

JÄNNITTÄMISEN KOKEMUS PUHEVIESTINNÄN ERILLISKURSSILLA

Janne Niinivaara

Puheviestinnän pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Käyttäytymistieteiden laitos

Helsingin yliopisto

SISÄLLYS

JOHDANTO	1
1. JÄNNITTÄMINEN OPETUKSEN AIHEENA	4
1.1 Yliopisto-opiskelija ja viestintäosaaminen	4
1.2 Puheviestinnän erilliskurssit ja jännittäminen opetuksen aiheena	8
2. JÄNNITTÄMINEN VIESTINTÄKOKEMUKSENA	12
2.1 Jännittäminen käsitteenä	12
2.1.1 Sosiaalinen jännittäminen	12
2.1.2 Viestintäarkuus	15
2.1.3 Esiintymisjännitys	17
2.1.4 Ujous ja vähäpuheisuus	19
2.2. Jännittämisen tutkimuskenttä	21
2.2.1 Jännittämisen seuraukset	21
2.2.2 Jännittämisen kokemukset puheviestinnän tutkimuksessa	23
2.3. Fenomenologinen viestintäkokemus	26
2.3.1 Fenomenologinen tieteenfilosofia	26
2.3.2 Noemasta, eidoksesta ja reduktiosta ilmiöön	29
2.4 Jännittämisen kokemus ja käsitevalinnat	31
3. TUTKIMUSONGELMAT	34
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
4.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat	37
4.2. Aineiston keruu ja eettiset kysymykset	39
4.3 Aineiston analyysi	45
5. JÄNNITTÄMINEN ULKOPUOLISUUDEN KOKEMUKSENA	51
5.1 Ulkopuolisuuden kokemuksen muodostuminen	51
5.2 Yleisöön kohdistettu jännittäminen	59
5.3 Ryhmän merkitys	62
6. OPETTAJA OPISKELIJAN KOKEMUKSEN YMMÄRTÄJÄNÄ	70
6.1 Kokemuksen tavoittamattomuus	70
6.2. Opiskelijaryhmän muodostuminen ja vuorovaikutus	75
6.4 Opettajan rooli	79
6.5 Kokemuksen kunnioittaminen	83
7. JÄNNITTÄMISEN HYVÄKSYMINEN	87

7.1 Opiskelijat jännittämisen hyväksyjinä	87
7.2. Opettajat jännittämisen hyväksyjinä.....	90
7.3. Jännittäminen osana itseä.....	91
8. PÄÄTÄNTÖ	96
8.1. Tutkimuksen arviointi.....	96
8.2. Johtopäätökset	102
KIRJALLISUUS	112
LIITTEET	122
Liite 1: Opiskelijahaastattelu, runko	122
Liite 2: Opettajaahaastattelu, runko	123
Liite 3: Kirjallinen tehtävänanto	125
TAULUKOT	
Taulukko 1: Opiskelija-aineiston merkitysrakenteet	48
Taulukko 2: Opettaja-aineiston merkitysrakenteet	49

JOHDANTO

Elämme vuorovaikutuksen maailmassa, jossa itsensä ilmaiseminen ja ryhmäkeskusteluun osallistuminen voidaan nähdä keskeisenä opiskelu- ja työelämässä. Siksi viestintäosaamista pidetään lähtökohtaisesti tärkeänä korkeakouluopiskelijan opintojen ja tulevaisuuden kannalta. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (N:o 794/2004) määrää, että esimerkiksi jokaisella ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneella tulee olla hyvä viestintä- ja kielitaito.

Vastaavasti työelämän muutokset asettavat uusia vaatimuksia työntekijän osaamiselle. On kiinnitettävä huomiota myös työelämässä tarvittaviin kieli- ja viestintätaitoihin osaavan työvoiman varmistamiseksi. Työelämän kieli- ja viestintätaitojen tavoitteena voidaan pitää vuorovaikutuksen sujumista ja keskinäisen ymmärryksen löytymistä erilaisissa työelämän viestintätilanteissa. (Kotimaisten kielten keskus, 2011.)

Kuitenkin on havaittu, että puheviestintätilanteet yliopistolaisen arkitilanteissa voidaan kokea paineistaviksi ja ahdistusta herättäviksi. Huomattavalla osalla suomalaisia yliopisto-opiskelijoita on todettu esiintyvän viestintäpelkoa ja jännittämistä opintojen aikana. (Almonkari, 2007) Opiskelijan jännittäminen voi johtaa heikkoon opintomenestykseen (Dwyer, 1998), opiskelijan huonoon itsetuntoon (Pearson, Child, DeGreeff, Semlak & Burnett, 2011) tai akateemiseen stressiin (Gearhart & Bodie, 2012). Jännittävä opiskelija voi myös tulla heikommin arvioiduksi vertaisten (Blue, Stratton, Donnelly, Nash & Schwartz, 1998) tai opettajan taholta (McCroskey & Richmond, 2006).

Tämän vuoksi yliopisto-opetuksessa on kiinnitetty huomiota viestintä- ja esiintymistilanteita jännittävien opiskelijoiden opetukseen. Suomen yliopistoissa esimerkiksi järjestetään puheviestinnän erilliskursseja niille opiskelijoille, jotka tunnistavat itsessään opintojen suorittamisen kannalta ongelmallista jännittämistä. Näihin erilliskursseihin voidaan liittää paljon positiivisia kokemuksia, mutta myös pedagogista keskustelua siitä, voidaanko kursseilla saada aikaan haluttua lopputulosta, eli jännittämisen vähenemistä. Tämän voi yhdistää myös siihen, miten laaja ja käsitteellisesti jäsentymätön ilmiö jännittäminen (puhe)viestinnän tutkimuskentällä on.

Jännittämistä itsessään on tutkittu runsaasti. Jännittämistutkimus edustaa vanhinta yhtäjaksoista tutkimuskohdetta viestintätieteiden historiassa. (McCroskey, 1997b.) Jännittämistä kohtaan on osoitettu suurta kiinnostusta etenkin siitä näkökulmasta, miten jännittämisestä voisi lieventää. Lisäksi jännittäminen on perinteisesti näyttäytynyt hyvin monisyisenä ilmiönä, jonka käsitteellistäminen on verrattain problemaattista. Ilmiöön viitataan kirjallisuudessa hyvin monella käsitteellä, joista jokainen lähestyy jännittämistä hieman eri määritelmällä rajaten samalla tietynlaisen viestintäpelon erilaiseksi kuin toisen. Yleisiä käsitteitä ovat esimerkiksi esiintymisjännitys, viestintäarkuus tai ujous. (Kts. Daly, McCroskey, Ayres, Hopf & Ayres, 1997.) Kaikkien käsitteiden pohjalla voidaan nähdä tieteellisyyden lisäksi myös kokemuksia arkielämästä: jännittäminen on todellinen ilmiö ja ongelmaksi asti osa monien opiskelijoiden arkipäivää.

Tässä pro gradu -tutkielmassa lähestyn opiskelijoiden yliopistokontekstissa kokemaa viestintäpelkoa käsitteellä jännittäminen. Jännittämistä on aiemmin suomalaisessa tutkimuksessa käytetty kuvaamaan kaikkia niitä muotoja ja tilanteita, jossa opiskelija kokee viestintätilanteisiin sidottua ahdistusta (Almonkari, 2007). Keskityn puheviestinnän erilliskursseihin, joiden lähtökohtaisena tarkoituksena voidaan pitää jännittämisessä tapahtuvaa muutosta.

Koska jännittämisilmiön käsitevalikoima on laaja, ja valitsemani käsite ymmärtää käytännössä kaiken viestintätieteissä käsitteellistetyn jännittämisen, pyrin selkeyttämään tutkittavaa ilmiötä kiinnittämällä jännittämisen kokemukseksi. Kokemuksen ymmärtäminen pohjaa tutkielmassani fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Kokemuksia tutkiva fenomenologinen suuntaus antaa tutkielmassani määritelmän niin kokemukselle kuin sen ymmärtämisellekin. Kokemus on tutkielmassani fenomenologinen käsite. Fenomenologisessa traditiossa ymmärretään maailman ilmiöiden olevan kokemuksissa, ja niitä ymmärtämällä voimme tavoittaa jotain todellista tutkittavasta ilmiöstä (Laine, 2010; Rogers, 1983). Viestintäpelko ja -ahdistus kaikessa laajuudessaan pyritään palauttamaan tässä tutkielmassa yksilön kokemukseksi.

Tämän tutkielman tavoitteena on tutkia erilliskurssilla opiskelevien opiskelijoiden kokemusta sekä opiskelijoiden omista lähtökohdista, että opettajan pedagogisen työskentelyn kautta. Tarkoituksena on selvittää, miten tuo kokemus on ymmärrettävissä ja mitä sille kurssilla tapahtuu ja toivotaan tapahtuvan. Olen kerännyt aineistoa sekä erilliskurssien opiskelijoilta että opettajilta. Tutkimukseni pohjaa fenomenologiaan ja on tutkimusotteeltaan laadullinen. Olen haastatellut neljää opettajaa ja kuutta opiskelijaa. Lisäksi olen kerännyt kirjallisia oppimistehtäviä 21 erilliskurssin opiskelijalta.

Jännittämisen kokemuksen ymmärtäminen erilliskurssilla voidaan nähdä tutkielmani päätavoitteena. Tämän rinnalla tarkoitukseni on yhdistää fenomenologisen tieteenfilosofian käytäntöä

jännittämistutkimukseen sekä kartoittaa niitä pedagogisia tarpeita, joita jännittämistä kokevien opettamiseen voidaan liittää.

Koen aiheen tärkeäksi, sillä päteväidyn puheviestinnän opettajaksi, ja jännittämisselmiön voidaan nähdä tuottavan ristiriitoja vallitseviin viestintäosaamisvaatimuksiin. Tällä tutkielmalla pyrin hahmottamaan koetun jännittämisen yksilön kokemuksena, mutta myös opettajan ja opiskelijan välisenä vuorovaikutuksena erilliskurssilla. Teoreettisesti lähestyn ilmiötä tarkastelemalla jännittämistä kokevien opetusta niin yleisen viestintäopetuksen kuin erilliskurssien kontekstin kautta. Esittelen jännittämiseen liittyvää käsitteistöä sekä tutkimuskenttää. Teoriatarkastelun lopuksi hahmotan fenomenologisen tieteenfilosofian kautta, miten ilmiön tutkiminen ja sen kokemuksellinen ymmärtäminen käsitetään tämän tutkielman raameissa jännittämisen kokemuksena. Varsinaiset tutkielmani tulokset olen jakanut kolmeen erilliseen lukuun, lukuihin 5, 6 ja 7. Päätäntöluvussa pohdin, millaisena ilmiönä fenomenologisesti ymmärretty jännittämisen kokemus tämän tutkielman puitteissa näyttäytyi. Samalla pohdin, mitä fenomenologia voi tarjota jännittämisen tutkimiselle puheviestinnän kentällä.

1. JÄNNITTÄMINEN OPETUKSEN AIHEENA

1.1 Yliopisto-opiskelija ja viestintäosaaminen

Viestintäpelon ja -ahdistuksen tutkiminen on viestinnän alalla ollut laajaa ja monikäsitteistä. Laajasta tutkimuskentästä käsin voidaan kuitenkin todeta, että tämän viestinnän osa-alueen tutkimus tähtää lähtökohtaisesti yhteen päämäärään: jännittämisestä kärsivien henkilöiden auttamiseen. (Wadleigh, 1997, 4). Etenkin yliopistokontekstissa on kiinnitetty huomiota jännittämistä kokevien opiskelijoiden (puhe)viestinnän opetukseen (esim. Almonkari & Koskimies, 2006).

Tässä luvussa tarkastelen viestinnän opettamisen suhdetta viestintää kohtaan tunnettuun jännittämiseen. Lähestyn sekä viestinnänopettamisen tavoitteita että viestintäpelkoisille suunnattua opetusta. Tarkastelen sitä, miten yliopisto-opiskelijalle asetetut viestintään liittyvät osaamistavoitteet voidaan määritellä, ja miten jännittämisen ja viestintäahdistuksen voidaan katsoa estävän näiden tavoitteiden saavuttamista. Yliopistokontekstissa viestintää kohtaan ahdistusta tuntevia opiskelijoita on pyritty tukemaan erillisin opetusjärjestelyin. Näitä opetusjärjestelyitä tarkastelen seuraavassa alaluvussa.

Yliopistoon ympäristönä voidaan liittää samanaikaisesti sekä opiskelijoihin kohdistuvia vaatimuksia viestinnän tarkoituksenmukaisesta osaamisesta että vastaavasti viestintää kohtaan tunnettua pelkoa ja ahdistusta. Viestintäosaaminen korkeakouluissa ja tutkintovaatimuksissa on korostunut viime aikoina (Gerlander, Hyvärinen, Almonkari & Isotalus, 2009, 8). Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (N:o 794/2004) määrää, että jokaisella alemman korkeakoulututkinnon suorittaneella tulee olla *riittävä* viestintä- ja kielitaito, ja jokaisella ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneella tulee olla *hyvä* viestintä- ja kielitaito. Tätä vaatimusta monet tiedekunnat Suomen yliopistoissa noudattavat järjestämällä tutkintoon kuuluvia puheviestinnän kursseja osana tutkintoon kuuluvia pakollisia kieli- ja viestintäopintoja. Kuitenkin yliopistoympäristössä on tutkittu, että viestintäahdistus ja etenkin julkinen puhuminen opiskelutilanteessa ovat merkittäviä yksittäisiä stressin aiheuttajia akateemisten opiskelijoiden keskuudessa (Bodie, 2010).

Suomalaisessa yliopistomaailmassa on vastaavasti tutkittu, että opiskelijoista yli puolet jännittää aina tai hyvin usein seminaariesitelmän pitoa. Vieraan kielen puhumista jännittää neljännes ja puheviestinnän kursseille osallistumista jännittää aina tai hyvin usein 15 % kaikista yliopisto-opiskelijoista. Myös luennolla vastaamisen ja kysymisen todettiin aiheuttavan jännittämistä. Noin 10 % vastanneista opiskelijoista määritteli luentotilanteen sellaiseksi, missä heidän jännityksensä on

voimakkainta. (Almonkari, 2007, 85–85.) Pahimmillaan opiskelun puheviestintätilanteissa koettu jännittäminen voi jarruttaa tutkinnon suorittamista, kun esimerkiksi puheviestinnän kurssille ei uskalleta mennä (mts, 124–125). Yhtä lailla kansainvälinen tutkimus on osoittanut, että viestintää ja vuorovaikutusta kohtaan tunnettu pelko voi altistaa heikolle akateemiselle menestykselle (Lance, Lippert, Titsworth & Hunt, 2005).

