

## Tunteet pelissä: Arviointiin ja oppimiseen liittyvistä tunteista

*Tunteet säätelevät kaikkea toimintaamme. Ne vaikuttavat olennaisesti esimerkiksi oppimiseen. Tunteista kannattaa kiinnostua myös yliopisto-opetuksessa, jota on perinteisesti pidetty rationaalisena ja vähemmän emotionaalisenä toimintana. Pohdin kirjoituksessani tunteiden vaikutusta arviointi- ja oppimisprosesseihin. Lähtökohtanani on subjektiivinen kokemus tutkielman arvioinnista ja siihen liittyvistä tunteista. Käsittelen myös tutkimustietoa tunteiden yhteydestä oppimiseen. Riskitekijöitä näyttäisivät olevan epävarmuus sekä tunteiden peittely. Tilanteiden tietoinen uudelleen arvioiminen taas näyttäisi edistävän tunteiden käsittelyä ja oppimista. Kirjoitukseni lopuksi esitän joitakin ajatuksia siitä, miten tunteiden käsittelyä voisi edistää murroksessa olevassa yliopistoyhteisössä siten, että täysipainoinen oppiminen ja osallistuminen – ja ilo – olisivat edelleen mahdollisia yhteisössämme.*

### Johdanto

Oppimisen arvioinnissa sekä arvioijan että arvioitavan tunteilla on suurempi merkitys kuin yleensä tunnustetaan. Havahduin huomaamaan tunteiden merkityksen keskustellessani erään pro gradu -tutkielman arvosanasta kollegani kanssa. Olimme suunnilleen yhtä mieltä arvioinnista, mutta arvolause-ehdotuksemme sijoittui kahden arvosan väliin. Huomasin ryhtyväni pohtimaan, mitä kirjoittaja itse mahtoi ajatella arvosanastaan. Odottiko hän korkeampaa ja pettyisi, jos päätyisimme alempaan arvolauseeseen, vai oliko mahdollisesti niin, että hän odotti jopa heikompaa ja olisi suorastaan ihmeissään, jos arvosana olisikin parempi? Huomasin uppoutuneeni pohtimaan, mitä ympäristö odotti minulta ja miten pystyisin vastaamaan odotuksiin. Juuri niinhän arvioinnissa ei pitäisi käydä.

Pohdimme kyseisen gradun arvostelua arviointimatriisin kriteereitä apuna käyttäen. Työ sopi kumpaankin arvolauseeseen osin, mutta molemmissa vaihtoehdoissa oli ongelmia; työ täytti selvästi alemman arvolauseen kriteerit ja ylitti ne monin paikoin, mutta kaikki analyysit eivät ihan yltäneet ylempään. Työssä saatiin kuitenkin kiinnostavia uusiakin tuloksia ja aihepiiri oli yhteiskunnallisesti merkittävä. Nämä kriteerit kuuluvat nimenomaan ylemmän arvolauseen työhön.

Arvioinnin hankaluutta lisää entisestään se, että prosessiin liittyy monenlaisia tunteita; tunteet johtavat pohdintoihin, joiden ei pitäisi tulla osaksi ”objektiivista” arviointia. Edellä kuvaamassani tapauksessa ajauduin tunteineni seuraavan kaltaisille poluille: pelkäsini antavani liian hyvän arvosan, koska olin ohjattessani oppinut tuntemaan työn kirjoittanutta opiskelijaa ja pidin häntä mukavana. Toisaalta sama seikka saattoi vaikuttaa myös käänteisesti: yhtä hyvin voisini päätyä antamaan liian huonon arvosa-

nan siksi, että välttäisin antamasta liian hyvää. Koska arviointiprosessiini uhkasi tuppautua ylimääräisiä, nimenomaan tunteisiin liittyviä tekijöitä, päätin perehtyä niiden maailmaan tarkemmin.

Käsittelen seuraavaksi tunteiden vaikutusta arviointi- ja oppimisprosesseihin ja pohdin, millaisista tunteisiin liittyvistä seikoista opettajan olisi hyvä olla tietoinen edistääkseen oppimista eikä ainakaan estääkseen sitä. Hyödynnän kirjallisuuden lisäksi yliopistopedagogiikan oppimateriaaleja kahdelta eri luentosarjalta, joissa olen saanut olla mukana.

