeksi soveltavassa kielitieteessä vasta muutaman viime vuoden aikana. Li ym. (2020) ovat todenneet kontrolliarvot teoriaa mukaillen ikävystymisen olevan negatiivinen tunne, joka nousee oppimistoiminnan aikana silloin, kun tehtävä on täysin kontrollissa eli liian helppo tai kontrolloimattomissa eli liian haastava tai jos tehtävä on merkityksetön. Ikävystyminen on tunteena passivoiva, mikä ilmenee esimerkiksi keskittymisongelmina ja erilaisina välttämistoimintoina (Li ym., 2020). Ikävystymistä on tutkittu lähiopetuksen näkökulmasta ennen kaikkea puolalaisissa yliopisto-opiskelijoita käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Pawlak ym., 2020) sekä Aasian kontekstissa (Li ym., 2020; Li, 2021). Li (2021) huomasi, että kyvykkääksi itsensä tuntevat ja kurssia tärkeänä pitävät eli kurssille sitoutuneet kiinalaiset yliopisto-opiskelijat kokivat vähemmän ikävystymistä.

Tunteet eivät ole toisistaan irrallisia, ja Dewaelen ja MacIntyren (2014, 2016) tutkimuksen perusteella ilo ja ahdistus voivat esiintyä yhtäaikaaisesti. Boudreaun ym. (2018) mukaan ahdistuksen lisääntyessä ilon kokeminen vähenee ja suuri määrä ahdistusta tukahduttaa positiiviset tunteet. Botes ym. (2022) todensivat 56 tutkimusta kattavan meta-analyysin perusteella ilon ja ahdistuksen välillä olevan negatiiviseen yhteyden: enemmän iloa kokevat oppijat tunsivat vähemmän ahdistusta. Myös Dewaelen ym. (2023) tutkimuksessa ilmeni, että iloa tuntevilla oppijoilla oli vähemmän ahdistusta ja ikävystymistä. Seuraavaksi tarkastelen, miten tunteita on tutkittu kielten reaaliaikaisessa etäopetuksessa.

2.3 Tunteet kielten reaaliaikaisessa etäopetuksessa

Ilon kokemista kielten reaaliaikaisessa etäopetuksessa ovat selvittäneet Maican ja Cocoradă (2021) romanialaisilla englannin oppijoilla, Kiinassa kiina toisena kielenä opiskelijoiden osalta Wang ja Jiang (2022) sekä englanninoppijoiden kokemana Wang ym. (2021), jotka kehittivät FLES-kyselystä kiinalaiseen etäopetukseen soveltuvan version. Fraschini ja Tao (2021) puolestaan tutkivat ilon, ylpeyden ja ahdistuksen ilmenemistä australialaisen yliopiston korean alkeiskurssilla ($n = 117$). Tutkimuksessa hyödynnettiin kontrolliarvot teorian pohjalta kehitettyä AEQ-kyselyä, joka toteutettiin neljä kertaa viiden viikon aikana. Tutkimus vahvisti lähiopetuksesta tutun tuloksen: oppijat, jotka raportoivat enemmän ahdistusta, menestyivät heikommin ja vastaavasti enemmän iloa kokeneet oppijat menestyivät paremmin. Ilon ja ylpeyden välillä ilmeni positiivinen yhteys, kun taas molemmat tunteet korreloivat negatiivisesti ahdistuksen kanssa. Kuten luvussa 2.2. totesin, lähiopetusta käsittelevissä tutkimuksissa on todettu tunteiden olevan dynaamisia; esimerkiksi ilo ja ahdistus voivat esiintyä yhtäaikaaisesti (Boudreau ym., 2018; Dewaele ym., 2023; Dewaele & MacIntyre, 2014). Fraschinin ja Taon (2021) sekä Resnikin ja Dewaelen (2021) tutkimusten perusteella tilanne on sama myös etäopetuksessa. Resnikin ym. (2021) tutkimuksen mukaan viisi yleisintä iloa synnyttävää asiaa englannin reaaliaikaisessa etäopetuksessa olivat ryhmähenki, opettajan arvostaminen, teknologian käyttö, huumori ja kotona opiskelun mukavuus. Viisi seikkaa, jotka aiheuttivat ahdistusta, olivat muiden edessä puhuminen, huono valmistautuminen, teknologian käyttö, epävarmuus sekä virheiden tekemisen pelko (Resnik ym., 2021).

Kielten reaaliaikaisen etäopetuksen kontekstissa ahdistuksen ja ilon suhdetta on tarkasteltu suhteessa tunneälyyn eli ihmisen kykyyn tunnistaa ja hallita tunteita. Resnik ym. (2021) tutkivat sisukkuuden (*grit*), tunneälyn ja englannin opiskelussa ilmenevien tunteiden suhdetta yliopisto-opiskelijoilla ($n = 481$), jotka suorittivat englannin kursseja etäopetuksessa ympäri Eurooppaa. Tulosten perusteella sisukkaat ja korkean tunneälyn omaavat oppijat kokivat enemmän iloa ja alhaisempi tunneäly linkittyi ahdistuksen kokemuksiin. Resnikin ja Dewaelen (2021) tutkimuksessa puolestaan selvisi, että korkeamman tunneälyn omaavat ja autonomiset eli itseohjautuvat eurooppalaiset englannin oppijat kokivat enemmän iloa ja vähemmän ahdistusta sekä lähi- että etäopetuksessa. Autonomian ja ilon kokemisen yhteys oli voimakkaampi etäopetuskontekstissa, mikä viittaa siihen, että etäopetuksessa on erityistä hyötyä oppijan autonomiasta. (Resnik & Dewaele, 2021.)

Pandemian seurauksena etäopetuksessa ilmenevä ikävystyminen alkoi kiinnostaa tutkijoita: Chen ym., (2022) tutkivat kiina toisen kielenä -oppijoita, Derakhshan ym. (2021a, 2021b) iranilaisia englanninoppijoita ja Yazdanmehr ym., (2021) iranilaista saksan kielen oppijaa. Lin ja Dewaelen (2020) tutkimuksen perusteella sellaiset kiinalaiset englannin yliopisto-opiskelijat, joilla on enemmän tunneälyä ja jotka arvioivat menestyneensä hyvin, kokivat vähemmän ikävystymistä. Yazdanmehr ym. (2021) tapaustutkimuksessa pureuduttiin Saksassa asuvan iranilaisen saksanoppijan ikävystymisen dynamiikkaan yhden lukukauden aikana saksan kielen puhekurssilla, joka järjestettiin reaaliaikaisena etäopetuksena. Tulokset osoittivat, että ikävystyminen oli muuttuvaa ja sen syyt vaihtelivat kurssin eri vaiheissa: lukukauden alussa ikävystymistä aiheuttivat ennen kaikkea tekniset ongelmat, opettajajohtoinen opetus ja vähäinen yhteistyö opiskelukavereiden kanssa, lukukauden keskivaiheilla vuorovaikutuksen puute sekä kurssin ulkopuoliset tehtävät ja lukukauden lopussa opettajan epäselvä tehtäväohjeistus. Myös muissa ikävystymistä käsittelevissä tutkimuksissa korostuvat opettajaan liittyvät seikat; esimerkiksi Derakhshan ym. (2021a) tutkivat ikävystymisen ilmenemistä etäopetuksessa iranilaisilla englannin pääaineopiskelijoilla kvalitatiivisen kyselylomakkeen ($n = 208$) ja haastattelujen ($n = 20$) avulla. Eniten ikävystymistä aiheuttivat opettajaan liittyvät seikat, kuten opettajajohtoinen opetus ja opettajan monotoniset yksinpuhelut. Chenin ym. (2022) kvantitatiivisen kyselytutkimuksen ($n = 348$) perusteella kiina toisena kielenä -oppijoiden etäopetuksessa kokema ikävystyminen kytkeytyi kolmeen faktoriin, jotka olivat opettajaan liittyvän ikävystymisen lisäksi oppituntiin yleisesti ja opetuksen sisältöön kohdistuva ikävystyminen.

Lähiopetuskontekstissa tehdyissä tutkimuksissa on ilmennyt, että oppijat kokevat oppitunnilla enemmän iloa kuin ahdistusta (Dewaele & Macintyre, 2014, 2016). Resnikin ja Dewaelen (2021) mukaan iloa koettiin ahdistusta enemmän lähiopetuksen lisäksi myös englannin etäopetuksessa. Kiinnostavaa kuitenkin on, että ilon kokeminen oli merkittävästi vähäisempää etäopetuksessa lähiopetukseen verrattuna ja niin ikään ahdistusta koettiin vähemmän etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa. Resnik ja Dewaele (2021) tulkitsevatkin, että etäopetus mahdollisesti heikentää kaikkien tunteiden kokemista ainakin kielenoppimisen kontekstissa. Heidän mukaansa negatiivisten tunteiden niukkuus voi johtua suullisen vuorovaikutuksen vähäisyydestä etäopetuksessa. Toisaalta oppijat, jotka kokivat enemmän iloa lähiopetuksessa, kokivat sitä myös etäopetuksessa; samoin jos oppijalla oli taipumusta tuntea ahdistusta lähiopetuksessa, hän tunsikin sitä myös etäopetuksessa (Resnik & Dewaele 2021). Ikävystymistä sen sijaan koetaan enemmän etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa (Li & Dewaele, 2020).

Vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuus ovat teemoja, jotka nousevat usein esiin etäopetuksesta puhuttaessa. Useissa iloa käsittelevissä tutkimuksissa on selvinnyt, että merkittävin iloa tuottava seikka on oppijaa, opettajaa ja opiskelukavereita osallistava vuorovaikutus ja ryhmätyöskentely, mikä ilmenee sekä lähiopetuksessa (esim. Dewaele & MacIntyre, 2014; Li ym., 2018) että etäopetuksessa (Resnik ym., 2021; Wang & Jiang, 2022; Yazdanmehr ym., 2021). Esimerkiksi Fraschinin ja Taon (2022) tutkimuksen

mukaan australialaiset korean alkeisoppijat kokivat enemmän iloa, jos he puhuivat kohdekieltä säännöllisesti oppitunnin aikana. Vastaavasti Maicanin ja Cocoradän (2021) tutkimuksessa kävi ilmi, että vuorovaikutuksen puuttuminen etäopetuksessa aiheutti negatiivisia tunteita. Osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden uupuminen on olennainen tekijä myös ikävystymisen tunteen synnyssä: Derakhshan ym. (2021b) haastattelivat englannin pääaineopiskelijoita ($n = 240$) tutkiakseen, mitkä aktiviteetit etäopetuksessa synnyttävät ikävystymistä. He nimesivät 10 erilaista aktiviteettia, joista yli kaksi kolmasosaa aiheutti ikävystymistä, koska ne eivät osallistaneet opiskelijoita. Loput synnyttivät ikävystymistä, koska ne olivat liian yksinkertaisia tai liian vaikeita. Vuorovaikutuksen puutteesta johtuvaa ikävystymistä on raportoitu useissa ikävystymistä reaaliaikaisessa etäopetuksessa käsittelevissä tutkimuksissa (Chen ym., 2022; Li & Dewaele, 2020; Derakhshan ym., 2021a; Yazdanmehr ym., 2021).

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Aineisto ja osallistujat

Tutkimusaineisto koostui verkkopohjaisesta kyselystä, jonka teetin pääkaupunkiseudulla sijaitsevan aikuisoppilaitoksen suomen kielen opiskelijoille touko-kesäkuussa 2021. Tutkimuksen osallistujat opiskelivat omaehtoisesti suomen kielen kursseilla, joissa oli reaaliaikaista etäopetusta pääsääntöisesti neljänä päivänä viikossa yhteensä 16 oppituntia sekä lisäksi oppituntien ulkopuolisia oppimistehtäviä. Oppimisolustana toimi Google Classroom ja opetus tapahtui Zoomin tai Google Meetin välityksellä; opiskelijoita oli ohjeistettu pitämään kamera päällä oppituntien aikana. Koronatilanteen takia kaikki opiskelu järjestettiin kyselyajankohtana reaaliaikaisena opetuksena verkossa, mutta osa opiskelijoista oli hakeutunut tarkoituksella verkko-opintoihin. Toimitin sähköisen kyselyn toukokuussa 2021 suomen opettajille, jotka ohjeistivat oman ryhmänsä vastaamaan kyselyyn. Osallistujat täyttivät kyselyn joko oppitunnin aikana tai opetuksen ulkopuolella. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastausaikaa oli noin kaksi viikkoa.

Päädyin käyttämään tutkimusmenetelmänä kyselyä, sillä halusin tarkastella eri tunteiden yleisyyttä, ja kyselytutkimus antaa laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi kysely sallii vastaamisen anonyymisti, mikä voi lisätä osallistumishalukkuutta ja tuottaa rehellisempiä vastauksia. Vaikka pyrin avoimilla kysymyksillä saamaan vastauksiin syvyyttä ja mahdollistamaan vastaajien oman äänen kuulumisen, kyselytutkimuksella ei tavoiteta yhtä syvällistä ymmärrystä kuin esimerkiksi haastattelun avulla. Lisäksi kysely ei tarjoa mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä, jolloin avovastausten analysoinnissa on mukana enemmän tutkijan omaa tulkintaa.

Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi 106 opiskelijaa. Poistin kokonaisuaineistosta kahden osallistujan vastaukset ennen varsinaista analyysia, sillä ne eivät liittyneet millään tavalla etäopetukseen. Siten lopullisessa aineistossa on mukana 104 osallistujaa, joiden demografiset tiedot olen koonnut taulukkoon 1. Vastaajista naisia oli 56 prosenttia ja miehiä 44 prosenttia. Eniten oli 30–39-vuotiaita vastaajia, joita oli lähes puolet kaikista osallistujista. Vastaajista 80 prosenttia oli korkeakoulutettuja ja noin kahdella kolmasosalla (67 %) oli työpaikka. Melkein puolet (47 %) vastaajista oli asunut Suomessa kahdesta viiteen vuotta (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Osallistujien ($n = 104$) demografiset tekijät.

Sukupuoli	nainen	mies			
	54 %	46 %			
Ikäryhmä	20–29	30–39	40–49	50–59	
	36 %	45 %	17 %	2 %	
Koulutus	korkeakoulu	toinen aste	perusaste		
	80 %	17 %	3 %		
Suomessa oloaika	alle 2 vuotta	2–5 vuotta	yli 5 vuotta		
	28 %	47 %	25 %		
Työllisyys	kokoaikatyö	osa-aikatyö	lomautettu	ei työssä	
	39 %	20 %	8 %	33 %	
Äidinkieli	venäjä	englanti	albania	nepali	vietnam
	13 %	9 %	7 %	7 %	7 %

Osallistujat edustivat yhteensä 37 eri äidinkieltä; 6 osallistujaa mainitsi kaksi äidinkieltä ja kaksi osallistujaa jätti vastaamatta kysymykseen. Suurimman kieliryhmän muodostivat äidinkielenään venäjää puhuvat, joita oli 13 prosenttia vastaajista. Yhdeksän prosenttia vastaajista eli 9 henkilöä puhui äidinkielenään englantia ja vietnamin-, nepalin- ja albaniankielisiä oli kutakin 7 osallistujaa (7 %). Osallistujien suomen kielen taitotasoarvioita ei ollut saatavilla, mutta kurssien perusteella arviolta kolmella neljäsosalla vastaajista suomen kielen taito oli perustasolla (A1.1–A2.2) ja noin neljäsosalla tasolla B1. Sen sijaan 83 prosentilla vastaajista englannin kielen taito oli edistynyt tai keskitasoa, minkä vuoksi kyselylomake oli myös englanniksi.

Kysely koostui kysymyksistä, joilla kartoitin vastaajien kokemien tunteiden yleisyyttä ja tilanteita, joissa tunteita esiintyy. Esimerkiksi ilon kokemista selvitin kysymyksellä 1A: Kuinka usein tunnet iloa? Vastausvaihtoehdot olivat a) joka opetuskerta tai lähes joka opetuskerta b) kerran tai pari kertaa viikossa, c) kerran tai pari kertaa kuukaudessa, d) harvoin e) en koskaan. Seuraavaksi pyrin kartoittamaan vastaajien kokemuksia ilon lähteistä ja iloa tuottavista tilanteista kysymyksellä 1B: Missä tilanteessa tunnet iloa? Miksi? Kirjoita kokemuksia ja esimerkkejä, kiitos! Kyselyssä oli mukana kaiken kaikkiaan 16 tunnetta, mutta käsittelen tässä artikkelissa Pekrunin ym. (2002) mainitsemaa kahdeksaa oppimistilanteissa yleisesti ilmenevää tunnetta, jotka ovat ilo, toivo, ylpeys, viha, ahdistus, häpeä, toivottomuus ja ikävystyminen. Lisäksi tarkastelen myös turhautumista sekä onnen tunnetta.

Kaikki kysymykset olivat suomeksi ja englanniksi, ja osallistujat saivat valita, kummalla kielellä vastasivat. Osallistujista 61 prosenttia vastasi avoimiin kysymyksiin pääosin tai täysin englanniksi, 24 prosenttia pääasiassa tai kokonaan suomeksi ja yksi vastaus oli ruotsiksi. Avoimiin kysymyksiin ei vastannut lainkaan 15 prosenttia vastaajista.

3.2 Analyysimenetelmät

Aluksi luin aineiston huolellisesti useaan otteeseen ja samalla koodasin aineiston manuaalisesti Microsoft Excelin avulla. Aineiston analyysi oli osin teorialähtöistä sisällönanalyysia eli aikaisemmissa teoreettisissa pohdintoissa ja empiirisissä tutkimuksissa syntynyt käsitys ilmiöstä sekä tutkimuskysymykset vaikuttivat lukemisen ja koodauksen taustalla (Tuomi & Sarajarvi 2009), mutta eivät kuitenkaan tiukasti ohjanneet koodausta ja teemoittelua. Käytin teorialähtöisenä koodina esimerkiksi sitä, kohdistuvatko tunteet itse oppimistoimintaan vai toiminnan tulokseen (Pekrun, 2016, 2018). Vastauksissa samansisältöinen asia oli kielennetty eri tavoin ja analyysissa valitsin koodin, joka kuvasi asian ytimen. Loin uuden koodin, kun aineistoissa tuli esiin ilmiö, joka ei ollut edustettuna aiemmissa koodeissa. Seuraavassa vaiheessa vertailin koodeja