Yliopisto-opiskelijalle viestintä- ja vuorovaikutustaidot nähdään tärkeinä, ja niihin tulee saada ohjausta yliopisto-opintojen aikana (Gerlander, Hyvärinen, Almonkari & Isotalus, 2009, 9). Viime vuosien (puhe)viestinnän tutkimuksessa onkin kiinnitetty huomiota erityisesti alakohtaiseen viestintäpedagogiikkaan, jossa korostuu akateemisten alojen eriävät vaatimukset vuorovaikutusosaamiselle (Hyvärinen, 2011; Koponen, 2012; Dannels, 2005, 2001).

On syytä pohtia, millaisiin tavoitteisiin vuorovaikutusopetuksella pyritään korkeakoulussa. Vuorovaikutukselle itselleen voidaan asettaa tavoitteita yleisesti ja tavoite voidaan muodostaa useista lähtökohdista. Vuorovaikutuksen tavoite voi olla viestivässä yksilössä tai vaihtoehtoisesti itse vuorovaikutuksessa. Viestinnän ja vuorovaikutuksen opetuksessa on katsottu suositeltavaksi keskittyä yksilökeskeisiin tavoitteisiin. (Gerlander, 1995, 51–53.) Kuitenkin puheviestinnän opetuksen tavoitteet on syytä sitoa vuorovaikutuksen tavoitteisiin laajemmin. Käytännössä puheviestinnän opetuksen tavoitteet eivät voi olla eriäviä vuorovaikutukselle asetetuista tavoitteista. (Mts. 58.)

Yliopistossa tapahtuvan viestinnän opetuksen tavoitteet pystytään nimeämään, kun pohditaan korkeakoulutuksen tavoitteita yleisesti. Ajan ja käytetyn sanaston muuttuessa voidaan yleisesti todeta, että korkeakoulutuksen neljä ensisijaista kasvatustavoitetta on siirtää kulttuurista tietoa, kehittää opiskelijan älyllisiä taitoja, tarjota opiskelijalle työelämässä tarvittavia taitoja sekä uudelleen muokata yhteiskunnan arvoja. Nämä mainitut tavoitteet näyttäytyvät myös viestinnän opetuksessa. Kulttuurinen tieto nähdään tässä yhteydessä etenkin historiallisessa kontekstissa, ja kulttuurisessa puheessa voidaan kuulla paljon viitteitä kirjallisesta traditiosta. Viestinnän merkitys historian kulkuun ja historiasta oppimiseen tulee tiedostaa. Voidaan jopa sanoa, että maailman historia on ennen kaikkea retoriikan historiaa. (Sprague, 1999, 16–19.)

Mainituista taidoista älyllisten taitojen omaksumisen tärkeyttä perustellaan muun muassa sillä, että viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kautta opiskelijat oppivat myös muunlaista tietoa. Minkä tahansa alan opiskelijalle on tärkeää oppia analysoimaan, luokittelemaan, kumoamaan ja puolustamaan tietoaan. Viestinnän tieteenalan näkökulmasta voidaan myös todeta, että tieto syntyy nimenomaan viestimällä. Tiedon luominen on käytännöllisesti katsoen mahdotonta ilman kieltä ja

interpersonaalista vuorovaikutusta. Toinen näkökulma viittaa kriittisyyteen viestintää kohtaan. Kriittisen ajattelun tärkeys opetuksessa korostui juuri viestintäpropagandan tunnistamisessa. Taidoista voidaan puhua myös käytännöllisemmässä mielessä. Taidoiksi nähdään esimerkiksi alakohtaiset vuorovaikutustaidot tai retoriikasta ammentavat viestintätaidot. (Sprague, 1999, 20.)

Alakohtainen tai ammatillinen viestintäpedagogiikka koetaan tärkeäksi, sillä kullakin alalla nähdään olevan omat vuorovaikutukseen liittyvät arvot, normit ja käytänteet (Hyvärinen, 2011, 21). Liiallinen ala- ja käytäntökohtaisuus voi kuitenkin olla myös haitallista viestinnän opetukselle. Vaikka viestinnän tulee olla käytäntöön sidottua, on vaarana liiallisessa ammattikohtaisuudessa se, että opetuksen tavoitteet ja lähtökohdat alkavat palvella työelämätahojä yli akateemisuuden ja tieteellisyyden (Sprague, 1999, 20).

Haluan kiinnittää tässä yhteydessä huomiota sanaan taito. Viestintätaitoa laajempänä käsitteenä nähdään viestintäkompetenssin, eli viestintäosaamisen käsite. Viestintäosaaminen pitää sisällään tiedot, taidot ja asenteet. Silti viestintäosaamista ja viestintätaitoa käytetään joskus toistensa synonyymeina. (Valkonen, 2003, 25.) Onkin merkille pantavaa, että taito-sanän käyttö ei välttämättä viittaa kompetenssi- tai osaamiskäsitettä kapeampaan määritelmään. Taito-sanän käyttöä voidaan myös perustella opetuksessa juuri sen pragmaattisuuden takia (Mts, 37). Edellä mainittujen taitotavoitteiden voidaan ymmärtää sisältävän myös tiedot ja asenteet. Haluan kuitenkin tuoda omat käsitykseni ilmi käyttämällä tästä lähtien laajempänä ymmärrettyä viestintäosaamisen käsitettä. Vuorovaikutuksen ja puheviestinnän opettamisessa onkin kiinnitetty huomiota esimerkiksi juuri tiedon rooliin perinteiseksi nähtävän taito-opetuksen rinnalla (Isotalus & Mäki, 2009).

Viestinnän opettamisessa ja oppimisessa nähdään olevan siis lähtökohtaisesti kyse myös paljon muusta kuin tiettyjen taitojen omaksumisesta. Oppimista voidaan tarkastella kognitiivisella, affektiivisella tai psykomotorisella tasolla. Kognitiivisella tasolla viitataan tiedon prosessointiin sekä kykyyn ymmärtää ja käyttää tietoa. Opettajan tulee tietää, miten tieto rakentuu ja käyttäytyy oppimisprosessin aikana, jotta hän voi linjata opetuksen oppimisprosessille otolliseksi. (Mottet & Beebe, 2006, 7.)

Affektiivisuudella oppimisessa tarkoitetaan opiskelijan uskomusten, arvojen ja asenteiden tai tunteiden vahvistamista, muuttamista ja/tai painottamista suhteessa opittavaan asiaan. Hyvään opettajuuteen voidaan liittää pyrkimys sopeuttaa opittava asia myös arvoihin, asenteisiin ja uskomuksiin. (Mottet & Beebe, 2006, 8-9.) Affektiivisuuteen liitetään myös motivaatio. Taitavankaan viestijän taidot eivät riitä, ellei hänen motivaationsa ja uskalluksensa riitä vuorovaikutukseen osallistumiseen. Tämän takia viestinnän opetuksen ja oppimisen kohdalla

affektiiviseen ulottuvuuteen liitetään myös viestintää kohtaan koettu pelko ja jännitys. (Valkonen, 2003, 37.) Psykomotoristinen oppiminen viittaa fyysisten taitojen omaksumiseen tai tiettyjen toimintojen suorittamiseen tarkkailemalla, harjoittelemalla ja saamalla palautetta (Mottet & Beebe, 2006, 7-10). Koska viestinnän opettaminen ja oppiminen on edellä mainitun valossa laaja ja monisyinen ilmiö, katson sopivaksi lähestyä aihetta viestintäosaamisen käsitteen kautta.

Viestintäosaaminen on laaja käsite ja kattaa useita eri kompetensseja. Viestintäosaamisen alle katsotaan kuuluvaksi mediakompetenssi, sosiaalinen kompetenssi, kommunikatiivinen kompetenssi sekä puheviestintäkompetenssi (Valkonen, 2003). Käsite itsessään on sängen laaja, ja kaikkia viestintäosaamisen alle laskettuja kompetensseja tulee voida tarkastella myös erillisinä. Esimerkiksi mediakompetenssin kohdalla tulee huomioida, että media viestintäkontekstina eroaa selkeästi muista viestintäkonteksteista (Isotalus, 1996, 14). Tämän tutkielman lähtökohdista on tarpeellista eritellä puheviestintäkompetenssia.

Puheviestintäkompetenssi eli puheviestintäosaaminen koostuu mainituista affektiivisista, eli uskalluksesta ja motivaatiosta osallistua keskusteluun, ja kognitiivisista ja metakognitiivisistakin ulottuvuuksista. Näiden lisäksi puheviestintäosaamisessa nähdään eettinen ulottuvuus. Viestintätaidot eivät ole irrotettavissa kyvystä ottaa huomioon toisten hyvinvointi ja eettiset säännöt. Puheviestintäosaaminen on myös moraalisen vastuun kantamista viestinnällisistä teoistaan. (Valkonen, 2003, 37-39.)

Eettisen ulottuvuuden esiin nostaminen voidaan nähdä hyvin merkittäväksi osaksi (puhe)viestinnän opetusta ja oppimista. Viestinnän opetuksella on pitkä traditio liittyen totuuden, retoriikan ja oikeudenmukaisuuden tarkasteluun (Sprague, 1999, 20-21). Viestinnällä on merkitystä sen kannalta, miten yhteiskunta ja yhteisömmme muuttuvat ja kehittyvät. Pedagogisesti nämä näkemykset voidaan yhdistää kriittiseen kasvatustraditioon (kriittisestä kasvatustraditiosta lisää esim. Suoranta, 2005; McLaren, 2007; Freire, 2005; 1974/2005). Kriittiseen traditioon sisältyy ajatus siitä, että *ääni* tulee antaa niille, joilla ei ole valtaa yhteiskunnassa. Tämä näkemys edustaa neljättä korkeakouluopetuksen päätavoitetta viestinnän kohdalla. Yhteiskunnan arvoja voidaan ja tulee muokata korkeakouluopetuksella. (Sprague, 1999, 21.)

Voidaan katsoa, että puheviestintäosaamisen affektiiviseen ulottuvuuteen kuuluva ”vaatimus” uskalluksesta ja motivaatiosta (Valkonen, 2003, 37) ei täyty viestintää jännittävien opiskelijoiden kohdalla lähtökohtaisesti. Näin voidaan todeta, että viestintää pelkäävien opettaminen silloin, kun lähtökohtana on lisätä opiskelijoiden viestintämotivaatiota ja -rohkeutta, on kriittistä opetustyötä. Jos opiskelija ei uskalla puhua ja ilmaista mielipidettään, on se ongelma myös demokratialle.

Puhumista pelkäävät jäävät ilman edustusta ja muut paitsi heidän kokemuksistaan. (Nummelin-Sundberg, 2006, 53.)

Vuorovaikutuksen ja viestinnän opettamista ei voi tarkastella ilman, että ymmärretään opettamis-oppimisprosessi itsessään olevan vuorovaikutusta. Toisin sanoen opetusta tai oppimista ei tapahdu ilman vuorovaikutusta. Tämän näkökulman mukaan opetustapahtuma ei eroa sinällään muista opiskeluelämän vuorovaikutustilanteista. Siksi on tärkeää myös ottaa huomioon, että vuorovaikutustilanteisiin kohdistuva jännittäminen ulottuu myös opetustapahtumiin. Silloin, kun opetus-oppimisprosessi on vuorovaikutukseltaan hyvin vastavuoroista, viestinnän affektiiviset piirteet korostuvat. (Mottet & Beebe, 2006, 12–14.)

Affektiivisuuteen liittyvän viestintärohkeuden puuttuminen voi johtaa siihen, ettei tarkoituksenmukaista kompetenssia voida katsoa saavutettavan puheviestinnässä. Jännittämistä kokevalta opiskelijalta esiintymistä tai vuorovaikutusta vaativat kurssit saattavat jäädä kesken tai kokonaan käymättä, jolloin opinnot vaikeutuvat huomattavasti (Almonkari, 2007, 125). Vaikka vuorovaikutusta kohtaan tunnettu pelko on liitetty yleisesti vahvasti henkilön persoonallisuuteen, ja nähty sikäli sängen muuttumattomana ominaisuutena, on havaittu, että opetuksella kuitenkin voidaan vaikuttaa vuorovaikutusjännityksen lieventymiseen (Dwyer, 2000). Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten vuorovaikutukseen ja viestintään liitettyä jännittämistä on pyritty lieventämään yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa.

1.2 Puheviestinnän erilliskurssit ja jännittäminen opetuksen aiheena

Yliopisto-opiskelijoille on järjestetty jännittämissisältöihin painottuvia puheviestinnän kursseja Suomen yliopistoissa säännöllisesti vuodesta 1992 (Almonkari, 2006, 39). Lukuvuonna 2003–2004 tutkittiin, että lähes kaikissa Suomen yliopistoissa järjestettiin puheviestinnän opintojaksoja, jotka tähtäsivät jännittämisen helpottamiseen. Opintojaksot tosin vaihtelivat kestoiltaan 4 oppitunnista 40 oppituntiin. Kurssien nimet myös vaihtelivat suuresti. Opintojaksoilla oli muun muassa seuraavia nimiä: Esiintymisjännitys kuriin, Ilmaisun vapauttamisen kurssi, Jännittämisryhmä, Puheviestinnän kurssi jännittäjille ja ujoille, Etkö sanotuksi saa sekä Puheviestinnän perusopetusjakso/ujot. Kurssit oli tarkoitettu etenkin esiintymistilanteita jännittäville. (Almonkari & Koskimies, 2006b, 75–76.) Seminaariesitelmiin kohdistetun jännittämisen huomioon ottaen tämä on helppo ymmärtää.

Opintojaksoilla keskityttiin rentoutumis- ja esiintymisharjoituksiin sekä kognitiiviseen modifikaatioon, jonka tarkoitus on muuttaa oppijan käsitystä esiintymistilanteesta. Esiintymisharjoituksia lähestyttiin osataitokerrallaan, ja joillain kursseilla hyödynnettiin myös teatteri- ja improvisaatiolähtöisiä menetelmiä. (Almonkari & Koskimies, 2006b, 80.) Jotkut kursseista järjestettiin kahden kouluttajan voimin, työparityöskentelynä siten, että koulutuksesta vastasivat sekä puheviestinnän kouluttaja että psykologi. Yhteistyö toki vaihteli paljon muun muassa siinä suhteessa että ovatko molemmat läsnä yhtä paljon tai yhtä aikaa. (Mts. 79.)