### Tutkimustietoa tunteista

Tunteet eli emotiot ovat fysiologisperustaisia reaktioita, jotka koordinoivat mielen ja kehon yhteisiä affektiivisia, kognitiivisia ja motivationaalisia prosesseja ja säätelevät siten käyttäytymistämme (Pekrun, 2006; Nummenmaa, 2010; Nevgi, 25.9.2015). Tunteiden ilmaiseminen kuuluu myös perustavasti jokapäiväiseen vuorovaikutukseen; tunteet hakevat ilmaisunsa tavalla tai toisella (Peräkylä & Sorjonen, 2012). Tunnejärjestelmien tehokkuus käyttäytymisen säätelijöinä perustuu siihen, että tunnejärjestelmät voivat muuttaa käyttäytymistämme salamannopeasti ja ne ovat muokkautuvia (Pyhälä & Toom, 1.11.2012). Yliopisto-opetuksessa tunteita ei ole totuttu pitämään kovinkaan tärkeinä, koska on ajateltu opiskelun olevan ensisijaisesti kognitiivista ja rationaalista toimintaa. Tunteista kannattaa kuitenkin kiinnostua, koska ne vaikuttavat olennaisesti siihen, miten opimme (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).

Tunteet voidaan jakaa yhtäältä positiivisiin ja negatiivisiin, toisaalta aktiivisiin, neutraaleihin ja epäaktiivisiin

tunteisiin (Pyhältö & Toom, 1.11.2012): Aktivoivia positiivisia tunteita ovat esimerkiksi ilo, ylpeys, toiveikkuus ja innostus, aktivoivia negatiivisia taas häpeä, ahdistus ja viha. Onnellisuutta pidetään aktiivoinnin suhteen neutraalina positiivisena tunteena, surullisuutta taas neutraalina negatiivisena tunteena. Epäaktivoiviin tunteisiin kuuluvat helpotus, rentous ja rauhallisuus sekä tylsistyminen, toivottomuus, uupumus ja väsymys. Näistä kolme ensimmäistä kuuluvat positiivisiin ja loput negatiivisiin tunteisiin. Csikszentmihályin (1993) mukaan oppimisen kannalta on olennaista, miten tunteet suhteutuvat koettuun haasteeseen ja koettuun osaamiseen. Esimerkiksi flow-kokemuksessa sekä koettu osaaminen että koettu haaste ovat korkeita. Ahdistuksessa taas koettu haaste on korkea, mutta osaaminen tuntuu matalalta. Apatiassa molemmat ovat matalia. Apatian kourissa on vaikea oppia mitään.

Positiiviset tunteet saavat meidät kokeilemaan vapaammin uusia ajattelun ja käyttäytymisen muotoja – ne lisäävät luovuutta. Positiivisilla tunteilla on myös tapana tarttua ja siten ne tukevat esimerkiksi tiedeyhteisön jäsenten hyvinvointia (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1993; Pyhältö & Toom, 1.11.2012). Hyvä tuottaa lisää hyvää, sillä positiiviset tunteet paitsi aiheutuvat hyvästä suorituksesta myös aiheuttavat sitä; tutkimusten mukaan näyttää siltä, että positiiviset tunteet parantavat kognitiivista suoritusta (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Ryhmätyöskentelyn arvioinnin tutkimuksissa on selvinnyt, että epävarmuus arviointiperusteista ja ryhmän jäsenten välisestä luottamuksesta synnyttää opiskelijoiden välille jännitteitä ja johtaa siihen, että opiskelijat valitsevat turvallisia työtapoja eivätkä uskalla ottaa riskejä – tämä puolestaan vaikuttaa käänteisesti luovuuteen, koska luovuus edellyttää juuri riskin ottamista (Orr, 2010).

Arviointimenetelmien epävarmuuden aiheuttama turvallisuushakuisuus voisi selittyä sillä, että epävarmuus ylipäättään näyttää aiheuttavan stressiä. Voutilaisen ym. (2014) tutkimuksesta ilmenee, että ambivalenssi lisää psykofysiologisia stressireaktioita. Tutkimus toteutettiin siten, että toisilleen ennalta tuntemattomat keskustelijaparit kertoivat toisilleen kertomuksia, jotka olivat valenssiltaan joko positiivisia, negatiivisia tai neutraaleja. Keskustelut videoitettiin ja molempien keskustelijoiden psykofysiologisia reaktioita, kuten käsien hikoilua ja sydämen sykettä, mitattiin keskustelujen ajan. Tutkimuksesta selvisi, että ambivalentit kertomukset aiheuttavat jopa negatiivisia enemmän stressireaktioita. Lisäksi selvisi, että keskustelijoiden psykofyysiset reaktiot alkoivat muistuttaa toisiaan erityisesti positiivisten kertomusten huippukohdissa. Tämä voisi luultavasti selittää positiivisten tunteiden ”tarttumista”.<sup>1</sup>

Koska positiiviset tunteet edistävät oppimista ja lisäävät luovuutta, arviointi ja palaute kannattaisi antaa positiivisessa hengessä. Runsaan negatiivisen palautteen on nähty aiheuttavan uupumusta jopa koululaisille (Korhonen, 10.11.2015). Akateemisessa maailmassa ongelmaksi nou-

see kuitenkin se, että ohjaaja ei voi olla vain ratkaisujen mahdollistaja vaan hänen pitää toimia portinvartijana: hänen velvollisuutensa on kertoa, jos jokin opiskelijan toiminnassa on esimerkiksi tieteellisten käytäntöjen vastaisista (Vehviläinen ym., 2009). Ongelmia voi syntyä korjaavan palautteen kohdalla esimerkiksi siitä, että etenkin aloittelevat kirjoittajat voivat samaistua tekstiinsä ja kokea kritiikin itseensä kohdistuvana (Nummenmaa & Pyhältö, 2012).