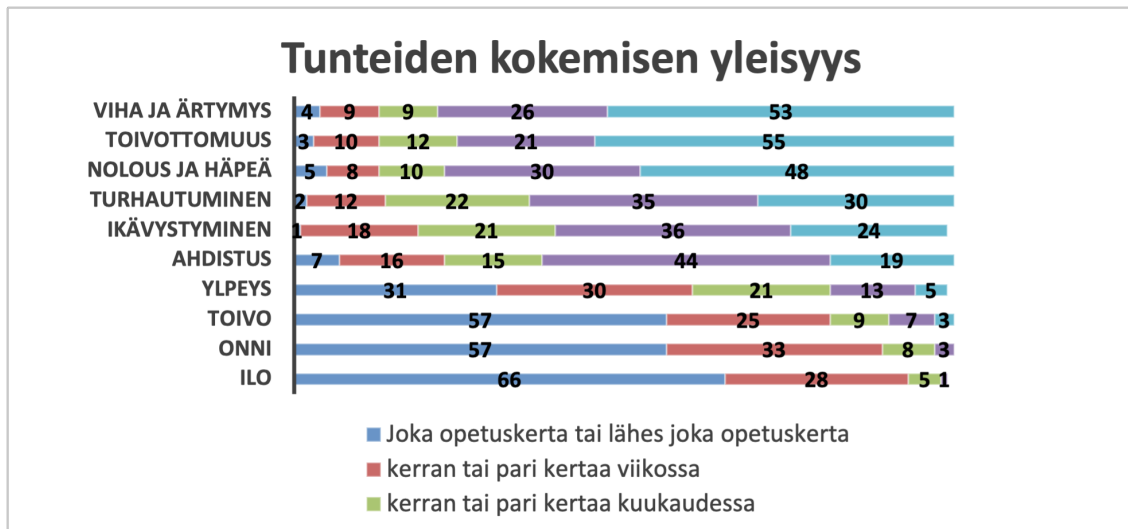
ja ryhmittelin ne sopivien alateemojen alle. Lopuksi yhdistin alateemat ja muodostin aineiston varsinaiset teemat. Eri tunteiden kokemisen yleisyyden esittelen määrällisesti taulukkomuodossa. Käytin määrällistä analyysia eli aineiston kvantifiointia myös laadullisen sisällön analyysin apuna, kun valotin osallistujien kokemien tunteiden lähteitä. Laskin eri teemoihin kuuluvien aineistokatkelmien lukumäärät, jotka havainnollistin tuloksissa kuvion muodossa. Aineiston numeerisen esittämisen tarkoituksena on antaa kokonaiskuva aineistosta ja tehdä näkyväksi eri teemojen yleisyys. Olen parantanut tutkimuksen luotettavuutta keskustelemalla muiden tutkijoiden kanssa analyysissa tehdyistä ratkaisuista ja havainnollistan tuloksia aineistosta lainatuin sitaatein, jotka esitän alkuperäiskielellä joko suomeksi tai englanniksi.

Tuloksia esitellessäni en käy systemaattisesti läpi jokaista kymmentä tunnetta ensinnäkin tilan rajallisuuden ja toisteisuuden vuoksi ja toiseksi, koska tilanteissa voi olla läsnä samanaikaisesti eri tunteita; esimerkiksi eräs vastaaja kertoi, että *I am not sure I can distinguish joy and happiness in the context of Zoom lessons*. Myös ikävystyminen, turhautuminen ja ahdistus voivat esiintyä yhtäaikaaisesti (Li & Dewaele 2020). Käsittelen positiivisia ja negatiivisia tunteita omina kokonaisuuksinaan, koska tunteen valenssi eli miellyttävyys tai epämiellyttävyys on keskeistä oppimisen kannalta. Tulosten esittelyssä mainitsen kuitenkin esimerkkejä myös yksittäisten tunteiden tasolla.

4 Tutkimuksen tulokset

4.1 Tunteiden yleisyys etäopetuksessa

Seuraavaksi esittelen, kuinka usein vastaajat kokivat kutakin tunnetta etäopetuksessa. Tunteiden kokemisen yleisyys on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Tunteiden kokemisen yleisyys.

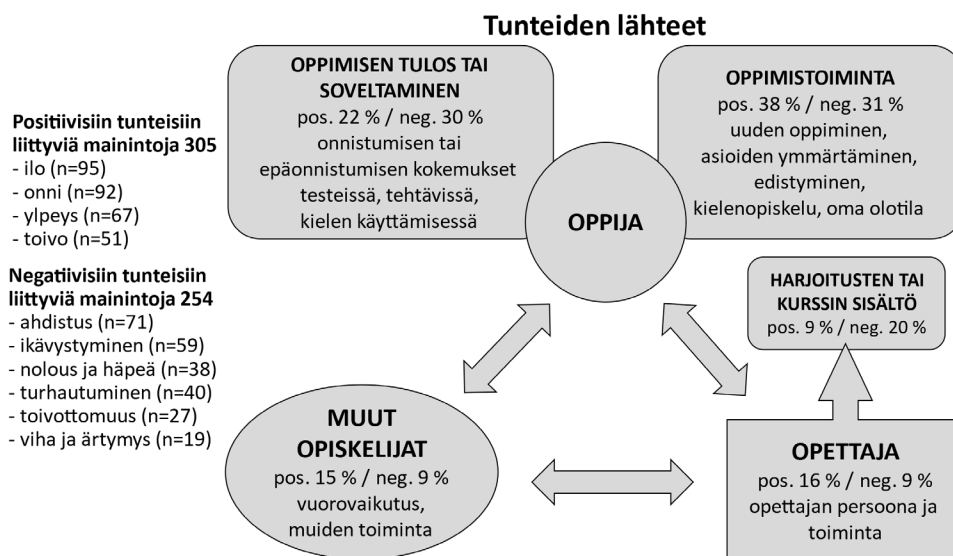
Kuten kuvioista 1 ilmenee, kaikista tunteista eniten koettiin iloa: kaksi kolmasosaa vastaajista tunsivat iloa joka opetuskerta tai lähes joka opetuskerta, ja oppijoista lähes kaikki eli 94 prosenttia kokivat iloa ainakin kerran viikossa. Onnea kertoi tuntevansa 90 prosenttia vastaajista ainakin kerran viikossa. Vastaajista yli puolet tunsivat onnea joka opetuskerta tai lähes joka opetuskerta, samoin toivoa. Kaiken kaikkiaan toivoa koki 82 prosenttia vastaajista vähintään viikoittain. Positiivisista tunteista vähiten tunnettiin ylpeyttä. Lähes kaksikolmasosaa (61 %) vastaajista kertoi tuntevansa ylpeyttä vähintään kerran viikossa, mutta toisaalta melkein viidesosa (18 %) tunsivat ylpeyttä vain harvoin tai

ei koskaan. Myös Fraschinin ja Taon (2021) tutkimuksen osallistujat kokivat vähemmän ylpeyttä kuin iloa.

Negatiivisista tunteista ilmeni eniten ahdistusta, jota vastaajista lähes neljännes (23 %) ilmoitti kokeneensa ainakin kerran viikossa. Toiseksi eniten koettiin ikävystymistä: viidesosa vastaajista (19 %) tunsu ikävystymistä vähintään kerran viikossa. Yli kaksi kolmasosaa vastaajista kertoi kokeneensa turhautumista ainakin joskus. Negatiivisista tunteista vähiten koettiin noloutta ja häpeää, toivottomuutta sekä vihaa ja ärtyymistä, joita noin puolet vastaajista ei tuntenut lainkaan. Negatiivisia tunteita koettiin kaiken kaikkiaan paljon harvemmin kuin positiivisia tunteita, mikä on samansuuntainen tulos kuin aiemmissa sekä lähi- että etäopetuskontekstissa tehdyissä tutkimuksissa (Dewaele & MacLtyre, 2014, 2016; Resnik & Dewaele, 2021). Tämän aineiston valossa positiivisista tunteista koettiin eniten iloa ja negatiivisista tunteista ahdistusta. Myös tämä tulos noudattelee aiempia tutkimustuloksia, ja ahdistus sekä ilo ovatkin tutkituimpia tunteita kielenoppimisen kontekstissa. Demografisten tekijöiden kuten sukupuolen ja iän merkityksestä esimerkiksi ilon kokemiseen on saatu aiemmin ristiriitaisia tutkimustuloksia (Botes ym., 2022), eikä merkittäviä eroja demografisten tekijöiden osalta ilmennyt tässä aineistossa.

4.2 Oppijoiden kokemien tunteiden lähteet

Aiemmissa oppimisen iloa kielten reaaliaikaisessa etäopetuksessa käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Resnik & Dewaele, 2021; Resnik ym., 2021) iloa tuottavat asiat on jaettu kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat henkilökohtainen ilo, sosiaalinen ilo ja opettajan arvostaminen. Olen laatinut tutkimukseni tulosten pohjalta kuvion 2, jossa havainnollistan vastaajien kokemien tunteiden lähteitä. Luokittelin tunteiden lähteet neljään kategoriaan: oppijaan itseensä, opettajaan ja muihin opiskelijoihin suuntaavien tunteiden lisäksi erotin omaksi kategoriakseen tehtävien tai kurssin sisältöön kohdistuvat tunteet. Kuvioon tekemäni jaottelu on siltä osin keinotekoinen, että verkko-oppimisympäristössä kaikki kategoriat ovat sidoksissa toisiinsa. Esimerkiksi opettajan pedagogiset ratkaisut liittyvät opetusmenetelmiin, työtapoihin ja materiaaleihin ja vaikuttavat siten myös muihin verkko-oppimisympäristön osa-alueisiin eli psykologiseen, sosiaaliseen ja teknologiseen oppimisympäristöön. (ks. myös Li ym., 2018; Wang & Jiang, 2021). Samoin eri toimijoiden välinen vuorovaikutus, jota kuvion 2 nuolet kuvaavat, on verkko-oppimisympäristössä keskeistä ja kattaa kaikki kategoriat.



Kuvio 2. Tunteiden lähteet.

Yhteensä positiivisten tunteiden lähteitä luotaavia mainintoja oli 305, joista iloa käsitteli 95 mainintaa, onnea 92 mainintaa, ylpeyttä 67 mainintaa ja toivoa 51 mainintaa. Mainintoja, joissa avattiin negatiivisten tunteiden lähteitä, oli yhteensä 254 ja niistä ahdistusta käsitteli 71 mainintaa, ikävystymistä 59 mainintaa, turhautumista 40 mainintaa, noloutta ja häpeää 38 mainintaa, toivottomuutta 27 mainintaa sekä vihaa ja ärtymystä 19 mainintaa. Kuviossa 2 olen käsitellyt kaikkia positiivisia tunteita yhtenä kokonaisuutena ja vastaavasti negatiivisia tunteita omana kokonaisuutenaan. Kontrolliarveteorian mukaan oppimiseen liittyviä tunteita voidaan luokitella sen perusteella, kohdistuvatko tunteet oppimistoimintaan vai toiminnan tulokseen (Pekrun, 2016). Luvussa 4.2.1 tarkastelen oppimistoimintaan ja luvussa 4.2.2. oppimisen tuloksiin ja soveltamiseen eli esimerkiksi testeihin ja kielen käyttämiseen liittyviä tunteita. Lisäksi luvussa 4.2.3 käsittelen opettajaa, tehtävää sekä kurssia ja lopuksi luvussa 4.2.4 muita opiskelijoita.