Kirjallisuus tuntee monesta eri lähtökohdasta juontavia menetelmiä jännittämisen käsittelyyn. Menetelmiä jännittämisen vähentämiseen ovat muun muassa systemaattinen herkkyuden vähentäminen, visualisointi ja taitoharjoittelu. Systemaattinen herkkyuden vähentäminen (engl. systematic desensitization, SD) on rentoutusmenetelmä, jolla on menestyksekkäästi vähennetty viestintäahdistuksen lisäksi mm. korkeuskammoa, unettomuutta, seksuaalisia häiriöitä, painajaisten näkemistä sekä rasistisia ennakkoluuloja (Friedrich, Goss, Cunconan & Lane, 1997, 306). Menetelmässä muun muassa edetään askel askeleelta rennosta, turvallisesta tilanteesta ahdistusta aiheuttavaan tilanteeseen (mts. 310).

Visualisoinnissa (engl. visualization) viittaa eri aisteja stimuloivaan mielikuvaharjoitteluun. Harjoittelun avulla yksilö pystyy valmentautumaan mielikuvissaan onnistumisen kokemukseen ennakkoon pelätyssä tilanteessa. (Ayres, Hopf & Ayres, 1997, 402–403.)

Taitoharjoittelussa (engl. skills training, ST) on kyse nimenomaan käytännön viestintätaitojen harjoittelusta. Viestintäosaamista kehittämällä on muiden menetelmien ohella havaittu olevan tehokkaita oppimistuloksia jännittämisen vähentämisessä. (Kelly, 1997; Dwyer, 2000.)

Jännittämistä kokevien opiskelijoidenkin opettaminen tulee nähdä edellä esitetyn valossa kokonaisvaltaisena viestintäopetuksena, jota sitovat yleiset opetukselle asetetut tavoitteet. Useamman menetelmän yhteisvaikutus nähdään tehokkaampana kuin yksittäisen menetelmän käyttö (Bodie, 2010, 91).

Jännittämiseen opintojakson sisältönä liittyy monensuuntaisia haasteita. Mikäli jännittäminen nostetaan kurssin pääsisällöksi, saattaa se saada liian suuren tilan viestijän mielessä. Toisaalta vaikeneminen ja ilmiön mystifiointi saattaa johtaa siihen, että jännittämistä kokeva kuvittelee olevansa ainoa, jolla on tämäntyyppisiä haasteita viestintänsä kanssa. (Almonkari, 2009, 48.)

Kun jännittäminen otetaan opintojaksolla aiheeksi ja teemaksi, tulee opetuksen sisältää sekä viestintätaitojen opetusta, että tietoa itse ilmiöstä (Almonkari, 2009; Almonkari, 2006).

Kognitiivisen orientaation muokkaaminen esiintymisorientaatiosta viestintäorientaatioksi tarkoitus on keskittää puhujan huomio pois hänen omasta paineisesta esiintyjän paikastaan ja keskittyä yleisöön ja tilanteen vuorovaikutuksellisuuteen (Almonkari, 2006, 42). Tämän voidaan katsoa liittyvän viestintäosaamisen asenne-ulottuvuuteen.

Opetusviestinnän ja viestinnänopetuksen kirjallisuus ohjeistaa opettajia olemaan sensitiivisiä tunnilla ilmenevän jännittämisen kanssa (Lucas, 1999, 81). Opettajan tulee tarpeen mukaan pohtia mahdollisuuksia esimerkiksi jättää opintojaksolta pois suulliset esitykset, tai välttää ”yllättämistä” opiskelijoita kysymällä jotakin suoraan yksittäiseltä opiskelijalta (McCroskey & Richmond, 2006, 63–64). Jännittämisestä tulisi kuitenkin voida puhua opetuksessa avoimesti, siitä ei pidä tehdä tabua (Almonkari, 2009, 48). Vaarana voi olla myös se, että jännittämiselle onkin tilaa vain erilliskursseilla (Valkonen, 2006, 71). Puheviestinnässä elää jossain määrin edelleen opetustraditio, jossa esimerkiksi puhe-esitys nähdään vahvasti suorituksena, joka tulee arvioida. Tällä tavalla latautunut harjoittelu esimerkiksi puheviestinnän kurssilla voi lieventämisen sijasta vain lisätä jännittämistä. (Mts. 70.)

On kiinnitettävä huomiota siihen, miten opiskelijan kokema pelko tai jännitys on yksilöllistä. Sen lisäksi, että esimerkiksi jännitystä ja pelkoa vähentävä menetelmä tulee olla sopiva, jännittämiseen liittyvät ongelmat voivat olla opiskelijalla sen tasoisia, että puheviestinnän opettajan sijasta tarvitaan psykologista tai psykiatrista apua. (Lucas, 1999, 80–81.) On lähtökohtaisesti tärkeää pohtia puheviestinnän opettajan tai kouluttajan mahdollisuuksia oman osaamisensa puitteissa vaikuttaa opiskelijan jännittämiseen (Valkonen, 2006). Jännittämisen taustalla olevat syyt saattavat juontua persoonallisuuden piirteisiin, tai lapsuudesta ja nuoruudesta saatuihin malleihin ja kokemuksiin, jolloin jännittämisiongelmiin käsittely olisi luontevaa psykologille tai terapeutille (Martin, 2006).

Phillips (1997, 131) huomauttaa, ettei (puhe)viestinnän opetuksessa tulisi sortua käsittelemään jännittämistä kokevan opiskelijan persoonallisuutta, sillä siihen ei (puhe)viestinnän koulutus pätevöitä. Lisäksi on tarpeen pohtia, milloin jännittämiseen tulee koulutuksella ja opetuksella puuttua. Jännittämistä ei itsessään tule nähdä viestintätaitojen puutteena, vaan ne liittyvät viestijän kielteisiin tunteisiin. Näitä tunteita voivat olla esimerkiksi pettymys, suru tai viha. Näiden tunteiden käsitteleminen tai vähentäminen harvoin on viestinnän opetuksen tavoite. Esimerkiksi esiintymistilanteessa vastuu on myös yleisöllä: kuulijan tulee suhtautua itseensä kriittisesti, jos huomaa esiintyjän tunnetilan häiritsevän itseään. Lähtökohtaisesti jännittämiseen tulee puuttua vain, mikäli se häiritsee viestijää itseään, eikä hän opi tunnekokemustaan hyväksymään. (Pörhölä, 2006,

25.) Viestintäosaamisen ja oppimisen tavoitteiden ei siis lähtökohtaisesti tarvitse erota viestintäpelkoa kokevien ja kokemattomien välillä. On syytä kuitenkin korostaa, että edellä mainittuun nojaten itseään häiritsevän jännittämisen kohdalla oppimistavoitteita on enemmän kuin silloin, kun jännittämistä ei tarvitse erikseen käsitellä.

Jännittämistä kokevien opetuksessa tulee huomioida laajasti muutkin asiat kuin vain jännittämistä kokevan opiskelijan oma kehittyminen. Esimerkiksi yleisön tuki on merkittävä osa jännityksen lieventymistä, eikä ole syytä olettaa, että vain itse jännittämistä kokevat voisivat antaa tällaista tukea. Puheviestinnän erilliskursseja tarvitaan, mutta jännittämistä tulisi voida käsitellä kaikkien puheviestinnän opetusryhmien kanssa. On syytä jopa pohtia kurseja heille, opettajille ja opiskelijoille, jotka eivät suvaitse tai ymmärrä jännittämistä. (Valkonen, 2006, 72–73.)

Jännittävää opiskelijaa ei tule leimata ”puutteellisena” viestijänä siten, että korostetaan pyrkimystä ei-ujoon ja ilmaisevaan viestintään. Samalla tavalla kuin opiskelijayhteisössä ongelmallisena voidaan nähdä vetäytyvät ja hiljaiset opiskelijat, myös jatkuvasti puhuvat opiskelijat ovat ryhmä, joiden viestintäosaamisessa voidaan nähdä kehitettävää. Tällainen niin sanottu pakonomainen viestintä vie vuorovaikutustilanteessa tilaa niin muilta opiskelijoilta kuin opettajaltakin. Viestintäahdistus voi myös liittyä viestien vastaanottamiseen tuottamisen sijasta. Tällöin ahdistus yhdistyy kuuntelemiseen ja vaikuttaa opiskelijan mahdollisuuksiin oppia perinteisesti kuuntelemalla. (McCroskey & Richmond, 2006, 57–58.) Pohdittaessa opiskelijoiden jännittämisoireita tulee huomioida, että viestintäahdistus voidaan nähdä vain yhtenä viestinnällisenä piirteenä muiden joukossa. Ei ole syytä ajatella niin, että viestintäosaaminen on tarkasti rajattu osaamiskenttä, jonka ulkopuolelle viestintä- ja esiintymistilanteita välttelevät ja pelkäävät opiskelijat yksistään rajautuvat.

Jännittäminen ei myöskään ole itsessään yksiselitteinen ilmiö. Vuorovaikutuksen välttely tai siitä ahdistuminen voivat ankkuroitua hyvin erilaisiin viestintätilanteisiin, niiden yleisyys ja esiintyvyys vaihtelevat suuresti. Tutkielmassani jännittämisen ilmiö pyritään asettamaan yksilön kokemukseksi puheviestinnän erilliskurssilla. Ilmiö on sekä tieteellinen että arkinen, ja siksi katson tärkeäksi yhdistää tutkielmassani sekä viestintätieteellistä määrittelyä että erilliskurssilla opiskelleen opiskelijan omaa kokemusta. Käytän tutkielmassani jännittämisen kokemusta keskeisenä käsitteenä yhdistääkseni näitä molempia ilmiön puolia.

Aion seuraavaksi avata tämän käsitteen perustellakseni, miten valitut käsitteet kuvaa tarkastelemaani ilmiötä. Seuraavassa luvussa lähestyn jännittämisen ilmiötä sekä käsitteellisesti että määrittelemällä kokemuksen ymmärtämistä fenomenologisen tieteenfilosofian kautta.

2. JÄNNITTÄMINEN VIESTINTÄKOKEMUKSENA

2.1 Jännittäminen käsitteenä

Viestintä- ja vuorovaikutustilanteita kohtaan koettua pelkoa tai ahdistuneisuutta on käsitteellistetty eri tieteenaloilla eri tavoin. Viestintätieteidenkin sisällä käsitteet limittyvät tai saavat eri yhteyksissä hieman erilaisia määritelmiä. (Esim. Daly, McCroskey, Ayres, Hopf & Ayres, 1997; Sallinen-Kuparinen, 1986; Pörhölä, 1995; Almonkari, 2007.) Vuorovaikutustilanteiden pelkoa tai välttelyä on tutkittu useita vuosikymmeniä, ja ilmiön ympärille on rakentunut laaja ja elinvoimainen tutkimuskenttä. Monipuolinen tutkimus eri lähtökohdista on tuonut ilmiön tutkimiseen myös haasteita. Vuorovaikutustilanteiden pelkoa tai välttelyä koskevalle tutkimukselle ei ole muodostunut yhtä, yhtenäistä teoriaa. (Wadleigh, 1997, 4-5.) Käsitteiden paljous kertonee myös ilmiön laajuudesta ja kiinnostavuudesta. Suomessakin ilmiötä on tutkittu runsaasti, ja tutkimus ulottuu monille vuosikymmenille. Suomalaisessakin puheviestinnän tutkimusperinteessä jännittämisen on lähes 30-vuotinen historia, ja ilmiön tutkimus on tasaisesti jatkunut viime vuosiin (kts. Sallinen-Kuparinen, 1986; Pörhölä, 1995; Almonkari, 2007).

Käsitteitä voidaan rinnastaa tai erottaa toisistaan muun muassa määrittelemällä sitä, onko viestintätilanteisiin kohdistuva ahdistus tilapäistä vai pysyvää, kohdistuuko se vain tiettyntyyppisiin vuorovaikutustilanteisiin vai onko käsitteen tarkoitus itsessään kattaa jännittämiseen ja viestintäpelkoon liittyvät eri tasot ja ilmentymät kokonaan. Tässä luvussa tarkastelen merkittäviä viestintäpelkoon tai viestintätilanteiden välttelyyn liittyviä käsitteitä, joiden mukaan lähestyn omia käsitevalintojani tutkielmassani.

2.1.1 Sosiaalinen jännittäminen

Viestintätilanteisiin kohdistettua varauksellisuutta tai jännittämistä kuvaavien käsitteiden kirjo on sangan laaja, kuten edellä esitettiin. Käsitteet voivat kuvastaa hyvin erilaisia pelon ja haluttomuuden tunteita vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksellisesti tietyn tuntemuksen määrittelemisen tietyn, kapean tai hyvinkin laajan, käsitteen alle voi olla haastavaa. Almonkari (2007) on nivonut yhteen 12 eri käsitettä kuvastamaan niitä kaikkia mahdollisia viestintäpelon ja -ahdistuksen muotoja, joita yliopisto-opiskelijalla saattaa ilmetä. Almonkari nimittää käsitettä sosiaalisesti jännittämiseksi.

Sosiaalinen jännittäminen on sateenvarjokäsite 12:lle vuorovaikutustilanteessa ilmenevälle jännittämistä, ahdistuneisuutta, harvasanaisuutta, välttelevää käyttäytymistä tai ujoa persoonallisuutta kuvastavalle käsitteelle. Toiset sosiaalisen jännittämisen käsitteen alle luettavista käsitteistä ovat laajempia ja kognitiivisesti syvällisempiä, kun toiset käsitteet ovat vuorostaan hyvinkin tarkkarajaisia tai kontekstisidonnaisia. Laajempia käsitteitä edustavat esimerkiksi viestintäarkuus ja ujous, kun taas kontekstisidonnainen esimerkki on esiintymisjännitys. (Almonkari, 2007, 31.) Sosiaalisen jännittämisen alle lasketaan viestintäarkuus, kognitiivinen orientaatio, sosiaalinen fobia, ujous, esiintymisjännitys, vieraan kielen puhumisen pelko, arvioinnin pelko, keskittymisen ja tarkkaavaisuuden muutokset, keskusteluun osallistumattomuus, vähäpuheisuus, jännittämisen ulospäin näkyvät ja kuuluvat merkit ja jännittämisen tuntemukset kehossa (mts., 19–31).