Avain voisi olla palautteen antamisen ja vastaanottamisen riittävässä harjoittelussa, etenkin jos harjoittelulle löytyy sellaisia muotoja, jotka mahdollistavat tunteiden turvallisen työstämisen luottamuksellisessa ilmapiirissä. Tutkimusten mukaan on nimittäin niin, että paitsi tunteet itsessään, etenkin niiden säätely vaikuttaa oppimiseen; esimerkiksi negatiivisten tunteiden peittämisen on osoitettu lisäävän stressiä, heikentävän muistamista ja vaikuttavan kielteisesti tapaan olla vuorovaikutuksessa, kun taas tilanteiden tietoinen uudelleen arvioiminen näyttäisi edistävän tunteiden käsittelyä ja oppimista (Gross, 2002; Juujärvi & Nummenmaa, 2004). Orrin (2010) ryhmätyöskentelyn arviointia analysoivassa tutkimuksessa päädyttiin suosittelemaan eri toimijoiden dialogia, jossa keskusteltaisiin ryhmäprosessien haasteista sekä toiminnan luonteesta ja arviointikriteereistä. Voidaan varmaan ajatella, että dialogi mahdollistaisi juuri tilanteiden uudelleen arvioimista ja voisi siten toimia myös tunteiden käsittelyn areenana.

Sekä ryhmätoiminnan että sen arvioinnin kehittäminen ovat tärkeitä ja ajankohtaisia asioita tutkimukseen perustuvassa yliopisto-opetuksessa. Arviointi vaikuttaa merkittävästi siihen, miten opiskelijat osallistuvat ryhmätöihin (Orr, 2010). Hyvä ryhmä myös inspiroi ja tarjoaa tutkimuksellista tukea (Nummenmaa & Lautamatti, 2004). Vaikka esimerkiksi flow-kokemuksiin päästään parhaiten virittävässä tunnelmissa, ryhmän toimintaa edistävät parhaiten positiiviset mutta vähemmän virittävät tunteet; rauhallinen, positiivisesti virittynyt ilmapiiri mahdollistaa sen, että kaikki osallistujat pääsevät tuomaan osaamistaan esiin tasapuolisesti (Nummenmaa & Pyhältö, 2012).

## Lopuksi

Olen tässä kirjoituksessani lähtenyt purkamaan sitä, miten tunteet osallistuvat arviointi- ja oppimisprosesseihin. Kimmo kirjoittamiselle syntyi arviointikokemuksestani, johon tunteet tuntuivat sekoittuvan varsin epäakateemisella tavalla – siitäkin huolimatta, että olen yliopistopedagogiikan opinnoissani perehtynyt arvioinnin kysymyksiin aivan viime aikoina. Toki voi olla, että juuri opintojen ansiosta olin tunneprosesseistani tavallista tietoisempi.

Mitä sitten selvisi – ja ennen kaikkea, mitä siitä voidaan päätellä? Ensinnäkin voidaan todeta, että tunteet ovat kiinteä osa sekä arviointi- että oppimisprosesseja; ne säätelevät kaikkea käyttäytymistämme, joten ne ovat akateemissakin prosesseissa perustavasti mukana. Tunteet tulevat myös tavalla tai toisella ilmi. Todennäköisesti vaikutusmahdollisuutemme ovat parhaat juuri tunteiden ilmaisun kohdalla; emme suoranaisesti pysty vaikuttamaan sydämemme sykkeeseen tai käsiemme hikoiluun, mutta voimme valita, millaisilla sanallisilla keinoilla tuomme tunteitamme vuorovaikutustilanteisiin. Lisäksi voimme käsitel-

<sup>1</sup> Samasta aineistosta selvisi myös, että kertomuksen vastaanottajan myötäelävä osallistuminen vähentää kertojan stressireaktioita, mutta lisää vastaavasti kuulijan stressiä – vuorovaikutustilanteessa osallistujat voivat siis jakaa emotionaalista taakkaa jopa fysiologisella tasolla (Pe-räkylä ym., 2015).

lä tunteitamme jälkikäteen – esimerkiksi pohtimalla niitä ryhmässä. Instituution tehtävä olisi luoda rakenteet, jotka mahdollistavat tunteiden työstämisen oppimista edistävällä tavalla (ks. myös Ansel, 2015).