4.2.1 Oppimistoiminta

Vastausten perusteella kaikkein eniten sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita synnyttivät oppimisprosessiin kytkeytyvä toiminta eli oma oppiminen, asioiden ymmärtäminen, oman oppimisprosessin eteneminen tai ylipäättään kielen opiskeleminen. Kuten kuvioista 2 ilmenee, ne muodostivat kaikista positiivisia tunteita selittävästä maininnoista yhteensä 38 prosenttia (117 mainintaa) ja negatiivisten tunteiden osalta 31 prosenttia (80 mainintaa). Kontrolliarveteorian mukaan positiiviset tunteet syntyvät, kun oppija tuntee kykenevänsä suoriutumaan tärkeänä pitämästään tehtävästä tai opinnoista ylipäättään. Tässä aineistossa oppimisen iloa ja onnea herättivät uusien asioiden, sanaston, kieliopin ja puhekielen oppiminen. Positiivisia tunteita ilmeni, jos oppija ymmärsi oppitunnin sisällön tai opettajan oppimistavoitteet: *When I understand what teacher is trying to teach, I become happy and content*. Oman edistymisen huomaaminen synnytti myönteisiä tunteita, ja eräs vastaaja totesi, että *When I see my progress in the Finnish language I become super happy*. Tässä aineistossa toivoa tuotti havainto siitä, että oma kompetenssi kasvaa: *When i realize my finnish is increasing day by day i feel hopeful*. Näkemys kielitaidon kehittymisestä korostui erityisesti ylpeyttä käsittelevissä vastauksissa, esimerkiksi erään osallistujan mukaan hän tuntee ylpeyttä *because I am improving in my speaking and written Finnish*.

Toiminnan sisäinen arvo ja merkityksellisyys kävivät ilmi selvimmin, kun osallistuja kertoi nauttivansa suomen kielen opiskelusta. Kielen opiskelu itsessään synnytti ennen kaikkea iloa ja ylpeyttä: *I feel proud of me, just to be study Finnish*. Suurimmalla osalla vastaajista oli työpaikka, joten ylpeyttä herätti myös se, että vastaaja kykeni osallistumaan kurssille ja opiskelemaan suomea töistä huolimatta, niin kuin eräs osallistuja kertoi: *Koska pystyyn työskellemään ja osallistumaan kursille samaan aikaan*. Kuten Resnik ja Dewaele (2021) toteavat, kielen opiskelu etänä vaatii paljon autonomiaa, ja tässä aineistossa erityistä toimijuutta ja motivaatiota osoitti suomen opiskeluun investointi töiden ohessa.

Kontrolliarveteorian mukaan negatiivisia tunteita ilmenee, jos oppija ei koe kontrolloivansa tilannetta eli tuntee itsensä taitamattomaksi. Eniten kielteisiä tunteita tuottivat oppijaan itseensä eli omaan oppimiseen, opetuksen ymmärtämiseen, edistymiseen ja osaamiseen liittyvät seikat, jotka mainittiin 53 kertaa ja jotka aiheuttivat kaikkia negatiivisia tunteita. Esimerkiksi yksi vastaaja totesi tuntevansa vihaa ja ärtymystä, kun *asiat eivät mene aivoihin*. Tunteiden sosiaalisesta luonteesta kertoo se, että monessa vastauksessa todettiin kielteisiä tunteita aiheuttavan oman oppimisen vertaaminen opiskelukavereihin; esimerkiksi eräs vastaaja kertoi kokevansa noloutta, kun ei opi yhtä nopeasti kuin muut: *Kun kaikki muut ymmärtävät, mutta minä en vielä ymmärrä*. Ikävystymistä osallistujat raportoivat tuntevansa erityisesti silloin, kun eivät ymmärtäneet opetusta. Omaan hitaaseen edistymiseen vastaajat liittivät kaikkein eniten

turhautumista. Eräs vastaaja totesi: *I feel frustrated because i want to learn faster but i can not.* Ennen opiskelua asetetut odotukset eivät toteuneet, mikä turhautti oppijaa.

Vastausten perusteella yksi merkittävä kielenoppijan toimijuutta rajoittava ja pääasiassa ikävystymistä aiheuttava tekijä oli oppijan fyysinen olotila (27 mainintaa), esimerkiksi väsymys tai stressi. Suurin osa vastaajista opiskeli suomea töiden ohessa ja työnteko kuormitti tai vaikutti ajanhallintaan. Esimerkiksi pitkä päivä töissä vaikeutti keskittymistä, kuten eräs vastaaja totesi: *When I have had long days at work, it gets abit difficult to concentrate.* Muita mainittuja kurssin ulkopuolisia asioita, jotka heijastuivat kielteisinä tunteina, olivat esimerkiksi paasto Ramadanin aikaan, vaikea elämäntilanne tai sairaus. Oppijan olotilan vaikutus ilmeni myös Yazdanmehrin ym. (2022) tutkimuksessa, jossa osallistujan päänsärky aiheutti väsymystä ja ikävystymistä. Derakhshan ym. (2021a) huomauttavatkin, että ikävystyminen synnyttää väsymystä, mutta väsymys itsessään aiheuttaa ikävystymistä vaikeuttamalla keskittymistä ja asioiden ymmärtämistä.

4.2.2 Oppimisen tulos tai opitun soveltaminen

Oppijaan itseensä suuntaavista positiivisista tunteista 22 prosenttia (67 mainintaa) ja negatiivisista tunteista peräti 30 prosenttia (76 mainintaa) kohdistui oppimisen tuloksiin tai opitun soveltamiseen käytännössä. Kontrolliarvoteorian (Pekrun, 2016, 2018) mukaan oppimisen tuloksiin liittyvät tunteet voivat olla tulevaisuuteen suuntaavia eli syntyä esimerkiksi ennen testitilannetta kuten toivo, toivottomuus, ahdistus ja häpeä. Tunteet voivat suuntautua myös menneisyyteen eli esiintyä esimerkiksi kielenkäyttötilanteen jälkeen, kun oppija arvioi omaa suoriutumistaan. Kun oppija uskoo lopputuloksen johtuneen omasta toiminnastaan, onnistuminen synnyttää ylpeyttä ja toisaalta epäonnistuminen häpeää. (Pekrun, 2016, 2018.)

Vaikka kyselyssä pyydettiin pohtimaan tunteita etäopetustilanteessa, monissa vastauksissa positiivisia tunteita herättävät kielenkäyttötilanteet tapahtuivat kurssin ulkopuolella eli vastaajien fyysinen oppimisympäristö laajeni etäopetuksen ulkopuolelle informaaleihin oppimisympäristöihin kuten työpaikoille. Sosiaalisen oppimisympäristön voidaankin ajatella kattavan myös opetuksen ulkopuoliset vuorovaikutussuhteet (ks. Majoinen, 2019). Vastauksissa ilmeni ilo siitä, että kurssilla opittua pystyi soveltamaan opetuksen ulkopuolella. Eräs vastaaja koki iloa, kun *I learn new useful vocabularies or grammars that I can apply in the real life.* Vastauksissa mainittiin lehtien lukeminen, radion kuunteleminen ja television katsominen, mutta useimmiten kurssin ulkopuolella tapahtuva kielen käyttäminen oli puhumista suomeksi. Myös Botesin ym. (2022) meta-analyyseissä positiivinen yhteys ilmeni ilon ja kommunikointihalukkuuden välillä.

Suomeksi kommunikointi kurssin ulkopuolella korostui, kun osallistajat kertoivat ylpeyttä ja toivoa tuottavista tilanteista. Kontrolliarvoteorian näkökulmasta ylpeys liittyy positiiviseen lopputulokseen, jonka oppija ajatteli johtuvan nimenomaan omasta toiminnastaan. Eräs osallistuja ilmaisi tuntevansa ylpeyttä aina puhuessaan suomea kurssin ulkopuolella: *I feel proud everytime I interact in Finnish outside of the classroom and in daily life activities.* Myös Rossin ja Stracken (2016) tutkimuksessa toisen kielen oppimisen kontekstissa ylpeyttä tuottivat ennen kaikkea tilanteet, joissa oppija puhui opiskeltavaa kieltä informaaleissa oppimisympäristöissä. Oman tutkimukseni aineistossa puhuminen liittyi usein myös toivoon siitä, että osallistuja uskoi käyttävänsä suomea hyvin tulevaisuudessa: *Tunnen toivoa tulevaisuudessa, koska ajattelen, että voisin puhua paremmin suomen kieltä.* Toivo on tulevaisuuteen suuntaava tunne, ja kun henkilö tuntee toivoa, hän ennakoi myönteistä lopputulosta. Vastaavasti epäonnistumisen mahdollisuus synnyttää toivottomuutta, kuten eräs vastaaja toteaa: *I dont know if i can make it or i can speak the language.* Vastausten perusteella epätoivoa syntyi myös luokan ulkopuolisissa keskustelutilanteissa, kun viestin välittämisessä oli ongelmia puolin ja toisin: *Every time I talk to Finnish people in the street and they don't understand me or I don't understand them.*

Jotta puhesuorituksesta voi tuntea ylpeyttä, puhumisen laadulla on merkitystä – puhumisen pitää olla sujuvaa tai vailla virheitä: *When I can speak fluently*. Käsitukset oikeakielisyydestä ja virheettömyydestä korostuivat myös tehtävien ja testien suorittamisen yhteydessä, ja positiivisia tunteita syntyi, kun teki tehtävät oikein tai vastasi opettajan kysymykseen ansiokkaasti. Negatiivisia tunteita, ennen kaikkea noloutta, puolestaan ilmeni, jos oppija epäonnistui suorituksessaan: *when i say wrong answer*. Testin suorittamiseen liittyviä mainintoja oli sekä positiivisten että negatiivisten tunteiden yhteydessä. Testin suorittaminen hyvin mainittiin 15 kertaa ja se herätti ennen kaikkea onnea ja ylpeyttä. Testiahdistusta on tutkittu laajasti, ja ilmiö esiintyi myös tässä aineistossa 16 maininnan verran: *Only time i feel anxious is during exams*. Myös kotitehtävien tekemättä jättäminen synnytti negatiivisia tunteita (10 mainintaa), ennen kaikkea häpeää.