Lähden purkamaan tässä luvussa sosiaalisen jännittämisen alle nimettyjä käsitteitä. On huomioitava, että käsitteet ovat itsenäisiä, viestinnän teoriasta nousevia käsitteitä, jotka ovat olleet jo vakiintuneita ennen Almonkarin käyttämää sateenvarjotermiä. Esittelen käsitteistä keskeisimmät, viestintäarkuuden, esiintymisjännityksen, ujouden ja vähäpuheisuuden myös itsenäisinä. Tässä luvussa avaan myös kognitiivisen orientaation ja sosiaalisen fobian käsitettä. Vieraan kielen puhumisen pelkoa, arvioinnin pelkoa, keskittymisen ja tarkkaavaisuuden muutoksia, keskusteluun osallistumattomuutta, jännittämisen ulospäin näkyviä ja kuuluvia merkkejä sekä jännittämisen tuntemuksia kehossa en avaa sen yksityiskohtaisemmin (käsitteistä tarkemmin kts. Almonkari, 2007, 19–31), mutta ymmärrän niiden sisältyvän sosiaaliseen jännittämiseen, joka on yksi tapa hahmottaa viestintäpelon tai -ahdistuksen ilmenemistä. Sosiaalisen jännittämisen käsitteen kohdalla on olennaisinta, että käsitteen ymmärretään kattavan erittäin laajasti ja monella tasolla viestintää kohtaan koettua jännittämistä ja ahdistusta.

Kognitiivisella orientaatiolla tarkoitetaan viestijän suhtautumista puhetilanteeseen, siihen miten hän ymmärtää ja käsittää oman roolinsa ja tavoitteensa vuorovaikutustilanteessa. Kognitiivinen orientaatio voi viitata esiintymisorientaatioon (engl. performance orientation) tai vuorovaikutusorientaatioon (engl. communication orientation). Esiintymisorientaatioissa puhetilanne, tyypillisesti esiintymistilanne, nähdään eräänlaisena selviytymistilanteena: kuuntelijat ovat suoritusta arvioiva yleisö, jotka eivät puhujan tulkinnan mukaan anna anteeksi pienintäkään virhettä esityksen aikana. Vuorovaikutusorientaatioissa tilanne nähdään vastavuoroisena: yleisö on myös vastuussa viestintätilanteesta, ja tilanteen tavoite ei ole onnistuminen tai selviytyminen, vaan viestin ja informaation välittyminen puhujan ja kuuntelijoiden kesken. Esiintymisorientaation on katsottu lisäävän puhetilanteisiin kohdistuvaa ahdistuneisuutta, ja yhtenä keinona jännitysongelmien

lieventämiseen suhtautumista yritetään muuttaa esiintymisorientaatiosta vuorovaikutusorientaatioon. (Motley, 1997, 379–381.) Kognitiivisen orientaation, kuten kaikkien sosiaalisen jännittämisen yhteydessä käsiteltävien käsitteiden, kohdalla on syytä korostaa, että käsite on itsenäinen, eikä syntynyt sosiaalisen jännittämisen alakäsitteeksi. Tässä yhteydessä se voidaan kuitenkin sellaiseksi ymmärtää.

Sosiaalisten tilanteiden pelko, eli sosiaalinen fobia lasketaan mielenterveyden häiriöksi. Sosiaalinen fobia tulee erottaa ohimenevästä ahdistuksesta, jota vuorovaikutustilanteessa koetaan, tai persoonan kuuluvasta ujoudesta. Sosiaalinen fobia on usein krooninen ongelma, josta kärsivälle saattaa ilmetä myös muita mielenterveyden ongelmia, kuten masennusta ja päihteiden käyttöä. (Isometsä, 2011, 234–235.) Tämän fobian hoitomenetelmänä käytetään yleisimmin psykoterapiaa tai lääkehoitoa tai näiden yhdistelmää (mts. 241). Puheviestinnässä sosiaaliselle fobialle rinnasteinen käsite tunnetaan nimellä patologinen viestintäarkuus (Almonkari, 2007, 22–23). Patologinen viestintäarkuus (engl. pathological CA) on irrationaalista viestintäpelkoa sellaisissa viestintätilanteissa, jotka eivät lähtökohtaisesti ole uhkaavia tai haitallisia yksilölle. Sosiaalisen fobian tavoin tällainen viestintäarkuus kertoo psykologisen tai psykiatrisen avun tarpeesta. (McCroskey 1997a, 89.)

Edellä esitetyt käsitteet kuvaavat hermostuneisuutta, ahdistusta tai pelkoa laaja-alaisesti ja yksilöllisesti vuorovaikutustilanteissa. Almonkari (2007) määritteli käsitteen tutkiessaan suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden jännittämistä opiskeluelämän puheviestintätilanteissa. Käsitteen valinta perustuu muun muassa siihen, ettei tämäntyyppisen käsitteen käyttö entisestään lisäisi jo entuudestaan runsasta käsitelmäärää. Sosiaalisen jännittämisen käsite määritellään kuvaamaan jännitystä kokemuksellisenä tilana, jossa ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Käypiä synonyymeja voisivat olla esimerkiksi puheviestintä- tai vuorovaikutusjännitys. Käsite myös kiinnittyy näin juurikin viestintä- eikä lääketieteelliseksi tai psykologiseksi termiksi. Käsite kattaa ajatukset ja tunteet, tilannekokemuksen sekä kehollisuuden ja vireytymisen. Kaikki siihen liitetyt ja edellä kuvatut käsitteet kuvaavat sosiaalisen jännittämisen ilmenemismuotoja, jotka voivat vaihdella yksilöllisesti suurestikin opiskeluun liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. (Mts. 31–32.)

Sosiaalisen jännittämisen käsite on hyvin käyttökelpoinen myös tässä työssä ottaen huomioon, miten sillä pyritään tuomaan saman käsitteen alle yliopisto-opiskelussa koettavat jännittämisen muodot. Käsitteessä hyväksytään kaikki viestinnän välttelyyn liitettävät ilmiöt osaksi yliopisto-opiskelijoiden viestintäkokemusta. Juuri tämäntyyppinen yksilökeskeisyyden tiedostaminen nähdään tässäkin työssä olennaiseksi.

Jännittämisestä kärsivä henkilö ei välttämättä itse pysty nimeämään kokemustaan tietyksi käsitteeksi, vaan kielteinen kokemus itsessään on keskeistä (Puro, 1995, 130).

2.1.2 Viestintäarkuus

Viestintäarkuuden käsite on sängen laaja-alainen ja kuuluisa. Sosiaalisen jännittämisen tavoin viestintäarkuus (engl. communication apprehension, CA) kattaa itsessään monia ilmenemismuotoja viestintää ja vuorovaikutusta kohtaan koetulle ahdistukselle. Viestintäarkuus on tutkituin yksittäinen käsite viestintätieteiden alalla (Wrench, Brogan, McCroskey & Jowi, 2008, 412). Sen säännöllinen tutkiminen on ollut runsasta vuodesta 1970 lähtien (McCroskey, 1997a, 75). McCroskey (1978, 192) on alkuperäisesti määritellyt viestintäarkuuden olevan yksilön kokemaa pelkoa tai ahdistuneisuutta liittyen senhetkisiin tai ennakoituihin suullisiin viestintätilanteisiin yhden tai useamman muun henkilön kanssa. Vuorovaikutustilanteisiin kohdistuvaa pelkoa, ahdistusta tai välttelyä selittävistä käsitteistä viestintäarkuus kattaa sängen laajasti erilaiset viestintätilanteet. Vaikka alkuperäinen määritelmä keskittyikin vain puheviestintätilanteisiin, on viestintäarkuuden tutkimus ulottunut sittemmin koskemaan myös esimerkiksi kirjoittamista tai laulamista (McCroskey & Beatty, 1998, 216).

Sallinen-Kuparinen (1986, 233) määrittelee viestintäarkuuden olevan sitä ”kielteistä, pysyvää tai tilannekohtaista puhumistapahtumaan liittyvää affektiivista reaktiota, joka voi rajoittaa tai estää vuorovaikutuskäyttäytymistä.” Sallinen-Kuparinen viittaa viestintäarkuudella käsitteeseen *reticence*, jonka nykyään ymmärretään viittaavan vähäpuheisuuteen. Vähäpuheisuutta käsitellään tässä luvussa tuonnempana. Sallinen-Kuparisen määritelmä kattaa niin affektiivisen, kognitiivisen, fysiologisen kuin käyttäytymisenkin ulottuvuuden (mts., 233). Viestintäarkuuden ja vähäpuheisuuden käsitteellistäminen ja ymmärtäminen tässä työssä asettaa Sallinen-Kuparisen määritelmän lähemmäs käsitettä viestintäarkuus (engl. communication apprehension) kuin vähäpuheisuus (engl. reticence). McCroskeyn määritelmän ohella Sallinen-Kuparisenkin määritelmää voidaan pitää verrattain laajana.

Viestintäarkuus myös käsitettiin lähtökohtaisesti pysyvänä, luonteeseen kuuluvana yksilön ominaisuutena (engl. trait approach). Viestintäarkuuden tutkimus on kuitenkin laajentunut sittemmin käsittämään myös väliaikaisen olotilan kaltaisen, vuorovaikutustilanteesta syntyvän viestintäarkuuden (engl. state approach). (McCroskey & Beatty, 1998, 217.)

Viestintäarkuus jakautuu neljään kategoriaan koetun viestintäarkuuden keston ja/tai ilmenemisen mukaan. Nämä neljä kategoriaa muodostavat hierarkkisen jatkumon, jonka toisessa päässä on sangen pysyvä, piirretyyppinen viestintäarkuus (engl. trait-like CA). Viestintäarkuuden kokeminen ulottuu tällöin lähes kaikkiin yksilön kohtaamiin vuorovaikutustilanteisiin. (McCroskey 2007a, 84–85.) Kontekstisidonnainen viestintäarkuus (engl. generalized-context CA) ei enää viittaa niinkään luonteenpiirteeseen, mutta on yksilön pysyvä reagointimalli tietyntyyppisissä vuorovaikutustilanteissa. Tyypillinen esimerkki kontekstisidonnaisesta viestintäarkuudesta on julkisen esiintymisen pelko (engl. fear of public speaking) (McCroskey, 1997a, 85–86.)

Kolmas kategoria on henkilö- tai ryhmäsidonnainen viestintäarkuus (engl. person-group CA), jolla viitataan suhteellisen pysyvään vuorovaikutussuhtautumiseen tietyn henkilön tai ryhmän kanssa. Viestintäarkuuden näkökulmasta tämäntyyppinen suhtautuminen ei johdu persoonallisuudesta: tiettyjen henkilöiden ja ryhmien on todettu aiheuttavan yksilössä viestintäarkuutta, kun taas toiset henkilöt ja ryhmät voivat aiheuttaa päinvastaista suhtautumista viestintätilanteeseen. Suhteellisesta pysyvyydestään huolimatta tämäntyyppisen viestintäarkuuden oletetaan kuitenkin vähentyvän, mikäli viestintäarkuutta lähtökohtaisesti aiheuttavan henkilön tai ryhmän viestintäkäytös muuttuu. (McCroskey, 1997a, 86–87.) Piirretyyppisen viestintäarkuuden vastaparina jatkumossa on tilannekohtainen viestintäarkuus (engl. situational CA). Tämäntyyppinen viestintäarkuus voi ilmetä viestintätilanteessa tietyn henkilön tai ryhmän kanssa tietyllä hetkellä. Tällä viestintäarkuuden muodolla ei katsota olevan tekemistä viestintäarkuudesta kärsivän henkilön persoonallisuuden kanssa. Viestintäarkuus voi ilmetä toisen henkilön seurassa jonain hetkenä, vaikka tämä henkilö ei aina aiheuttaisikaan viestintäarkuutta. (Mts. 87.)

Jokaiseen yllämainittuun viestintäarkuuden ilmenemismuotoon liittyy yksilön sisäisesti kokema epä mukavuuden tunne (McCroskey, 1997a, 99). Tärkeä huomio on myös, että nämä neljä lueteltua viestintäarkuuden ilmenemismuotoa eivät tarkoita erilaisia ihmistyyppisiä. Yksilö voi kokea kaikkia mainittuja viestintäarkuuden ilmenemismuotoja jossain määrin. On harvinaista, ettei yksilö kokisi ikinä minkäänlaista viestintäarkuutta (Mts. 89.) McCroskeyn (1997a, 100) mukaan viestintäarkuus on ennen kaikkea yksilön sisäinen kokemus, jonka todentaminen ulkoisesti on haasteellista.

Viestintäarkuus on käsitteenä laaja, ja McCroskeyn jatkumo-mallia noudattaen monet jännittämiseen yhdistettävät käsitteet voidaan perustellusti asettaa viestintäarkuuden alle. Esimerkiksi seuraavaksi esiteltävä esiintymisjännityksen käsite voidaan nähdä kontekstisidonnaisena viestintäarkuutena.

2.1.3 Esiintymisjännitys

Esiintymisjännityksellä (engl. stage fright) viitataan ”esiintymisen synnyttämiin tilannevasteisiin, jotka muodostuvat kielteisistä ajatuksista ja tunne-elämyksistä, käyttäytymisen muutoksista ja fysiologisesta vireytymisestä” (Pörhölä 1995, 19). Tilannevasteet esiintymisjännityksen aiheuttajina muodostavat kolmiulotteisen ilmiön. Kaikki ulottuvuudet vaikuttavat tilannesidonnaisesti ja yksilöllisesti esiintymistilanteessa. Ensimmäinen ja ilmiölle merkityksellisin ulottuvuus on subjektiivinen kokemus. Kokemus syntyy jännittämisen tai pelon tunteesta, sekä kielteisistä ajatuksista, joita puhuja kohdistaa itseensä, yleisöön ja vuorovaikutustilanteeseen ja -tehtävään. Toinen ulottuvuus on fysiologinen vireytyminen. Vireytymisessä yksilön autonomisen hermoston toiminta kiihtyy aiheuttaen esimerkiksi sykkeen nopeutumista ja hengitysrytmin muutoksia. Vireytyminen tapahtuu, kun keho valmistautuu edessä olevaan viestintätilanteeseen. Kolmanneksi ulottuvuudeksi luetaan käyttäytymisessä näkyviä tai kuuluvia piirteitä, jotka johtuvat vireytymisestä ja subjektiivisesta kokemuksesta. Näitä piirteitä voivat esimerkiksi olla vapina, hikoilu ja sanoissa takeltelu. (Pörhölä, 2006, 19–20.) Tilannevasteet ovat prosesseja, jotka muodostuvat yksilön subjektiivisten kokemusten, fysiologisen vireytymisen sekä kokemuksia heijastavien käyttäytymispiirteiden yhteyksistä (Pörhölä, 1995, 17).