Oppimisprosessin kannalta näyttää olevan erityisen olennaista, että tunteiden ilmaisulle ja niiden uudelleen käsittelylle olisi tilaa; tilanteiden tietoinen uudelleen arviointi näyttäisi edistävän oppimista, kun taas tunteiden peittely suorastaan estää sitä. Merkittävää olisi myös epävarmuuden vähentäminen; epävarmuus lisää stressiä ja saa ihmiset turvautumaan totuttuihin työtapoihin. Se siis heikentää suorituksia ja vähentää luovuutta. Epävarmuuden vähentäminen on iso haaste yhteisössä, joka on perustavasti murroksessa. Epävarmuutta voisi ehkä kuitenkin pyrkiä ehkäisemään avoimuudella ja tunteiden työstämisen kulttuurilla – jonka toimiakseen olisi toteuduttava luottamuksellisessa ilmapiirissä ja ulottava koko yhteisöön. Yksi mahdollisuus voisi olla työnohjauskulttuuri, joka toimisi vertaismentoroinnin käytännöllä. Lisäksi olisi tärkeää, että yhteisössä olisi tilaa positiivisille tunteille; ne parantavat suorituskykyä ja tuottavat siten myös lisää positiivisia tunteita. Parhaimmillaan ne saavat siis hyvän kiertämään.

Kirjoitukseni lopuksi paljastan, että päädyimme ehdotamaan johdannossa esitellylle tutkielmalle pohtimistamme arvolauseista korkeampaa. Huomasin, että päätös aiheutti minussa aktivoivan positiivisen tunteen: tulin iloiseksi. Tuntuu mukavalta, että ohjaamani opiskelija saa positiivista palautetta työstä, jonka teki ripeästi ja aika-tilaan nähden varsin mallikkaasti. On myös inspiroivaa huomata, miten antamani hajanaiset kommentit paikoitellen kaoottiselta vaikuttavaan tekstiin ovat muotoutuneet selkeäksi, lukijaa hyvin johdantelevaksi tutkielmaksi, jota on ilo lukea.

*Marjo Savijärvi työskentelee suomen kielen tutkijatohtorina Helsingin yliopistossa.*

## LÄHTEET

- Ansel, M. (2015). Tunteiden tutkimislähtöinen opetuksen ja sen toimintakulttuurin kehittäminen yliopistoissa. *Yliopistopedagogiikka* 22 (2), 37–38.
- Csikszentmihály, M. (1993). *The evolving self. A psychology for the third millennium*. New York: HarperCollins Publishers.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology* 39, 281–291.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current directions in psychological science* 2, 96–99.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. (2004). Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. *Psykiologia* 1/04, 59–66.
- Korhonen, M. 10.11.2015. Haastattelu Kymmenen Uutisissa, MTV3.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin* 131 (6), 803–855.
- Nevgi, A. 25.9.2015. Arvioinnin affektiiviset vaikutukset. Luento kurssilla YP4, Oppimisen arviointi ja palautteen antaminen. Helsingin yliopisto.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, A. & Lautamatti, L. (2004). *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa*. Tampere: University Press.
- Nummenmaa, A. & Pyhältö, K. (2012). Kun on myös tunteet. Teoksessa T. Soini & K. Pyhältö (toim.) *Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa*, 76–91. Tampere: University Press.
- Orr, S. (2010). Collaboration of fighting for the marks? Students' experiences of group work assessment in the creative arts. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (3), 301–313.
- 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.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist* 37, 91–106.
- Peräkylä, A. & Sorjonen, M-L. (2012). Introduction. Teoksessa A. Peräkylä & M-L. Sorjonen (toim.) *Emotion in interaction*, 3–15. Oxford: University Press.
- Peräkylä, A., Henttonen, P., Voutilainen, L., Kahri, M., Stevanovic, M., Sams, M. & Ravaja, N. (2015). Sharing the emotional load: Recipient affiliation calms down the storyteller. *Social psychology quarterly* 78 (4), 301–323.
- Pyhältö, K. & Toom, A. 1.11.2012. Tieteellisen työprosessin ohjaus ja tunteet. Luento kurssilla YP3, Ohjaus yliopistossa. Helsingin yliopisto.
- Vehviläinen, S., Pyhältö, K., Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A. & Kaartinen-Koutaniemi, M. (2009). Tieteellisten työprosessien ohjaus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 334–371. Helsinki: WSOY.
- Voutilainen, L., Henttonen, P., Kahri, M., Kivioja, M., Ravaja, N., Sams, M. & Peräkylä, A. (2014). Affective stance, ambivalence, and psychophysiological responses during conversational storytelling. *Journal of Pragmatics* 68, 1–24.