Vastaajien kokemusten perusteella negatiivisia tunteita aiheuttivat yleinen epäonnistuminen ja virheiden tekeminen. Tässä aineistossa virheiden tekeminen liittyi enimmäkseen siihen, että oppija vastasi väärin opettajan kysymykseen eikä niinkään virheiden tekemiseen informaalisissa puhetilanteessa, mikä on nimetty aiemmissa tutkimuksissa tavalliseksi ahdistuksen aiheuttajaksi (Scotson, 2020). Tässä tutkimuksessa puhumisen yhteydessä ilmenevät kielteiset tunteet syntyivät siitä, etteivät oppijat pystyneet puhetilanteessa ilmaisemaan itseään suomeksi. Esimerkiksi eräs vastaaja kertoi kokevansa turhautumista *when I fail to express myself*. Todellisen minän ilmaisemisen vaikeus vieraalla kielellä ja siitä syntyvä ahdistus nousi ilmiönä esiin jo varhaisissa kieliahdistusta käsittelevissä tutkimuksissa (ks. Horwitz ym., 1986; Tóth, 2017). Puhumisen ongelmat tuottivat ennen kaikkea ahdistusta, mikä on todettu lukuisissa aiemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Tóth, 2017). Esimerkiksi eräs osallistuja sanoi tuntevansa ahdistusta *kun minun täytyy puhua suomea, koska unohdan heti kaikki sanat ja kaikki säännöt*. Vastaus havainnollistaa, kuinka kielenkäyttötilanteessa tunteet ja kognitio ovat sidoksissa toisiinsa.

4.2.3 Opettaja, tehtävät ja kurssi

Aiemmissa kieltenoppimista käsittelevissä tutkimuksissa on korostunut opettajan rooli positiivisten tunteiden edesauttajana (ks. esim. Dewaele & Dewaele, 2020) ja sama tulos ilmeni myös tässä aineistossa. Positiivisiin tunteisiin liittyvistä maininnoista 16 prosentissa viitattiin opettajan persoonaan ja toimintaan. Negatiivisiin tunteisiin liittyviä mainintoja oli yhdeksän prosenttia. Olen teemoitellut kategoriaan ”opettaja” kuuluvaksi maininnat, joissa käsitellään suoraan opettajan ominaisuuksia, opetustapaa tai muuta toimintaa. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, esimerkiksi persoona ja ammattitaito, synnyttivät aineiston perusteella ennen kaikkea iloa ja onnea. Erään vastaajan mukaan *My teacher is very kind and understanding*. Ystävällisyyden ja ymmärtäväisyyden lisäksi myönteisiä tunteita tuottivat opettajan avuliaisuus, hyvä asenne, innostuneisuus, hauskuus ja ennen kaikkea kärsivällisyys. Tässä aineistossa opettajien persoona ja henkilökohtaiset ominaisuudet mainittiin pelkästään positiivisten tunteiden yhteydessä, toisin kuin esimerkiksi Derakhshanin ym. (2021a) tutkimuksessa, jossa opettajien huono käytös herätti paljon negatiivisia tunteita.

Opettajien toiminta synnytti vastaajissa pääasiassa iloa ja onnea. Vastaajat iloitsivat opettajan tavasta opettaa sekä monipuolisista ja vaihtelevista opetusmenetelmistä. Opetuksen tempo sen sijaan aiheutti sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Esimerkiksi eräs vastaaja totesi: *I am happy and content, when we are constantly doing something in class instead of having dead time like in many other zoom classes*. Vastaavasti liian hidas tahti ja odottaminen synnyttivät ennen kaikkea ikävystymistä: *Tahti on hidas, ja mina tarvitse odotta paljon*. Tulos on tuttu ikävystymistä käsittelevistä tutkimuksista (esim. Yazdanmehr ym., 2021). Toisaalta taas liian nopea tahti aiheutti ahdistusta, turhautumista ja toivottomuutta. Opettajan pitkät monotoniset selitykset synnyttivät ikävystymistä, mikä ilmeni myös Derakhshanin ym. (2021a) tutkimuksessa.

Aineiston valossa opettajan ja oppijoiden välinen vuorovaikutus oli osallistujille merkityksellistä. Vastajaat iloitsivat juttelusta opettajan kanssa ja siitä, että opettaja vastasi kärsivällisesti kysymyksiin. Esimerkiksi eräs vastaaja totesi: *the teacher always has a light smile and is glad to answer any question from everyone or repeat an explanation how many times it is necessary*. Asioiden selittäminen ja kertaaminen synnyttivät pääasiassa myönteisiä tunteita, mutta kahden vastaajan mukaan asioiden selittäminen suomen kielellä englannin sijasta aiheutti ahdistusta ja ärtymystä: *Kun kysyn jotain ja opettaja selittää suomeksi ja en silti ymmärrä*. Opettajan rohkaisu mainittiin usein toivoa herättävänä: *My teacher gives us hope because she understands learning Finnish is a bit difficult for us, and reassures us that we will gradually learn*. Vaikka ylpeys tunteena liittyi vastauksissa pääsääntöisesti oppijaan omiin suorituksiin, kolme vastaajaa tunsivat ylpeyttä opettajastaan: *joka päivää, tunnen ylpeyttä koska opin suomea hieno opettajan kanssa*. Kiinnostavaa on, että ainoastaan yksi vastaaja kertoi opettajan kehujen herättävän ylpeyttä.

Kuten luvussa 4.2.2 havainnollistin, tehtävien ja testien suorittaminen herättivät monenlaisia tunteita. Aineistossa ilmeni 28 mainintaa (9 % maininnoista), joissa tehtävät tai kurssi itsessään synnyttivät myönteisiä tunteita. Kuviossa 2 opettajasta lähtevä nuoli indikoi, että tehtävät ja kurssin muu sisältö ovat osa pedagogisia ratkaisuja ja siten ainoastaan käsitteellisesti erotettavissa opettajan toiminnasta. Eräs vastaaja kertoi tuntevansa onnea, *kun kursitehtävät tai kotitehtävät ovat mielenkiintoisia*. Iloa ja onnea tuottavina harjoituksina aineistosta nousivat esiin verkossa sijaitsevat pelipohjaiset oppimisympäristöt kuten Kahoot, Wordwall ja Quizlet. Yksi osallistuja piti pelejä iloa tuottavina, koska ne syventävät oppimista: *From those I can start to learn how to use the word, the phrase or the structure in sentence*.

Negatiiviin tunteisiin liittyvistä maininnoista 15 prosenttia koski tehtäviä tai kurssisisältöjä. Etäopetuksen myönteisiin puoliin, kuten kotona olemisen helppouteen, liittyviä mainintoja oli ainoastaan kaksi, mutta etäopetuksen huonoihin puoliin viitattiin 15 kertaa ja ne synnyttivät ahdistusta, ikävystymistä ja turhautumista. Kielteisten tunteiden syiksi kerrottiin tekniset ongelmat kuten huonot yhteydet sekä äänten tai mikrofonin toimimattomuus. Tässä aineistossa etäopetus itsessään kielteisten tunteiden aiheuttajana mainittiin kuusi kertaa; esimerkiksi erään vastaajan mukaan hän kokee turhautumista, koska *it is just online studying is not as nice and easy as offline studying*.

Opetuksen sisällöstä suomen kielen ominaispiirteet, kuten puhekieli, herättivät muun muassa toivottomuutta: *Koska suomen kieli on vaikea ja puhukieli on erilainen kieli*. Kielioppisäännöt tuntuivat hankalilta ja aiheuttivat ahdistusta: *when i come across rules or grammars that doesn't make sense or that very difficult to understand and not even used often like "jossakossa, johonkohon"*. Toisaalta taas sääntöjen puuttuminen synnytti ahdistusta: *When I feel that there is something to learn by heart without any gramatical rule*. Samantyyppisiä tuloksia ilmeni Chenin ym. (2022) tutkimuksessa, jossa kiinan kielen kirjoitusmerkit ja kulttuurisidonnaiset sanat aiheuttivat ikävystymistä. Kontrolliarvoteorian mukaan ikävystymistä voi esiintyä, kun kontrollia on liikaa tai liian vähän tai tehtävä on merkityksetön. Eräs vastaaja kertoi tuntevansa ikävystymistä, *jos tehtävä on helppo minusta tai jos en ymmärtänyt mitä tehdä* ja toinen vastaaja totesi kokevansa turhautumista, *jos tehtävä ei ole kiinnostavaa*.