Esiintymisjännitystä on tutkittu tieteellisesti 1930-luvulta lähtien, jolloin sitä voidaan pitää ensimmäisenä tieteellisesti tutkittuna viestintäpelkoihin liittyvänä ilmiönä. 1930-luvun (puhe)viestintätutkimus keskittyi lähinnä julkiseen esiintymiseen (engl. public speaking), joten viestintätilanteisiin liittyvät pelotkin yhdistettiin ainoastaan esiintymisen kontekstiin. (McCroskey, 1997a, 76.)

Esiintymisjännitys voidaan nähdä yleisöpuhetilanteessa ilmentyvänä tilannekohtaisena viestintäaarkuutena (McCroskey, 1997a, 85). Tämän määritelmän mukaan viestintäaarkuus on käsitteenä laajempi kuin esiintymisjännitys, ja esiintymisjännitys nähdään viestintäaarkuuden yhtenä mahdollisena variaationa. Esiintymisjännityksestä voidaan kuitenkin katsoa syntyneen viestintäaarkuuden tutkimus (mts. 75). Käsitteiden voidaan nähdä limittyvän myös muuten kuin hierarkkisesti. Ne voidaan esittää myös toistensa syinä ja seurauksina. Viestintäaarkuus tai -myönteisyys vaikuttaa esiintymisjännityksen syntymiseen ja kehittymiseen viestintätilanteessa (Pörhölä, 1995; 2006).

Esiintymisjännitystä voidaan lähestyä esiintymiskokemuksen kautta. Esiintymiskokemuksen muodostumista voidaan lähestyä kaksitasoisen prosessimallin avulla (Pörhölä, 1995, 119–147). Mallin mukaan esiintyessään viestijä prosessoi tilannetta kahdella rinnakkaisella tasolla, fysiologis-emotionaalisella ja strategis-evaluatiivisella. Esiintymistilanne on kognitiivisella, fysiologisella ja käyttäytymisen tasolla kokonaisvaltainen kokemus, ja eri tasot ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Mallin mukaan viestijä etsii sopivaa toimintamallia itselleen esitystilanteen käynnistyttyä. Käynnissä on tällöin jatkuva tilanteen arviointi sopivan toimintamallin löytämiseksi. Fysiologis-emotionaaliseen tasoon liitetään muun muassa yksilön fysiologinen vireytyminen sekä vireytymisestä tehty tulkinta. Strategis-evaluatiivisella tasolla arvioidaan valitun toimintamallin sopivuutta. Kun viestijä löytää itselleen tarkoituksen mukaisen mallin kyseiseen viestintätilanteeseen, vireystila laskee. Mikäli valittu toimintamalli osoittautuu sopimattomaksi, toimintamallin etsiminen ja jatkuva arviointi jatkuu. Tällöin vireystila ei laske, ja esiintymistilanne pysyy ”jännittyneenä.” Prosessin käynnistää viestijän tilanneorientaatio, ja sitä muokkaavat esiintymistilanteelle asetetut tulosodotukset. Tulosodotukset vaikuttavat sopivan mallin etsintään. Tulosodotukset vuorovaikutustilanteelle voivat olla matalat, korkeat tai realistiset. Sopivan toimintamallin hakeminen voi edellyttää tulosodotusten laskemista: mikäli tulosodotuksia ei olla valmiita laskemaan, toimintamallin hakeminen jatkuu.

Mallin mukainen käsitys esiintymistilannekokemuksen ja tilanteeseen liitettävän jännityksen kehittymisestä ei sulje pois McCroskeyn esittämää näkemystä, jossa esiintymisjännitys on laskettavissa yhdeksi viestintäarkeuden variaatioksi (Pörhölä, 1995). Viestintäarkeuden ja esiintymisjännityksen suhde ei käsitteiden tasolla palaudu kuitenkaan vain tähän hierarkiaan. Pörhölän (mts. 128–129) mukaan kaksitasoisessa prosessissa yksilö tekee tulkinnan olotilastaan. Tämä tulkinta vaikuttaa ratkaisevasti yksilön kokemukseen, varsinkin siihen, mitä hän pystyy jälkeenpäin raportoimaan. Syntyvään tulkintaan vaikuttaa vireystilan ja tulosodotuksen ohella yksilön viestintäarkeus ja/tai myönteisyys. Viestintäaroilla on esimerkiksi taipumusta asettaa puheesitykselleen kielteisiä ja liian korkeita tulosodotuksia.

Yllä esitetyn mukaan esiintymisjännityksen ja viestintäarkeuden käsitteelliseen suhteeseen vaikuttaa, kummasta ilmiöstä tilannetta lähestytään. Esiintymisjännitys voidaan nähdä McCroskeyn mukaisesti yhtenä viestintäarkeuden ilmentymänä. Toisaalta viestintäarkeuden voidaan katsoa aiheuttavan esiintymisjännitystä yhtenä tekijänä muiden joukossa. Tällöin esiintymisjännitys voidaan nähdä itsenäisenä ilmiönä, johon viestintäaroilla yksilöillä on taipumusta esiintymistilanteissa.

2.1.4 Ujous ja vähäpuheisuus

Jännittämiseen liittyviä piirteitä ja tuntemuksia voidaan käsitteellistää myös sen mukaan, kuinka ”syvällisistä” prosesseista on kyse, eli tarkastellaanko jännitystä kognitiivisesti vai esimerkiksi vain käyttäytymisen tasolla. Viestintäarkuus määritellään ennen kaikkea sisäiseksi kokemukseksi, mikä ei välttämättä välity ulospäin (McCroskey, 1997a, 100). Esiintymisjännitykseen kuuluu Pörhölän (1995) mallin mukaan keskeisesti kognitiiviset prosessit, mutta ne liittyvät vahvasti myös käyttäytymiseen esiintymistilanteessa. Esittelen tässä alaluvussa kaksi käsitettä, jotka lähestyvät jännittämistä eri näkökulmista. Vähäpuheisuuden käsitteellä viitataan käyttäytymismalliin. Ujoudessa taas nähdään yhdistyvän sekä kognitiiviset prosessit että sosiaalisen käyttäytymisen tutkimus (Melchior & Cheek, 1991, 117).

Ujous (engl. shyness) voidaan määritellä sosiaalisissa tilanteissa ilmeneväksi epämukavuuden tunteeksi. Tämä näkyy ujon ihmisen käytöksessä esimerkiksi siten, että hänen eleensä ja/tai puheensa on estyneempää, ”pienempää”, kuin mitä ihmisten olettama ja odottama sosiaalinen käytös edellyttää. (Buss, 1997, 109.)

Ujouteen liittyy niin kognitioita kuin käytöksessäänkin ilmeneviä piirteitä. Ujous ei määritelmässään palaudu vain sosiaalisesti vetäytyvään käyttäytymiseen. Sosiaalisesti vetäytyvä käyttäytyminen voidaan nähdä tietoisena valintana. Ujo ihminen puolestaan voi tuntea halukkuutta ja motivaatiota olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mutta kokee asian suhteen kykenemättömyyttä. (Schmidt & Buss, 2010, s. 28–29.) Käytöksen tasolla ujouteen liitetään estynyt sanallinen viestintä sekä ujoa käytöstä ilmentävät eleet ja ilmeet. Sosiaalisesti vetäytyvä käyttäytyminen voi olla merkki ujoudesta. Kognitioita ujoudessa edustavat esimerkiksi huolenkantaminen virheistä vuorovaikutustilanteesta tai jatkuva arviointi tilanteesta. (Buss, 1997, 110.)

Ujous voidaan tyypitellä kahteen erilaiseen luokkaan riippuen ujouden kokemuksesta, ahdistuvaan ujouteen (engl. anxious shyness) ja itsetietoiseen ujouteen (engl. self-conscious shyness). Ahdistuva ujous viittaa ujouden tyyppiin, joka liittyy pelkoon tuntematonta kohtaan. Tämä ujouden tyyppi voi kehittyä jo hyvin varhaisessa lapsuudessa. Jos kehittyvä lapsi ei esimerkiksi totu vieraisiin ihmisiin tai joudu milloinkaan tilanteisiin, jotka vaativat kohtaamista, voi yksilössä kehittyä tämäntyyppinen ujous. Muita selityksiä ahdistuvan ujouden kehittymiselle on esimerkiksi perimä. Itsetietoinen ujous puolestaan on korostettua itsensä tiedostamista sosiaalisessa tilanteessa. Tähän ujouden tyyppiin

liittyy nolostumisen tunne. Perinteisesti mielletään, että nolostuminen kehittyy lapsille noin viiden vuoden iässä. (Schmidt & Buss, 2010, 31–33; Buss, 1997, 111–121.) Nolostumisen kokemus voidaan nähdä jopa ennemmin emotionaalisenä kuin kognitiivisena (Crozier, 2010, 57). Mainitut kaksi ujouden tyyppiä voidaankin erottaa juuri sillä, että toisessa päällimmäinen tunne on pelko, toisessa nolostuminen. Nämä ujouden tuntemukset, vaikka ovatkin perustellusti erillisiä, voivat kuitenkin esiintyä yksilöllä yhtäaikaaisesti. (Buss, 1997, 122–123.)

Emootioita ja kognitioita käsittelevän ujouden rinnalle haluan tuoda vähäpuheisuuden (engl. reticence) käsitteen. Phillips (1997, 129–130) korostaa, että kyseessä on sanamukaisesti käyttäytymismalli, joten tunteita ja ajatuksia ei tule käsitteeseen sisällyttää. Tämä voidaan nähdä selkeänä erottavana piirteenä McCroskeyn määrittelemään viestintäarkuuteen, jossa käyttäytymisen taso halutaan sulkea määritelmän ulkopuolelle.

Vähäpuheinen käyttäytyminen ilmenee yleisimmin hiljaisuutena tai osallistumattomuutena vuorovaikutukseen viestintätilanteessa. Tämä voi näkyä taka-alalla pysyttelynä tai poissaolevuutena, mutta myös laajemmin. Vähäpuheinen henkilö saattaa esimerkiksi jättää tulematta tilaisuuteen, jossa hän näkee vaaran joutua puhumaan tai tulla puhutelluksi. Hän saattaa myös kehittää tekosyitä, joiden katsoo oikeuttavan keskusteluun osallistumattomuuden. Yksi vaihtoehtoinen käyttäytymismalli on tiettyjen, osallistumista simuloivien eleiden ja jopa vuorosanojen opettelu ja niiden jatkuva käyttö. Vähäpuheisuuden katsotaan myös näkyvän hermostumisen merkkeinä. Vähäpuheisen henkilön puhe on esimerkiksi katkonaista, tai henkilön käsieleet korvaavat varsinaista puhetta. (Phillips, 1997, 131–132.)

Vähäpuheiseen käyttäytymiseen ei ole löydetty yhdenmukaista syytä. Merkittävänä tekijänä tosin pidetään viestintä- ja sosiaalisten taitojen puutetta tai vähäisyyttä. Mallin mukaiseen käytökseen yhdistetään uskomuksia, joilla vähäpuheisella tavalla käyttäytyvät yksilöt pyrkivät selittämään käytöstään. Näitä uskomuksia edustavat esimerkiksi näkemys siitä, että asianmukainen ja hyvä viestiminen on myötäsnyntistä eikä opittavissa tai se nähdään epäeettisenä ja manipuloivana. Vähäpuheinen ihminen voi myös kokea, että on parempi olla hiljaa kuin ”todistaa muille tyhmyytensä” puhumalla. (Phillips, 1997, 132–138.)

Ujouden ja vähäpuheisuuden voidaan nähdä limittyvän sen sijaan, että ne sulkisivat toisensa pois. Koska myös ujouteen voidaan liittää ulkoiset käyttäytymispiirteet, vähäpuheisuus käyttäytymismallina voidaan nähdä johtuvan ujoudesta (Buss, 1997, 109).

2.2. Jännittämisen tutkimuskenttä

2.2.1 Jännittämisen seuraukset

Eri käsitteiden kautta on tutkittu sitä, miten jännittämisen kokeminen tai siitä kärsiminen voi vaikuttaa opiskelijan elämään ja opintoihin. Viestintäpelkojen tutkimuksessa yleisesti voidaan todeta, että jännittämisen seuraukset ovat merkittävä osa sen tutkimusperinnettä, ja myös osittain selittävät ilmiötä kohtaan esiintyvää kiinnostusta (McCroskey, 1997a). Etenkin yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa vuorovaikutusta kohtaan tunnettua ahdistusta, esiintymisjännitystä ja viestintäarkuutta on tutkittu laajasti.

Sosiaalinen jännittäminen voi olla sängen haitallista yliopistolaisen opinnoille ja sosiaaliselle elämälle (Dwyer, 1998; Almonkari, 2007). Sosiaalisesta jännittämisestä kärsivälle opiskelijoille esimerkiksi opinnäytetyöt saattavat muodostua ylitsepääsemättömiksi tehtäviksi, jos konsultointi opettajan kanssa tai työn esitleminen seminaarissa pelottaa (Almonkari, 2007, 169).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että viestintäarvoja korkeakouluopiskelijoita pidetään vähemmän viehättävinä, vähemmän älykkäinä ja vähemmän taitavina kuin muita opiskelijoita (Edwards & Walker, 2007, 65). On todettu jopa opettajien pitävän jännittämisestä kärsiviä ja viestintätilanteisiin vetäytyen suhtautuvia opiskelijoita vähemmän älykkäinä tai vähemmän motivoituneina (McCroskey & Richmond, 2006, 60–61).

Lisäksi viestintäaroiksi todettujen opiskelijoiden oppimista on arvosteltu huonommaksi ryhmäviestintätilanteissa kuin ei-viestintäarvojen. Kun oppimissuoritusta arvioidaan suoraan osallistumisella ryhmäkeskusteluun, viestintäarvojen nähdään suoriutuvan heikommin vähäisen osallistumisen vuoksi. Esimerkiksi ongelmanratkaisuun keskittyvissä tehtävissä ryhmäviestintään osallistuminen nähdään keskeisenä oppisuorituksena ja -prosessina. (Blue, Stratton, Donnelly, Nash & Schwartz, 1998.) Viestintäaroilla opiskelijoilla on myös todettu olevan heikompi itsetunto kuin ei-viestintäaroilla (Pearson, Child, DeGreeff, Sendlak & Burnett, 2011, 224).