4.2.4 Muut opiskelijat

Keskeinen myönteisten tunteiden lähde etäopiskelussa oli muut opiskelijat, joiden merkitys korostui erityisesti iloa luotaavissa vastauksissa. Kaiken kaikkiaan muut opiskelijat positiivisten tunteiden lähteenä mainittiin 45 kertaa, joka kattoi 15 prosenttia kaikista maininnoista. Merkittävä iloa ja onnea tuottava asia, johon viitattiin 33 kertaa, oli pienryhmätyöskentely breakout-huoneissa ja sen puitteissa tapahtuva vuorovaikutus opiskelukavereiden kanssa. Erään vastaajan mukaan *I felt joy while interacting with my classmates in breakout room, for example, and sharing things about our own lives*. Keskustelu

pienryhmissä oli tärkeää ensinnäkin siksi, että oppijat pystyivät tutustumaan toisiinsa, mikä loi yhteenkuuluvuutta, kuten yksi osallistuja havainnollisti: *Being in the breakout room to do some speaking exercise because it makes me feel close to my classmates.*

Toiseksi vastauksista ilmeni, että puhumisen harjoittelu pienryhmissä kehitti suullista kielitaitoa ja antoi itsevarmuutta suomen kielen käyttämiseen myös informaaleissa oppimisympäristöissä. *Especially after practicing the speaking dialog with other classmates, I could feel more confident to use the language outside of the class.* Toisaalta pienryhmätyöskentely synnytti ikävystymistä silloin, kun opiskelukaveri ei ilmestynyt breakout-huoneeseen tai kieltäytyi tekemästä annettua tehtävää: *Kun olemme tehnyt pari tehtävää, joskus kaveri ei halua osalistua.* Tutustumisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäksi pienryhmätyöskentely mahdollisti myös vertaistuen ja -oppimisen, kuten eräs vastaaja totesi: *Classmates always supported me when I did not know something, for example, by explaining some rule.*

Tässä aineistossa ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuutta syntyi paitsi pienryhmissä, myös koko ryhmän kesken. Esimerkiksi eräs vastaaja totesi kokevansa onnea, koska *teacher and classmates are like a family, we work together.* Myös huumori oli läsnä oppitunneilla, ja yksi vastaaja kertoi tuntevansa iloa *when we have a little joking around in class.* Iloa tuottivat lisäksi opiskelukavereiden henkilökohtaiset ominaisuudet, jotka tuotiin esiin kahdeksassa maininnassa. Erään vastaajan mukaan *I have lovely people as classmates.*

Aineiston perusteella myös kielteisiä tunteita ilmeni suhteessa opiskelukavereihin, mutta niitä oli vähemmän kuin myönteisiä eli yhteensä yhdeksän prosenttia kaikista negatiivisista maininnoista. Kielteiset tunteet kohdistuivat muiden opiskelijoiden toimintaan ja herättivät ennen kaikkea ikävystymistä sekä vihaa ja ärtymystä. Kielteisiä tunteita ilmeni erityisesti tilanteissa, joissa muut opiskelijat eivät ymmärtäneet opetettua asiaa tai kysyivät vastaajien mielestä tarpeettomia, itsestäänselviä kysymyksiä (9 mainintaa). Esimerkiksi eräs oppija totesi: *I get irritated if others waste the time with unnecessary or repetitive questions.* Turhien kysymysten nähtiin häiritsevän opetusta ja tuhlaavan opettajan ja muiden opiskelijoiden aikaa. Ärsyyntymistä synnyttivät muiden opiskelijoiden huomiotta jättäminen, esimerkiksi mikrofonin auki pitäminen, jolloin fyysisen ympäristön äänet häiritsivät muita. Myös muiden opiskelijoiden yhtäaikainen kovaääninen puhe aiheutti muutamassa vastaajassa vihaa ja ärtymystä.

5 Pohdinta

Tutkin tässä artikkelissa oppijoiden kokemia tunteita suomen kielen reaaliaikaisessa etäopetuksessa Pekrunin (2016, 2018) kontrolliarveteoriaa hyödyntäen. Tutkimukseni tuo uutta tietoa sekä verkossa tapahtuvasta kielenoppimisesta että kielenoppimiseen liittyvistä tunteista, joita kumpaakin on tutkittu vähän suomalaisessa kontekstissa. Kielikoulutuksen tasa-arvon näkökulmasta etäopetuksen kehittäminen on keskeistä, sillä kaikilla Suomeen muuttaneilla on oikeus laadukkaaseen ja tasavertaiseen suomen kielen koulutukseen asuinpaikasta ja elämäntilanteesta huolimatta. Tunteiden tutkimus on tärkeää oppimisen kannalta, sillä aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että tunteilla ja oppimisella on vastavuoroinen yhteys. Positiiviset tunteet edesauttavat menestymistä opinnoissa, mikä puolestaan lisää tunnetta kyvykkyydestä ja heijastuu myönteisesti tuleviin tunnekokemuksiin. Vastaavasti negatiiviset tunteet heikentävät oppimistuloksia. (Pekrun, 2006; Li & Dewaele, 2020.)

Tämän tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys oli, millaisia tunteita ja kuinka usein oppijat kokevat suomen kielen etäopetuksessa. Tulosten perusteella suomen kielen reaaliaikaisessa etäopetuksessa koetaan positiivisia tunteita huomattavasti useammin kuin negatiivisia tunteita. Eniten koettiin iloa, jota jopa 94 prosenttia vastaajista kertoi tuntevansa vähintään kerran viikossa. Negatiivisista tunteista useimmin koettiin ahdistusta, jota raportoi tuntevansa viikoittain 23 prosenttia. Tutkimuksen tulokset ovat yhteneväiset aiempien tutkimusten kanssa: kielenopetuksessa koetaan enemmän iloa

kuin ahdistusta (ks. Resnik & Dewaele, 2021). Etäopetuksen yhteydessä on puhuttu paljon ruudun äärellä ikävystymisestä (esim. Derakhshan ym., 2021a, 2021b; Li ym., 2020). Tässä aineistossa ikävystymistä kertoi kokeneensa ainakin kerran viikossa noin viidesosa (19 %) vastaajista.

Toinen tutkimuskysymys keskittyi tarkastelemaan, millaisissa tilanteissa ja mistä syistä oppijat kokivat erilaisia tunteita. Aineiston mukaan eniten sekä positiivisia että negatiivisia tunteita aiheuttivat oppijan itseensä liittyvät seikat. Eniten tunteita kytkeytyi oppijan omaan oppimisprosessiin kuten oppimiseen, edistymiseen ja omaan olotilaan. Myös Wangin ja Jiangin (2022) tutkimuksessa oppijat ilahtuivat, kun he havaitsivat menestyneensä kieliopinnoissaan. Toiseksi eniten tunteita herättivät opitun soveltamiseen eli tehtäviin, testeihin ja kielen käyttämiseen liittyvät seikat.

Positiivisten tunteiden lähteitä löytyi opettajasta ja opiskelukavereista, kun taas suhteessa enemmän negatiivisia tunteita aiheuttivat tehtävien tai kurssin sisältö. Tässä tutkimuksessa osallistujat vastasivat kyselyyn joko opittavalla kielellä eli suomeksi tai englanniksi, joka oli vain yhdeksän vastaajan äidinkieli. Siten ilmaisu ei ollut yhtä tarkkaa kuin olisi ollut ensikielellä vastattaessa.

Sosiaalinen oppimisympäristö ja vuorovaikutus eri toimijoiden kesken korostuivat osallistujien kertoessa eri tunteiden ilmenemisestä, mikä tukee esimerkiksi Imain (2010) ja Swainin (2013) näkemystä tunteiden sosiaalisesta luonteesta. Nyt käsillä olevassa artikkelissa vuorovaikutus ja erityisesti pienryhmätyöskentely herättivät positiivisia tunteita, koska ne mahdollistivat opiskelijoiden tutustumisen toisiinsa, yhteenkuuluvuuden tunteen sekä vertaisoppimisen. Myös Resnikin ym. (2021) tutkimuksessa useimmin mainittu iloa tuottava asia oli tunne yhteydestä opiskelukavereihin, jota työskentely pienryhmissä edisti. Samoin Wangin ja Jiangin (2022) tutkimuksessa osallistujat kokivat iloa vuorovaikutuksessa opiskelukavereiden kanssa juuri tutustumisen, yhteenkuuluvuuden tunteen ja vertaisoppimisen vuoksi. Kieltenopetuksessa vuorovaikutuksen merkitys korostuu myös siitä syystä, että kielenoppiminen edellyttää puhumista. Tässä tutkimuksessa vastaajat arvostivat nimenomaan suullista vuorovaikutusta – vaikka chat-toiminto tai WhatsApp-sovellus olivat käytössä, niitä ei mainittu aineistossa. Vuorovaikutus myönteisten tunteiden synnyttäjänä tai sen puuttuminen kielteisten tunteiden aiheuttajana on ollut keskeinen ilmiö myös monissa aiemmissa kielen oppimista ja tunteita käsittelevissä tutkimuksissa lähiopetuksen kontekstissa (Dewaele & MacIntyre, 2014; Li ym., 2018). Myös etäopiskelua käsittelevissä tutkimuksissa (Resnik & Dewaele, 2020; Derakhshan ym., 2021b; Maican & Cocoradă, 2021) osallistujat kertoivat kaipaavansa lisää vuorovaikutusta etäoppitunneille, ja Chenin ym. (2022) sekä Derakhshanin ym. (2021a) mukaan kommunikointitehtävien vähäisyys aiheutti ikävystymistä. Negatiiviset tunteet, kuten ikävystyminen, voivat johtaa kieliopinnojen keskeyttämiseen (Derakhshan ym., 2021a), mikä puolestaan saattaa aiheuttaa osattomuuden kokemista suomalaisessa yhteiskunnassa.

Osallisuuden kokemus ja yhteenkuuluvuuden syntyminen vaativat vuorovaikutusta opettajan ja oppijoiden välillä sekä oppijoiden kesken. Kuten tuloksista ilmeni, positiivisia tunteita herättivät ja yhteenkuuluvuutta loivat pienryhmätyöskentely, juttelu opiskelukavereiden kanssa, tutustuminen ja yhdessä nauraminen. Kontrolliarvotearian valossa osallisuus edellyttää tunnetta kontrollista eli mahdollisuutta oma-aloitteisuuteen ja oman oppimisen säätelyyn sekä käsitystä merkityksellisyydestä. Oppijan kokemus osallisuudesta on tärkeää, sillä se edistää opintoihin sitoutumista, kun taas osallisuuden puute voi johtaa opintojen keskeyttämiseen (ks. esim. Derakhshan ym., 2021a). Esimerkiksi Yazdanmehrin ym. (2022) tutkimuksessa yhteistoiminnalliset tehtävät ilahduttivat osallistujaa, mutta niiden vähäinen määrä vähensi opintoihin sitoutumista.

Tuloksista ilmeni, että teknologinen oppimisympäristö synnytti sekä positiivisia että negatiivisia tunteita, mikä on samansuuntainen tulos kuin Resnikin ym. (2021) tutkimuksessa, jonka mukaan teknologian käyttö aiheutti sekä iloa että ahdistusta. Oman tutkimukseni aineistossa positiivisia tunteita herättivät pelipohjaiset oppimisympäristöt,

jotka mainittiin ilon lähteenä myös Wangin ja Jiangin (2022) sekä Wangin ym. (2021) tutkimuksissa. Negatiivisia tunteita puolestaan synnyttivät mikrofonin ja kameran toimimattomuus sekä huono nettiyhteys ynnä muut tekniset ongelmat, joiden kielteisistä vaikutuksista on raportoitu myös aiemmissa tutkimuksissa (Derakhshan ym. 2021a, 2021b; Maican & Cocoradă, 2021; Resnik ym., 2021). Resnikin ym. (2021) mukaan teknologiaan liittyvä ahdistus voidaan käsittää etäopetuksessa ilmeneväksi uudeksi ahdistuksen muodoksi. Vaikka etäopetus lähtökohtaisesti parantaa kielikoulutuksen saavutettavuutta, puutteelliset tietotekniset valmiudet tai tekniset ongelmat voivat olla oppijoita eriarvoistava tekijä ja lisätä opetuksen epätasa-arvoa. Oppimisen ja osallisuuden kannalta onkin olennaista, että kaikki tarvittavat laitteet toimivat, oppijoita opastetaan riittävästi verkossa olevien työvälineiden käyttöön ja teknologisen oppimisympäristön hyödyntäminen sujuu vaivattomasti. Toisaalta etäopetus itsessään mainittiin kielteisten tunteiden lähteenä; myös Chenin ym. (2022) tutkimuksessa etäopetus opetusmuotona aiheutti ikävystymistä.

Tulosten perusteella opettajat vaikuttivat pedagogisilla valinnoillaan sosiaaliseen ja psykologiseen oppimisympäristöön – opettaja esimerkiksi mahdollisti onnistuneen vuorovaikutuksen eri toimijoiden välillä edellyttämällä kaikilta kameran ja mikrofonin käyttöä ja hyödyntämällä breakout-huoneita. Opettajan ja oppijan välisellä vuorovaikutuksella oli keskeinen merkitys tunteiden kokemisen kannalta. Oppijan osallistaminen opetuskeskusteluun, henkilökohtainen huomioiminen, opettajan rohkaisu ja positiivinen palaute synnyttivät myönteisiä tunteita. Opettajan kannustus oppijaa ilahduttavana seikkana ilmeni myös Wangin ja Jiangin (2022) tutkimuksessa. Ahdistusta tai muita negatiivisia tunteita aiheuttivat esimerkiksi tilanteet, jossa oppija epäonnistui vastatessaan opettajan kysymykseen. Opettajan tulisikin pyrkiä luomaan epäonnistumiset ja virheet salliva ilmapiiri.

Aineiston valossa negatiivisia tunteita kuten ikävystymistä, toivottomuutta ja ahdistusta aiheuttivat kontrolliarveteorian mukaisesti liian helpot tai oppijalle merkityksettömät tehtävät, kuten asioiden liiallinen kertaaminen, ja toisaalta vaikeaksi koetut asiat, kuten suomen kielen ominaispiirteet. Koska oppijan arvio omasta osaamisestaan määrittää hänen tunteitaan, opettaja voi edesauttaa kokemusta kyvykkyydestä ja sitä kautta myönteisten tunteiden ilmenemistä esimerkiksi sopivan haastavien oppimistehtävien avulla (ks. Pekrun, 2018), mikä lisää opetuksen yhdenvertaisuutta. Opettaja pystyy vähentämään ikävystymisen ja muiden negatiivisten tunteiden kokemista välttämällä yhdensuuntaista opettajajohtoista opetusta ja pitkiä yksinpuheluja, selittämällä asiat ymmärrettävästi, vaihtelemalla aktiviteetteja ja hyödyntämällä oppijoita kiinnostavia oppimistehtäviä, jolloin tehtävien arvostus lisääntyy (ks. myös Derakhshan, 2021a, 2021b; Li, 2021; Shao ym., 2019). Esimerkiksi Dewaelen ym. (2023) tutkimuksessa oppijat, joiden opettajat vaihtelivat opetustapojaan, raportoivat enemmän iloa ja vähemmän ikävystymistä. Myös Wangin ja Jiangin (2022) sekä Wangin ym. (2021) tutkimuksissa vastaajat pitivät enemmän oppitunneista, joissa oli vaihtelevia aktiviteetteja. Oppimistehtävien ja -tapojen monipuolisuus ja vaihtelevuus on tärkeää, sillä ihmiset kokevat erilaiset tehtävät mielekkäinä: yksi nauttii hauskojen videoiden katselusta, kun taas toinen pitää niitä turhauttavana ajan tuhlauksena.

Opettajaluotunneilmapiiriä paitsi pedagogisilla ratkaisilla, myös omalla olemuksellaan ja toiminnallaan. Opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai toimintaan kohdistui positiivisten tunteiden osalta 15 prosenttia maininnoista ja negatiivisten tunteiden osalta yhdeksän prosenttia maininnoista eli tulos on samansuuntainen, kuin Dewaelen ym. (2018) tutkimuksessa, jossa ilmeni opettajaan liittyvien tekijöiden synnyttävän enemmän iloa kuin ahdistusta. Aineiston perusteella opettajan ystävällisyys on erittäin tärkeää positiivisten tunteiden edistämisen kannalta, mikä on ilmennyt myös aiemmissa tutkimuksissa: Dewaelen ja Lin (2020) mukaan oppijoiden kokemukset ikävystymisestä ja ilosta linkittyvät heidän havaintoihinsa opettajan innostuneisuudesta, ja Dewaelen ym. (2019) tutkimuksessa todettiin opettajan ystävällisyyden ja ammattitaidon ennustavan

oppimisen iloa. Samansuuntaisia tuloksia esiintyi Resnikin ym. (2021) tutkimuksessa, jossa ilmeni, että opettajan huumori, rentous ja anteeksiantavaisuus lisäsivät oppijoiden ilon tunnetta. Myös Fraschini ja Tao (2021) päättelevät omien tutkimustulostensa ja aiempien tutkimusten perusteella opettajan ystävällisyyden edesauttavan myönteisten tunteiden syntymistä.

Tunteet tarttuvat vuorovaikutuksessa peilisolujen kautta eli yksilöllä on taipumus tuntea muiden henkilöiden kielellisesti ja ei-kielellisesti ilmaisemia tunteita (Goleman, 2014; Peltola 2024). Koska opetustilanteen tunneilmasto vaikuttaa yksilöllisiin tunnekokemuksiin, opettaja voi omia tunteitaan säätelämällä vaikuttaa oppijoiden tunteisiin (ks. myös Shao ym., 2019). Tunteet siirtyvät paitsi opettajasta oppijoihin, myös oppijoiden välillä. Tämän aineiston perusteella huumoria ja yhdessä nauramista pidettiin tärkeänä, samoin kuin Resnikin ym. (2021) tutkimuksessa, jossa eurooppalaiset englanninopiskelijat kertoivat kokevansa ja arvostavansa yhdessä nauramista etäopetuksessa.

Koska tunteet ovat olennainen osa oppimista, opettajalta vaaditaan tunnetietoisuutta, joka tarkoittaa omien ja toisten tunteisiin liittyvää tiedostamista ja ymmärtämistä sekä tunteiden huomioimista ja niihin vaikuttamista (ks. Hökkä ym., 2020). Tunteiden ilmeneminen on yksilöllistä, ja samat tilanteet herättävät eri oppijoissa erilaisia tunteita. Opettajien tunnetietoisuus on tärkeää, sillä oppijoiden tunteiden tunnistaminen parantaa opetuksen yhdenvertaisuutta – opettaja esimerkiksi ymmärtää, että oppijan passiivisuus voi johtua ikävystymisestä tai turhautumisesta ja siihen voi vaikuttaa. Oppijoiden kokemilla tunteilla ja niiden vaikutuksella käyttäytymiseen on merkitystä myös tasapuolisen arvioinnin kannalta. Esimerkiksi kurssilla koettu ahdistus liittyy usein suulliseen kielitaitoon ja rajoittaa itseilmaisua, eikä oppija välttämättä pysty osoittamaan todellista kielitaitoaan. Tämän tutkimuksen aineistossa ilmeni myös oppijoiden kokeneen testiahdistusta, joka voi heikentää suoriutumista testeissä ja on syytä huomioida arvioinnissa.

Opetusta, jossa opettaja huomioi oppijoiden kokemien tunteiden moninaisuuden ja tunteiden merkityksen oppimisessa, voidaan kutsua tunnetietoiseksi opetukseksi. Tunnetietoisessa opetuksessa opettaja tietoisesti havainnoi, tunnistaa ja käsitteellistää omia tunteitaan sekä ottaa huomioon ja kohtaa oppijoiden tunteet. Korkean tunneällyn omaavien kielenoppijoiden on todettu kokevan enemmän iloa ja vähemmän ahdistusta (Resnik ym., 2021; Resnik & Dewaele, 2021). Hökkän ym. (2020) mukaan tunneällyn sijasta olisi kuitenkin parempi puhua tunnetaidoista, jossa tunteiden nimeämistä ja työstämistä ei ajatella sisäsyntyisenä kykynä vaan opittavissa ja vahvistettavissa olevana taitona. Tunnetietoisien opetuksen tavoitteena on oppijoiden tunnetaitojen vahvistaminen ja hyvinvoinnin tukeminen sekä tasavertaisen oppimisen edistäminen niin etä- kuin lähiopetuksessakin.