Opiskelijoilla, joilla on todettu olevan keskinkertainen tai vahva viestintäarkuus, on taipumusta suhtautua tulevaisuuden uravalintoihin kielteisemmin kuin niillä opiskelijoilla, joilla viestintäarkuutta ei todettu yhtä vahvana. Opiskelijan viestintäosaamisesta ja uskosta omiin viestintäkykyihin voidaan katsoa olevan hyötyä tulevaisuuden työelämässä. Viestintäarkuutta kokevilla opiskelijoilla on havaittu olevan kielteisempien urakäsitysten lisäksi korkeampi ahdistus työhön liittyvää sitoutumista kohtaan. Viestintäarpuuden ja kielteisten urakäsitysten yhteys tulisikin

tiedostaa opinto- ja uraneuvojien keskuudessa. On tärkeää ottaa huomioon, että opiskelijan ahdistus työelämää kohtaan voi olla pohjimmiltaan vuorovaikutustilanteiden jännittämistä. (Meyer-Griffith, Reardon & Heartly, 2009.)

Jännittämisen seurauksia myös työelämässä on tutkittu. Jännittämisen on katsottu vaikuttavan jopa uranvalintaan: jännittämisen kanssa kamppailevat hakeutuvat työtehtäviin, joissa ei tarvitse olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Lisäksi viestinnän pelko vaikuttaa negatiivisesti työtyytyväisyyteen, lisää vaihtuvuutta työpaikoilla ja estää etenemistä uralla. (Wiio, 1992, 218.)

Akateeminen stressi, eli opiskeluelämän tilanteissa kohdattu paineistuminen opintojen suorittamista kohtaan, voi juontaa hyvin pitkälti viestintäarkeudesta ja vuorovaikutusahdistuksesta. Ahdistus voi ilmentyä esiintymisjännityksenä tai laajemmin, esimerkiksi ahdistumisena ryhmäviestintätilanteissa ja erilaisissa tapaamisissa. (Gearhart & Bodie, 2012.)

Mitatun ja todennetun viestintäarkeuden on havaittu olevan jossain määrin sidonnainen kulttuurista. Mikäli kulttuurissa korostuu yksilökeskeisyys, ja siten esimerkiksi korkeakoulussa opiskelija joutuu tilanteisiin, joissa hänen on puhuttava yksin yleisölle tai todistettava onnistumisestaan esiintymällä, viestintäarkeutta esiintyy. Tällöin viestintäarkeuteen liitetään myös paljon kielteisiä piirteitä, kuten huonoa itsetuntoa. Länsimaalaisia kulttuureja on perinteisesti pidetty yksilökeskeisinä. (Pryor, Butler & Boehringer, 2005.)

Jännittämiseen ja viestintäahdistukseen yhdistettävät ongelmat vaikuttavat selkeiltä ja todellisilta. Yhteenvetona voidaan sanoa, että jännittämisiongelmat näyttäytyvät keskeisesti kahdella opiskelijan kannalta merkittävällä tavalla. Jännittäminen saattaa näyttäytyä vähentyneenä luottamuksena omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan kohtaan erinäisissä vuorovaikutustilanteissa. Sen lisäksi jännittämistä tunteva yksilö voi saada osaksensa vääriä oletuksia yhteisöltä, ja hänen opintonsa ja uransa voivat vaarantua. Selkeät jännittämisestä koituvat haitat voidaan ymmärtää myös yksiselitteisenä syynä, miksi esimerkiksi yliopistokontekstissa jännittämisen käsittelyyn on keskitytty opetuksellisin erillisjärjestelyin. Jännittäminen ilmiönä liittyy myös täten ongelmanratkaisuun, ja ratkaisukeskeisyys näyttäytyy myös kontekstin kannalta.

Yliopistokontekstissa esimerkiksi opiskelijan opintojen toivotaan edistyvän, siksi jännittämisen haastetta pyritään lieventämään yliopisto-opetuksen puolelta. Jännittämisen luonteessa näkyy tässäkin yhteydessä sekä yhteisön ja yhteiskunnan kannalta olennaisia ongelmakohtia. Jännittämistä voidaan myös lähestyä selkeästi yksilöstä käsin. Seuraavaksi tarkastelen, miten yksilön kokemaa jännittämistä on puheviestinnän kentällä tutkittu.

2.2.2 Jännittämisen kokemukset puheviestinnän tutkimuksessa

Kun tarkastellaan jännittämisen kokemuksellisuutta (puhe)viestinnän tutkimuskentällä, voimme ymmärtää tutkimuksen kirjoa käsitteiden kautta. Vuorovaikutustilanteita kohtaan koettua pelkoa ja ahdistusta määritteleviä käsitteitä kuvaa tietty välittömyys. Ilmiön käsitteellistämisen ja tutkimuksen tarkoitus on pyrkiä vähentämään yksilön kokemaa jännitystä. (Wadleigh, 1997, 4.) Puro (1995, 101–103) korostaa esimerkiksi laajan viestintäarkuuden käsitteen sisältävän tiettyjä ontologisia ja epistemologisia haasteita, mutta sen arvo näykykin juuri sen käyttökelpoisuudessa ja käytännönläheisyydessä. Käsitteissä ja aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa voidaan nähdä pyrkimystä ”päästä käsiksi” jännittämistä itsessään tunnistavien kokemuksiin. Esittelen, miten jännityskokemusta on tutkimuksellisesti tarkasteltu puheviestinnän kentällä, ja miten jännittämisen kokemusta on pyritty mittaamaan.

Viestintäarkuuden tutkimuksessa McCroskey (1997a, 100) on korostanut viestintäarkuuden olevan sisäinen kokemus, ja siksi ainoa mahdollisesti pätevä keino mitata viestintäarkuutta on pyytää yksilöä itseään raportoimaan kokemuksensa laadusta. Tässä tarkoituksessa eniten käytetty mittari on *Personal Report of Communication Apprehension*, eli PRCA-24, jonka antamia tuloksia pidetään sangen luotettavina. PRCA-24:llä voidaan mitata yksilön kokemaa viestintäarkuuden astetta ryhmä- tai interpersonaalisisessa viestintätilanteessa sekä esiintymistilanteessa. (Morreale, 2007, 8.) PRCA-24 sisältää 24 väitettä, joiden paikkansapitävyyttä suhteessa itseen arvioidaan. Mittari paljastaa, miten vahvaa yksilön kokema viestintäarkuus on. PRCA:n mukainen itseraportointimalli on aina ollut suhteellisen yleinen tapa mitata piirretyyppistä viestintäarkuutta (engl. trait), mutta olotilan kaltaiseen (engl. state) arkuuteen on käytetty käyttäytymisen observointia ja psykologisia indikaattoreita. Käytäntö on kuitenkin yhdenmukaistunut ja itseraportointi on saavuttanut merkittävän jalansijan viestintäarkuuden mittaamisessa. (McCroskey, 1997b, 208–210.)

Pörhölä (1995) tutki esiintymisjännitystä ja -halukkuutta tarkastelemalla fysiologista vireytymistä, subjektiivisia tilannekokemuksia ja niihin liittyviä käyttäytymispiirteitä. Tutkimuksessa muun muassa havainnoitiin sykemittauksen avulla, millaisia erilaisia reagoititapoja on löydettävissä koehenkilöiden sykevaihdeluissa puhe-esitystä odottaessa, sen aikana ja sen jälkeen. Tutkimuksen mukaan koehenkilöt voitiin jakaa neljään ryhmään sen mukaan, miten heidän

sydämenlyöntitiheydensä reagoi viestintätilanteeseen. Ryhmäksi muodostuivat kohtaajat (syke huipussaan puhe-esityksen alussa), mukautumattomat (syke verrattain korkea tai kohoava koko puhe-esityksen ajan), keskikertaisesti reagoivat tai herkistymättömät (ei merkittäviä sykevaihteluita missään vaiheessa). Pörhölän tutkimuksessa esiintymistilannetta tarkasteltiin sykemittauksen lisäksi myös itsearvioinnilla (subjektiivinen kokemus) ja havainnoinnilla (käyttäytymispiirteet).

Almonkari (2007) selvitti, missä opiskeluelämän puheviestintätilanteissa suomalaiset yliopisto-opiskelijat kokevat jännitystä, millaista jännittäminen on, ja mitä selviytymiskeinoja opiskelijoilla on. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota myös siihen, miten opiskelijoiden yksilölliset ominaisuudet kytkeytyvät koettuun jännittämiseen. Tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään ja kuvaamaan opiskelijoiden jännittämisen kokemuksia (mts. 65–66). Tutkimuksessa tyypiteltiin yliopisto-opiskelijat viiteen ryhmään riippuen koetun jännityksen luonteesta. Opiskelijat jaettiin vahvasti viestintäaarkoihin, viestintähäluttomiin, esiintymisjännittäjiin, viestintähuolettomiin ja viestintävarmoihin (mts. 154). Tutkimuksessa myös selvisi, että opiskelijat kokevat sosiaalista jännittämistä hyvin monissa tilanteissa. Jännittämistä ilmenee esimerkiksi tietyn opettajan kanssa, tai muun muassa palautteenantoon tai opintopoliittiseen edustamiseen liittyvissä viestintätilanteissa. (Mts. 92.)

Jännittämisen tutkimiselle on leimallista jossain määrin erilaisten jännittäjätyyppien nimeäminen. Arjas (2002) tutki muusikoiden esiintymisjännitystä. Suhteessa musiikin esittämiseen jännittäjätyypeiksi tutkimuksessa muodostui myönteisesti (esiintymiseen) suhtautuva musiikkia korostava esiintyjä, myönteisesti suhtautuva itseä korostava esiintyjä, kielteisesti suhtautuva musiikkia korostava esiintyjä ja kielteisesti suhtautuva itseä korostava esiintyjä (Arjas, 84–87). Musiikki voidaan nähdä tässä vastaavana kuin vuorovaikutus puheviestinnässä: esiintyjä orientoituu esiintymistilanteessa itseensä tai musiikkiin. Arjaksen tutkimuksessa tulee huomioida se, että siinä on tutkittu laadullisesti yksilön esiintymisjännitystä sekä esiintymisvarmuuskurssin vaikutusta jännitykseen. Tutkittujen muusikoiden kohdalla esiintymisvarmuuskurssilla todettiin olevan myönteisiä vaikutuksia esiintymisjännityksen hallintaan (mts. 108). Arjas (mts., 135) toteaa, että yksilöllisen kokemuksen tarkastelu on jännitystutkimuksessa jäänyt vahvasti huomiotta, sillä perinteisesti tutkimuksen keskiössä ovat olleet jännittämisen yleiset lainalaisuudet sekä erilaisten fobioiden ja pelkojen väliset yhteydet.

Kokemuksien esimerkiksi viestintäaarkuuteen liittyen on todettu eroavan yksilökohtaisesti, esimerkiksi sukupuolella on nähty olevan merkitystä viestintäaarkuuden vaikutuksesta opintoihin ja myös suhtautumisessa on havaittu sukupuolten välisiä eroja. Siksi ei voida olettaa, että

viestintäarkeuden lieventämisessä samanlaiset toimenpiteet tukisivat kaikkia opiskelijoita yhtäläillä. (Lance, Lippert, Titsworth & Hunt, 2005.)

Sen sijaan viestintää ja vuorovaikutustilanteita kohtaan tunnettua pelkoa tulee lähestyä laajasti ja ymmärtävästi. Kokemus voi olla hyvin yksilö- ja henkilökohtainen. Dwyer (2000) huomauttaa, että vähennettäessä tai lievennettäessä yksilön kokemaa viestintäarkeutta toimenpiteet tulisi voida räätälöidä yksilökohtaisesti.

Tutkielman aiheen huomioon ottaen on syytä palauttaa tässä luvussa tarkastellut kokemukset jälleen myös opetuskontekstiin. Esimerkiksi peruskoulumaailmassa on havaittu monia haasteita viestintäarkeuden oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajalta edellytetään hyvin monimuotoisia toimintatapoja viestintäarkeuden oppilaan kanssa toimimiseen. Lisäksi viestintäarkeus ja viestinnän välttely voivat näyttäytyä hyvin monimuotoisesti, joten tarkoituksenmukaisen toimintamallin löytäminen ei ole yksiselitteistä. (Krider & Schneider, 2003.)

Yhtä lailla korkeakouluissakin viestinnän opettajat kohtaavat haasteita etsiessään sopivaa toimintatapaa esiintymistä tai ryhmäviestintätilanteita pelkävien opiskelijoiden kanssa. Lähtökohtaisesti tällainen pelko ja jännitys voidaan mitata ja todeta esimerkiksi piirretyypiksi viestintäarkeudeksi. Tällaisen nimeämisen voidaan kuitenkin katsovan redusoivan itse ilmiötä. Viestintää kohtaan tunnettu pelkoon löytyy monia tekijöitä. (Pearson ym., 2011, 217.)

Jännittäminen on niin käsitteenä kuin kokemuksenkin kautta ymmärrettynä hyvin monitahoinen ja laava ilmiö. Sen tutkimiselle voidaan nähdä yhtenä haasteena tietty muodottomuus ja varioivuus yksilö- tilanne- ja kulttuurisidonnaisesti. Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkielmani tieteenfilosofisen lähtökohdan, jonka kautta pyrin tarkastelemaan yksilön kokemusta jännittämisestä. Pyrin tieteenfilosofian traditioita ja periaatteita valottamalla osoittamaan, miten sijoitan tämän tutkielman jännittämistutkimuksen kenttään puheviestinnän saralla, ja miltä perustalta aion tarkastella jännittämisen kokemusta. Jännittämisen kokemuksen ymmärtäminen on tutkielmani lähtökohta niin opettajien kuin opiskelijoidenkin kohdalla. Seuraavan alaluvun lopuksi esittelen myös käsitevalintani.

2.3. Fenomenologinen viestintäkokemus

2.3.1 Fenomenologinen tieteenfilosofia

Tutkielmassani aion käsitteellistää viestintää ja vuorovaikutustilanteita jännittämisen kokemuksen kautta. Tässä aluvussa avaan käsityksiäni siitä, miten kokemusta voidaan lähestyä tieteellisesti. Tutkielmani tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenologinen, ja tarkastelen kokemusta fenomenologisesta lähtökohdasta. Hahmotan hieman fenomenologista tieteenfilosofiaa ja lähestyn tämän jälkeen jännittämisen kokemusta. Aiemmin esiteltyt jännittämistä ja viestintäpelkoa laajasti kuvaavat käsitteet, sekä fenomenologinen käsitys kokemuksesta, määrittelevät keskeiset käsitteet jännittämisen kokemuksesta tutkielmassani.

Fenomenologian idea rakentuu lähes pelkästään sen luoja ja kehittäjä, saksalaisen filosofin Edmund Husserlin ajatusten ympärille. Hermeneutiikasta ja logiikasta ammentaneen Husserlin katsotaan määritelleen fenomenologiselle tieteenfilosofialle peruspiirteet vuonna 1907 pitämässään viidessä luennossa. Fenomenologian voidaan katsoa syntyneen kritiikistä senaikaista positivistista tieteellistä ajattelua vastaan. (Juntunen, 1986; Husserl, 1995; Rogers, 1983.) Husserlin jälkeen fenomenologiaa on kuitenkin kehitelty paljon. Husserlin tuotanto on vaikuttanut muun muassa Heideggerin ja Habermasin tuotantoon, joiden työn taas voidaan nähtävän vieneen fenomenologiaa, tai siihen pohjautuvia ajatuksia eteenpäin (Juntunen & Mehtonen, 1977). Yleisesti fenomenologian voidaan sanoa pyrkivän filosofisesti kestävien totuuksien löytämiseen kokemuksia tutkimalla ja ymmärtämällä. Fenomenologia pyrkii yhdistämään tietoteoriaa ja elettyjä (arki)kokemuksia. (Rogers, 1983, 13.)

Fenomenologian syntyminen, ja Husserlin alkuperäisen kritiikin, ymmärtämiseksi tulee huomioida, että 1800- ja 1900 -lukujen taitteessa länsimaisissa ihmistieteissä vallitsi luonnontieteellisestä suuntauksesta juontuvan empirismin vahva ihannointi (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2004). Luonnontieteellinen maailmankatsomus puolestaan oli Husserlin mukaan epälooginen. Fenomenologia syntyi vastaukseksi ja ratkaisumalliksi normaalitieteen asemaan nostetun empirismin ongelmiin, jotka Husserl näki sekä loogisina että filosofisina. (Juntunen, 1986; Husserl, 1995.) Ristiriita ja epäselvyydet syntyvät muun muassa havainnoidun objektin ja havainnoivan subjektin välisestä suhteesta ja sitä kautta tiedostukseen ja jopa koko olemiseen liitettävistä ongelmista. Ensinnäkin luonnollisten tieteiden tuottamaa tietoa kohdellaan kiistämättömänä ja sellaisenaan annettuna sen sijaan, että pohdittaisiin tiedostuksen ja havainnoinnin problemaattisuutta (Husserl, 1995, 50). Husserl asetti vastakkain niin sanotun luonnollisen tiedon ja

filosofisen tiedon. Filosofisesta tiedosta hän käytti myös nimitystä reflektiivinen tieto. (Mts. 35.) Fenomenologiseen tutkimusasetteeseen kuuluukin lähtökohtaisesti tutkijan oman itseymmärryksen tiedostaminen ja vaikutusten reflektointi (Laine, 2000, 34–36).

Luonnollista, totena pidettyä tietoa refleктоimalla päästään käsiksi moniin ongelmiin, jotka liittyvät luonnontieteellisesti havainnoidun tiedon totuudellisuuteen. Ja Husserl halusi kiinnittää huomion tiedostuksen refleктоimiseen. Luonnontieteellisessä empirismissä lähdetään oletuksesta, että jonkin asian tiedostaminen on sangen itsestään selvää. Tutkiva subjekti havaitsee, toisin sanoen tiedostaa, tutkittavan objektin. Objekti voi tässä yhteydessä olla mikä tahansa tutkimuksen kohde, ja tällä tavoin hankittua tietoa pidetään itsestään selvästi totena. Husserlin kritiikki perustui siihen, ettei ole filosofisessa mielessä varmuutta, onko tutkimuksen ja havainnon kohteena oikeammin kohteen tiedostus vai itse tiedostettu objekti. Subjektin, eli tutkijan, itsensä vaikutus havainnoinnille ikään kuin kiistetään. Todellista ja absoluuttisena pidettyä tietoa itse objektista ei voi täten saada, vaan tiedostus on aina välillistä tietoa sen kulkeutuessa subjektin kautta. (Husserl, 1995, 33–37.)

Luonnontieteellistä maailmankatsomusta voidaan pitää toisin sanoen vaillinaisena sen pyrkiessä kiistämättömään objektiivisuuteen, jossa havainnoijan suhde havainnoituun kielletään (Husserl, 1995). Ongelman ydin kiteytyy ihmisen mahdollisuuksiin saada varmana pidettyä tietoa oman mielensä ulkopuolisesta, vaikka kaikki väistämättä ”suodattuu” hänen oman mielensä kautta.

Fenomenologinen ajattelu lähti liikkeelle ratkaisuna ”tieteen kriisiin”, jossa luonnontieteiden tuottamaa tietoa pidettiin kiistämättömänä, vaikka se oli Husserlin mukaan loogisesti kestäväntöntä (Satulehto, 1992, 1). Tätä havainnoijan ja havainnoidun välille muodostuvaa ongelmaa Husserl nimitti immanenssi-transsendenssi -asetelman ongelmaksi. Merkittävin ongelma tässä asetelmassa on se, etteitiedon kriittinen tarkastelu ole käytännössä mahdollista silloin, kun subjektin ja objektin välinen suhde kielletään. Suhde on olemassa, mutta luonnollinen tieto keskittyy ainoastaan objektin tarkasteluun jättäen subjektin olemassaolon huomiotta. (Husserl, 1995, 26). Merkittävä osa Husserlin perusfilosofiaa liittyy *immanenssin* ja *transsendenssin* väliseen suhteeseen. Tällä tavoin nimetyt asetelman ongelmat liittyvät kiinteästi myös tiedostukseen ja havainnointiin, objektin ja subjektin väliseen suhteeseen, ja muodostaa täten tärkeän osan Husserlin luonnollisiin tieteisiin kohdistuvaa kritiikkiä.

Immanenssi-transsendenssi -asetelmaa voitaisiin karkeasti nimittää ajattelu-ulkomaailma -asetelmaksi. Filosofisessa mielessä immanenssi viittaa lähtökohtaan, johon liittyy varmasti ja välityksettä tavoitetut yksilön ajatukset. Immanenssi on siis jotain välitöntä ja tutkijalle varmasti todellista, mutta ”vain” yksilön ajatuksia tai havainnoita. Nämä tavoitetut havainnot ja ajatukset eivät

vielä sinällään kerro immanenssin ulkopuolisesta maailmasta mitään. Tämä perusoletus tekee selkeää eroa luonnontieteelliseen lähtökohtaan, sillä tieteen historiassa ainoastaan filosofit ovat kyseenalaistaneet ulkomaailman olemassaolon. Joka tapauksessa luonnontieteitä kohtaan esitetty kritiikki tiivistyy tähän. Jotain ulkoisesti havaittua pidetään kiistämättömän todellisena, vaikka varmaa on vain oma ajattelumme. Tälle lähtökohdalle ristiriitaisesti empiristinen ote haluaa päinvastoin eliminoida immanenssin vaikutukset häiritsevinä ja objektiivista tietoa haittaavana. (Husserl, 1995, 24–25.)

Transsendenssi viittaa puolestaan juuri tähän ulkoiseen, objektiivisesti tavoitettavaan maailmaan. Empirismiä kohtaan esitetyn kritiikin mukaan transsendenssiin liittyy juuri se ongelma, ettei sen olemassaoloa voida todistetusti tavoittaa ilman immanenssia. Toisaalta pelkkään immanenssiin tukeutuminen ei tuota totuudellisempaa tietoa. Immanenssin määritelmän mukaan jopa omien ajatustensa ilmaiseminen olisi immanenssin ylittämistä. Pelkkään transsendenssiin tukeutuminen puolestaan jättää kokonaan huomiotta immanenssin vaikutukset havaintoon ja tekee näin tiedon kriittisen tarkastelun mahdottomaksi, kuten edellä on esitetty. (Husserl, 1995, 2426.)

Immanenssi-transsendenssi -asetelman voidaan nähdä tiivistävän Husserlin kritiikin. Havaittua ei voi pitää objektiivisesti totena sellaisenaan, sillä tämä oletus kiistäisi havainnoijan omat välittömät ajatukset. Toisaalta havaittuun tulisi päästä käsiksi myös omien ajatustensa yli.. Toisin sanoen tutkijan tarkoitus on päästä immanenssista käsin kiinni transsendenssiin. Tästä tavoitteesta lähtee fenomenologinen tutkimus.

Husserl määrittelee filosofisen menetelmän, jonka avulla välittömän immanenssin kautta voidaan ylittää omien välittömien ajatusten rajat. Husserl huomauttaa, että ajatuksemme eivät perustu pelkkään reaalityodellisuuteen, vaan tiedostetun kohteen vastine löytyy myös kuvittelusta. Kaikilla havainnoiduilla kohteilla on reaalityodellisuuden, transsendenssin, lisäksi vastine myös kuvittelussa. Kuvittelussa olevalla vastineella voidaan ajatella myös olevan kaikki se olennainen, mitä kohteelta vaaditaan, jotta se voidaan tiedostaa (Husserl, 1995, 28–29.) On tärkeää huomata, että tämän filosofian mukaan objektit ja kohteet eivät varsinaisesti ole edes olemassa itsenäisesti, ilman tajunnan vaikutusta (Juntunen & Mehtonen, 1977, 121). Kohteen joksikin havaitsemista ja ilmiön todellisen olemuksen löytämistä fenomenologisessa tutkimuksessa käsittelem seuraavaksi.

2.3.2 Noemasta, eidoksesta ja reduktiosta ilmiöön

Husserlin fenomenologiassa havainnoimisen ja tiedostamisen kautta pyritään nimenomaan löytämään ilmiön ydin, näkemään ilmiö itsessään (Juntunen & Mehtonen, 1977, 121). Ilmiö voi fenomenologisessa mielessä olla mikä tahansa tietoisuuden kohde, on se havaittu kuulemalla, näkemällä tai kuvittelemalla. Kohteita voivat täten olla myös mielikuvat ja luulot. (Husserl, 1995; Juntunen & Mehtonen, 1977, 121; Juntunen, 1986, 74.) Kaikki maailmassa voidaan täten havaita joksikin. Tällaiseen tiedostettuun kohteeseen viitataan fenomenologiassa käsitteellä noema. (Juntunen & Mehtonen, 1977, 121.)

Fenomenologiassa olennaista on löytää ilmiön sisin, sen eidos. Noema ei vielä ole eidos, vaan noema käsittää eidoksen lisäksi myös muita tiedostuksen kohteena olevia osia. Nämä osat ovat eräänlaisia ”varjostuksia”, jotka liittyvät olennaisesti havaittuun ilmiöön, mutta eivät kuulu sen varsinaiseen ydinolemuksen. (Juntunen, 1986, 74.) Käytännössä tietyt ilmiön ominaisuudet saattavat olla alisteisia toisille. Esimerkiksi tutkiessamme kokemuksia keväästä kokemusten kuvaukset valosta ja pölystä alistuvat kuvaukseen keväisestä kaupungista ja lintujen laulu ja lisääntynyt lämpö yhdistetään luontoon. (Laine, 2010, 43.)

Noemasta pääsy eidokseen liittyy reduktioon. Reduktio on fenomenologian kenties tärkein käsite. Se on perusmetodi, eräänlainen työväline tiedon refleктоimiseen (Husserl, 1995, 21). Reduktion merkitystä ja olemusta on pohdittu myös Husserlin seuraajien keskuudessa paljon. Yleisesti voidaan todeta, ettei reduktion käsite itsessään ole eheä tai viimeistelty. Fenomenologinen reduktio voidaan jakaa kahteen erilliseen reduktioon, eideettiseen ja transsendentaaliseen. Kahden reduktion nimitykset ja keskeiset piirteet eivät kuitenkaan ole nekään yksiselitteisesti artikuloituja. Transsendentaaliseen reduktioon on yleisesti viitattu käsitteellä fenomenologinen reduktio. Kuitenkin fenomenologisella reduktiolla viitataan myös yleisesti reduktioon tai kahteen fenomenologisen reduktion lajiin, joita ovat eideettinen ja transsendentaalinen. (Juntunen, 1986, 71.)

Transsendentaalisella reduktiolla tarkoitetaan irtipäästämistä tai irrottautumista kaikista empiristisistä ennako-oletuksista (Juntunen, 1986, 73). Transsendentaalisen reduktion voi nähdä liittyvän immanenssi-transsendenssi -asetelmaan: se on filosofinen metodi sen selvittämiseen, minkä voimme tietää varmasti olevaksi. (Mts. 90–92.) Transsendentaalisessa reduktiossa sulkeistetaan olemassa oleva, joka voidaan ymmärtää eräänlaisena esitietämyksenä. Tämän

toimenpiteen seurauksena ilmiön puhdas olemus huomataan. Toinen, eideettinen reduktio ja transsendentaalinen reduktio limittyvät, ja on oikeastaan näkemyskysymys, kumman reduktion asettaa isommaksi käsitteeksi. On esitetty esimerkiksi, että eideettinen reduktio kuuluu yhtenä osana transsendentaaliseen reduktioon. Transsendentaaliseen reduktioon liittyy se ongelma, ettei Husserl ehtinyt määritellä käsitettä yhtenäiseksi ja eheäksi. Transsendentaalisen reduktion sisäiset ristiriidat voidaan viedä niin pitkälle, ettei aukotonta määritelmää voida Husserlin tuotannon perusteella muodostaa. (Juntunen, 1986, 94–99.) Tärkeintä on huomioida transsendentaalisen reduktion vaatima asenne. Tähän reduktion lajiin liittyy kiinteästi kritiikki luonnontieteellistä maailmankuvaa kohtaan, missä havaittu otetaan annettuna (mts., 91).