Tunnetietoisessa opetuksessa arvostetaan kaikenlaisia tunteita, mutta ymmärretään negatiivisten tunteiden rajoittavan ja positiivisten tunteiden edistävän oppimista. Opettajalla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa oppijoiden iloon kuin ahdistukseen (Dewaele & Dewaele, 2020; Resnik & Dewaele, 2021). Koska myönteiset tunteet ovat yhteydessä oppimistuloksiin ja motivaation, opettajien tulisi keskittyä lisäämään positiivisten tunteiden kokemista negatiivisten tunteiden torjumisen sijaan. Esimerkiksi tulevaisuuteen suuntautuneella toivolla on keskeinen merkitys motivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä (Oxford, 2016; Scotson, 2020), ja osallistujien toivo suomenkielen puhumisesta sujuvasti tulevaisuudessa näkyi myös tässä tutkimuksessa. Myös ilon ja onnen tunteita voisi vahvistaa esimerkiksi reflektoidulla onnistuneilla kielenkäyttökokemuksilla (ks. Scotson, 2020). Lisäksi myönteisiä tunteita on mahdollista edistää esimerkiksi positiivisen psykologian harjoitusten avulla, ja olisi tärkeää saada tutkimustietoa niiden toimivuudesta suomenkielen opetuksessa. Aineistossa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita aiheuttavat tilanteet, joissa vastaajat sovelsivat oppimaansa ja käyttivät suomea kurssin ulkopuolella. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tarkastella, ovatko formaaleissa

ja informaaleissa oppimisympäristöissä koetut tunteet samanlaisia vai poikkeavtko ne toisistaan. Tulosten perusteella monilla työssäkäyvillä negatiivisia tunteita aiheuttivat aikatauluhaasteet ja väsymys. Tarvitaankin lisää tutkimusta keinoista, joilla työpaikan tarjoumia voisi hyödyntää tehokkaasti osana kielikoulutusta.

Lähteet

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2021). The Development and Validation of the Short Form of the Foreign Language Enjoyment Scale. *The Modern Language Journal*, 105(4), 858–876. <https://doi.org/10.1111/modl.1274>
- Botes, E., J. Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2022). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205–232. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3>
- Botes, E., Greiff, S., & Dewaele, J.-M. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *The Journal for the Psychology of Language Learning* 2(1), 26–56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(1), 149–170. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>
- Chen, W., Sun, P., & Yang, Y. (2022). Understanding Chinese second language learners' foreign language learning boredom in online classes: Its conceptual structure and sources. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2093887>
- Daubney, M., Dewaele, J.-M., & Gkonou, C. (2017). Introduction. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (s. 1–7). Multilingual Matters.
- Davari, H., Karami, H., Nourzadeh, S., & Iranmehr, A. (2020). Examining the Validity of the Achievement Emotions Questionnaire for Measuring More Emotions in the Foreign Language Classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 43(8), 701–714. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2093887>
- Derakhshan, A., Kruk, M., Mehdizadeh, M., & Pawlak, M., (2021a). Boredom in online classes in the Iranian EFL context: Sources and solutions. *System*, 101, 102556. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102556>
- Derakhshan, A., Kruk, M., Mehdizadeh, M. & Pawlak, M. (2021b). Activity Induced Boredom in Online Classes. *ELT Journal* 76(1), 58–68. doi:10.1093/elt/ccab072.
- Dewaele, J.-M. & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(1), 21–45. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2>
- Dewaele, J.-M., Botes, E., & Greiff, S. (2023). Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom: A structural equation modeling approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 461–479. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000328>
- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M. & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.3>

- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2018). Editorial of the special issue "Emotions in SLA". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(1), 15–19.
<https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.1>
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: a critical review and research agenda. *Foreign Language World* 196(1), 34–49.
<https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/32797>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left foot of FL learning? Teoksessa P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (toim.), *Positive Psychology in SLA* (s. 215–236). Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research* 22(6), 676–697.
<https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Duffy, M. C., Lajoie, S. P., Pekrun, R., & Lachapelle, K. (2018). Emotions in medical education: Examining the validity of the Medical Emotion Scale (MES) across authentic medical learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101150.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.001>
- Fraschini, N., & Tao, Y. (2021). Emotions in online language learning: Exploratory findings from an ab initio Korean course. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1968875>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56(3), 218–226.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gabrys-Barker, D., & Gałajda, D. (2016). *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Springer.
- Gkonou, C. (2017). Towards an ecological understanding of language anxiety. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*. (s. 135–155). Multilingual Matters.
- Goleman, D. (2014). *Aivot ja tunneäly. Uusimmat oivallukset*. Parainen: Samsaraa -tasapaino-oppaat.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hökkä, P., Räikkönen, E., Ikävalko, H., Paloniemi, S., & Vähäsantanen, K. (2020). Tunnetoimijuus ja mittari sen tutkimiseen työssä. Teoksessa P. Hökkä, H. Ikävalko, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, A. Nordling, J. Rantanen, M. Berner, I. Sorsa, S. Vikman & E. Räikkönen (toim.), *Tunnetoimijuus ja sen tuki työssä* (s. 67–92). Jyväskylän yliopisto.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278–292.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01021.x>
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370.
<https://doi.org/10.1177/1754073910374661>
- Kangasvieri, T. (2022). "Mielestäni on hyöää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään": Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta. [Väitöskirja, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus], Jyväskylän yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9208-8>

- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Li, C. (2021). A control-value theory approach to boredom in English classes among university students in China. *The Modern Language Journal*, 105(1), 317–334. <https://doi.org/10.1111/modl.12693>
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Li C., Jiang, G., & Dewaele, J.-M. (2018). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment Scale. *System*, 76(3), 183–196. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>
- Li, C., & Dewaele, J.-M. (2020). The predictive effects of trait emotional intelligence and online learning achievement perceptions on foreign language class boredom among Chinese university students. *Foreign Languages and Foreign Language Teaching*, 5, 33–44. <https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.004711>
- Li, C., Dewaele, J.-M., & Hu, Y. (2020). Foreign language learning boredom: conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*, 14(2), 1–27 <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0124>
- Loderer, K., Pekrun, R., & Lester, J. C. (2018). Beyond Cold Technology: A Systematic Review and Meta-Data Analysis on Emotions in Technology Based Learning Environments. *Learning and Instruction*, 70, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002>
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (s. 11–30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. Teoksessa S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (toim.), *Language learning psychology: Research, theory and pedagogy*. (s. 103–118). Palgrave.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (toim.), (2014). Special issue Positive psychology in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2).
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2016). *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>
- Maican, M., & Cocoradă, E. (2021). Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(2), 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>
- Majoinen, J. (2019). *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia: Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The 'EMPATHICS' vision. Teoksessa P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (toim.), *Positive psychology in SLA* (s. 10–87). Multilingual Matters.

- Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. (2020). Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English. *Language Teaching Research*, 26(4), 598-616.
<https://doi.org/10.1177/1362168820914004>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2016). Academic Emotions. Teoksessa Wentzel, R. & D. Miele (toim.), *Handbook of Motivation at School* (s.120-144). Routledge.
- Pekrun, R. (2018). Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. Teoksessa G. A. D. Liem & D. M. McInerney (toim.), *Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning*. (s.162-190). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pekrun, R., Goetz, T. Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Peltola, A. (2024). *Tunnetartunta*. Jyväskylä: Tuuma.
- Pessoa, L. (2015). Précis of the cognitive-emotional brain. *The Behavioral and Brain Sciences* 38, E71, 1-18. <https://doi.org/10.1017/S0140525X14000120>
- Piniel, K., & Albert, A. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8(1), 127-147.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.6>
- Resnik, P., & Dewaele, J.-M. (2021). Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in 'in-person' versus emergency remote English foreign language teaching in Europe. *Applied Linguistics Review*, 14(3), 473-501.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0096>
- Resnik, P., Moskowitz, S., & Panicacci, A. (2021). Language Learning in Crisis Mode: The Connection Between LX Grit, Trait Emotional Intelligence and Learner Emotions. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 99-117.
<https://doi.org/10.52598/jpll/3/2/7>
- Ross, A. S., & Stracke, E. (2016). Learner perceptions and experiences of pride in second language education. *Australian Review of Applied Linguistics* 39(3), 272-291.
<https://doi.org/10.1075/aral.39.3.04ros>
- Scotson, M. (2019). Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 107-129.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201910224568>
- Scotson, M. (2020). *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: Toimijuus, tunteet ja käsitykset*. [Väitöskirja, Soveltavan kielentutkimuksen keskus], Jyväskylän yliopisto.
- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, 102121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>
- Shao, K., Nicholson, L. J., Kutuk, G., & Lei, F (2020). Emotions and Instructed Language Learning: Proposing a Second Language Emotions and Positive Psychology Model. *Frontiers in psychology*, 11, 2142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>
- Shao, K., Pekrun, R. Marsh, H. W., & Loderer, K. (2020). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and instruction*, 69, 101356.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101356>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching* 46(2), 195-207.
<https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>

- Teimouri, Y. (2018). Differential Roles of Shame and Guilt in L2 Learning: How bad is bad? *The Modern Language Journal* 102(4), 632–652.
<https://doi.org/10.1111/modl.12511>.
- Tempelaar, D. T., Niculescu, A., Rienties, B., Gijsselaers, W. H., & Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 161–169.
<https://doi:10.1016/j.iheduc.2011.10.003>
- Tóth, Z. (2017). Exploring the relationship between anxiety and advanced Hungarian EFL learners communication experiences in the target language: A study of high – vs low-anxious learners. Teoksessa C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (toim.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (s. 156–174). Multilingual Matters.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Wang, Q., & Jiang, Y. (2022). A Positive Psychology Perspective on Positive Emotion and Foreign Language Enjoyment Among Chinese as a Second Language Learners Attending Virtual Online Classes in the Emergency Remote Teaching Context Amid the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 798650.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798650>
- Wang, X., Wang, Y., Yang, Y., & Wang, L. (2021). Investigating Chinese University Students' Enjoyment in a Web-Based Language Learning Environment: Validation of the Online Foreign Language Enjoyment Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 128(6), 2820-2848. <https://doi.org/10.1177/00315125211041714>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>.
- Yazdanmehr, E., Elahi Shirvan, M., & Saghafi, K. (2021). A Process Tracing Study of the Dynamic Patterns of Boredom in an Online L3 Course of German During COVID-19 Pandemic. *Foreign Language Annals* 54(3), 714–739.
<https://doi.org/10.1111/flan.12548>