Toinen reduktion laji on siis eideettinen reduktio. Eideettisen reduktion idea on kiteytetysti saada ilmiöstä esiin sen eidos. Eidos, ilmiön olemus, selvitetään noeman avulla. Kuten aiemminkin mainittiin, noema on havaittu ilmiö. Havainnon ymmärretään käsitteellistävän kohteensa joksikin. Havaitussa noemassa on paljon ominaisuuksia, jotka liittyvät eidokseen. Toisin sanoen, esimerkiksi havaitussa kirjassa on tiettyjä ominaisuuksia, jotka tekevät siitä juuri kirjan. Nämä ominaisuudet ovat ilmiön eidos. Havaittu noema käsittää kuitenkin myös paljon toissijaisia ominaisuuksia, jotka eivät liity havaitun ilmiön varsinaiseen olemukseen. Nämä noeman ominaisuudet ovat sikäli alisteisia eidokselle, että vaikka nämä ominaisuudet poistetaan, eidos säilyisi, ja havaittu kohde olisi edelleen esimerkiksi kirja. (Juntunen & Mehtonen, 1977, 110.) Eideettinen reduktio voidaan lyhyesti ja epäproblemaattisesti kuvata toimenpiteenä, joka siirtää syrjään nämä alisteiset ominaisuudet ja jättää jäljelle eidoksen (Juntunen, 1986, 76).

Reduktioiden kuvaukset edellä ovat tyypistettyjä ja jättävät sivuun monia reduktioihin yhdistettyjä ongelmakohtia. Reduktio-ajattelua kohtaan esitetty kritiikki tukeutuu esimerkiksi siihen, että eidos on itsessään epämääräinen käsite, koska niitä voi olla ilmiöllä useita (kts. Juntunen & Mehtonen, 1977, 111). Tässä yhteydessä fenomenologisen ymmärryksen esille tuomiseksi voidaan tiivistää, että transsendentaalinen reduktio pyrkii hylkäämään empiristiset, toissijaiset havainnot kohteesta. Eideettinen reduktio puolestaan keskittyy ilmiön olemukseen, josta on pystytty häivyttämään siihen kuulumattomat ominaisuudet.

Tulee kuitenkin kiinnittää huomiota, että kahdessa reduktion lajissa on kyse pohjimmiltaan samasta filosofisesta metodista. Molemmat reduktiot voidaan tarvittaessa sijoittaa saman yhteisen pääkäsitteen alle. Pääasiallinen ajatus on yleisesti kyseenalaistamisen, eli reduktion, kautta tavoittaa se, mikä on varmaa ja yhtenäistä ilmiöiden maailmassa. Tavoitettu ilmiö tulee näin voida nähdä

itsenään, ilman toissijaisia ominaisuuksia. Reduktion kautta ilmiön havaitsija voi myös olla varma, että hän on ilmiön todella tavoittanut. (Husserl, 1995, 21–23.)

2.4 Jännittämisen kokemus ja käsitevalinnat

Puro (1996) tarkastelee fenomenologisen tieteenfilosofian mahdollisuuksia ja yhteyksiä interpersonaalisen viestinnän, Puron termin keskinäisviestinnän, tutkimukseen. Puro (1996, 127–140; 175–176) mukaan keskinäisviestinnän fenomenologiset periaatteet voidaan listata seitsemään väitteeseen: Ensinnäkin viestintää ihmisten välillä ei voi olla, elleivät viestijät itse koe viestivänsä. Toiseksi kysymyksen siitä, mitä keskinäisviestinnässä tapahtuu, voi löytää lukemattomia vastauksia. Se, mitä viestijät itse pitävät olennaisena, on merkittävää. Tässä yhteydessä kaikki vastaukset ovat yhtä arvokkaita. Kolmantena kiinnitetään huomiota siihen, miten viestijät luovat viestintätilanteessa uutta sen sijaan, että oltaisiin kiinnostuneita lainalaisuuksista ja säännönmukaisuuksista. Neljäs periaate liittyy ihmisen omaan tietoisuuteen ja tiedostavuuteen. Ihmisen tietoisuus omasta viestinnästään on tutkimukselle relevanttia tietoa. Viidennen periaatteen mukaan tämä ihmisen tietoisuus vaikuttaa viestintäkäyttäytymiseen, vaikka tietyt elämän ”perusmysteerit” säilyvät selittämättöminä viestinnässään. Kuudes periaate tähdentää, että niin viestintätilanteet kuin viestijätkin ovat ainutlaatuisia. Viestintäilmiöiden moniulotteisuus on keskeisempää kuin yleispätevyys. Viimeinen periaate huomioi, että ihmiset ovat jossain määrin ”yliluonnollisia”. Ihmisten antamat selitykset teoilleen esimerkiksi perustelemalla ne jumalan tahdoksi ovat yhtä varteenotettavia kuin jokin muu selitys.

Fenomenologiselle tieteenfilosofialle merkityksellisintä on yksilön kokemus. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan kokemuksia. Kokemuksella viitataan ihmisen omaan käsitykseen todellisuudesta, jossa hän elää. Eläminen ymmärretään kehollisena toimintana ja havainnointina, joka on suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Ihminen ei ole irrallaan ympäröivästä todellisuudestaan. Eläminen on myös koetun ymmärtämistä. Kokemus on vuorovaikutusta todellisuuden kanssa. Ihmisen suhde muihin ihmisiin, kulttuurin tai esimerkiksi luontoon ilmenevät kokemuksissa. Kokemukset muodostavat ihmisen suhteen maailmaan. Yksilön maailmasuhde on fenomenologisessa mielessä intentionaalinen, millä viitataan siihen, että kaikki maailmassa merkitsee meille jotain. (Laine, 2010, 29.) Kokemuksen, kuten tietoisuudenkin, voidaan nähdä olevan aina jostakin (engl. experience of something), se on aina yhteydessä johonkin (Rogers, 1983, 33).

Miten toisen ihmisen kokemusta voidaan sitten lähestyä? Kokemusten tarkastelussa tarkastelemme todellisuudessa kokemukselle annettua *merkitystä*. Todellisuus ei ole neutraalia, vaan kiinnostuksemme ja pyrkimyksemme ohjaavat havainnointiamme maailmasta ja sitä kautta kokemuksiamme. Tätä tarkoittaa myös kokemusmaailman ymmärtäminen intentionaalisena. (Laine, 2010, 29.) Intentionaalisuus liittyy noeman käsitteeseen ja sitä kautta ilmiön tutkimiseen: Husserl nimesi noeman vasta myöhemmissä tuotannoissaan. Tätä ennen hän viittasi jonkin asian merkitykselliseen havaitsemiseen käsitteellä intentionaalinen akti (Husserl, 1995; Juntunen, 1986). Intentionaalisuus ymmärretään täten juurikin jonkin asian joksikin kokemiseksi.

Kokemukset ovat intentionaalisia, eli ne pitävät sisällään merkityksiä. Tämän lisäksi niissä on nähtävissä intersubjektiivinen luonne. Kokemukset ovat yhteydessä yhteisöön ja kulttuuriin, jossa kokeva yksilö elää ja toimii. Ihminen on perustaltaan yhteisöllinen, ja eri kulttuurin edustajien kokemukset kantavat erilaisia merkityksiä. Näin ymmärrettynä yksilön kokemus pystyy myös paljastamaan jotain yleistä yhteisöstä ja kulttuurista. (Laine, 2010, 30.) Tämä ajattelumalli, joka voidaan liittää jo suoraan tutkimuksen tekemiseen, voidaan palauttaa Husserliin. Husserl huomautti, että myös kuvittelussa olevat kohteet, merkitykset ja ilmiöt voivat olla tutkimuksen aiheita. Näin ihmisen tietoisuus on yhteydessä yhteisön tietoisuuteen, ja mieltä ymmärtämällä voimme ymmärtää myös mielen ulkopuolista maailmaa.

Olen tähän mennessä esitellyt erilaisia viestintä- ja vuorovaikutustilanteita kohtaan koettuun pelkoon ja jännitykseen yhdistettäviä käsitteitä. Edellä tarkastellun käsitevalikoiman perusteella voidaan todeta, että jännittämistä ja viestintäpelkoja voidaan käsitteellistää lähtökohtaisesti hyvin monesta näkökulmasta. Voimme nykytiedon mukaan käsitteellistää sekä vain tiettyyn tilanteeseen sopivaa jännittämistä että käyttämään sateenvarjokäsitteitä, joiden sisällä käsitteellistetty pelko tai jännitys voi saada monia muotoja. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi tässä työssä esitellyt viestintäarkuus ja sosiaalinen jännittäminen.

Viestintäpelkoja kuvaavien käsitteiden lisäksi olen esitellyt kokemuksen ymmärtämistä fenomenologisen tieteenfilosofian kautta. Puron (1996, 128–133) mukaan fenomenologinen näkökulma voidaan liittää jännittämisen tarkasteluun. Hän käyttää esimerkkinä McCroskeyn viestintäarkuutta, mutta korostaa, että elettynä kokemuksena viestintäarkuudelle läheiset ilmiöt, kuten esiintymisjännitys tai ujous, voivat olla yhtä hyvin osa tuota yksilön tuntemaa negatiivista kokemusta. Eletyn kokemuksen kannalta jännittämistä ja viestintää kohtaan tunnettua pelkoa ja ahdistusta määrittelevien käsitteiden väliset eroavaisuudet ovat lähinnä semanttisia. Fenomenologinen näkökulma ei suoranaisesti tarjoa helpotusta esimerkkinä käytettyyn

viestintäarkuuteen tai jännittämiseen yleisesti. Fenomenologinen lähestymistapa pyrkii kuitenkin tavoittamaan koetun jännittämiskokemuksen ytimen: miten jännittämistä koetaan arkielämän viestintätilanteissa ja miten yksilö suhtautuu kokemaansa jännitykseen/arkuuteen.

Koska en halua rajata ulos lähtökohtaisesti minkäänlaista yksilön kokemusta oman työni keskiöstä, ymmärrän kaikkien tässä työssä esiteltyjen käsitteiden kuuluvan tarkastelemaani ilmiöön. Käytän tästä käsitettä jännittäminen. Sana *jännittäminen* nähdään tavallisempana ja neutraalimpana ilmauksena kuin esimerkiksi liian lääketieteelliseltä tai diagnosoilulta tuntuvat sanat pelko, fobia tai ahdistus. Jännittäminen nähdään myös laajempänä ilmiönä kuin viestintäarkuus. Sosiaalinen jännittäminen ymmärretään myös kohdistuvan siihen kokemukselliseen tilaan, jossa ollaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Almonkari, 2007, 31–32.)

Yhdistän jännittämisen käsitteen liittyvän juuri jännittämisen kokemukseen. Tässä yhteydessä yhdistän näkemykseni fenomenologiseen traditioon. Jännittäminen kiinnostaa tässä työssä ennen kaikkea kokemuksena vuorovaikutuksesta. Tätä kautta ymmärrän myös, että juuri yksilön kokemus voi kertoa jotain todellista jännittämisestä ilmiönä. Tämän takia viittaan kaikkiin edellä kuvattuihin käsitteisiin ja ilmiöihin sanalla jännittäminen, ja ymmärrän jännittämisen viittaavaan yksilön kokemukseen liittyen viestintätilanteeseen tai sen ennakointiin. Yksilöön, jolla on tällaisia tuntemuksia, viittaan käsitteellä jännittämistä kokeva. Koska olen sitonut tutkielmani yliopistokontekstiin, ja sen sisällä puheviestinnän erilliskursseihin, jännittämisen kokemus tulee käsitteellistetyksi erilliskurssin puitteissa. Tällöin jännittämisen kokemukseen liittyy myös se, miten se näkyy opetuksellisesti ja mitä kokemukselle kurssilla tapahtuu. Tämä on tutkielmani lähtökohta. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimusongelmani.

3. TUTKIMUSONGELMAT

Viestintätieteellinen kirjallisuus ja aiemmat tutkimukset ovat lähestyneet jännittämistä monista eri lähtökohdista, useilla käsitteillä. Jännittämisen oireita, seurauksia ja jännittämisen lieventämistä käsittelevää tutkimusta ja kirjallisuutta on tarjolla verrattain runsaasti. Kuitenkin aiemman tutkimustiedon valossa voi nähdä kaksi keskeistä ”puutetta”, joihin pyrin tämän tutkielman rajoissa vastaamaan.

Ensimmäinen ”puute” liittyy jännittämisen ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen. Jännittämisen käsitteellistäminen ja tutkiminen laadullisesti puheviestinnän kansainvälisessä kentässä on käytännössä olematonta verrattuna tutkimuksiin, jotka keskittyvät jännittämisen oireiden mittaamiseen, jännittämisen yleisyyden kartoittamiseen tai jännittamisestä kärsivien opiskelijoiden ”selviytymiseen” verrattuna niihin, jotka eivät jännittämistä koe. Kansainvälisellä kentällä laadullinen tutkimus, jossa jännittämistä kokeville opiskelijoille annetaan ääni, edustaa murto-osaa jännittämistutkimuksesta. Tätä tutkielmaa tehdessä tietokannat eivät montaa tutkimusta aiheesta tarjonneet. Baiocchi-Wagner (2011) on huomauttanut, että laadullisessa (puhe)viestinnän tutkimuskentässä on puolestaan vajausta sekä viestintäarkuuden että opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa.

Kotimaisella tutkimuskentällä Arjas (2002) on tutkinut laadullisesti muusikoiden esiintymisjännitystä. Yliopistokontekstissa Suomessa jännittämisen tutkimuksessa Almonkari (2007) yhdisti sekä fenomenologista että positivistista tieteenfilosofiaa jännittämisen tutkimisessa. Almonkari toi itse esille, että kahden lähtökohtaisesti näin erilaisen tieteenfilosofian yhdistäminen osoittautui kuitenkin rajalliseksi. Almonkarin tutkimus nojautui enemmän positivistiseen tieteenfilosofiaan ja kvantitatiiviseen menetelmään. Hän kuitenkin ilmaisi tutkimuksessaan, että kvalitatiivinen menetelmä ja haastatteluaineisto palvelisivat jännittämisen tutkimusta ilmiön ymmärtämisen yksilöllisen kokemuksen tarkastelussa. (Mts. 180.)

Tähän liittyen toinen ”puute”, jonka haluan nostaa esille, liittyy puheviestinnän erilliskurssien tarkasteluun. Opiskelijoilta on kerätty erilliskursseilta palautetta, ja positiivisia kokemuksia on raportoitu. Erilliskurssien opiskelijat ovat kerätyissä palautteissa maininneet tärkeiksi muun muassa kurssin turvallisen ilmapiirin ja vertaistuen. (Martin & Nousiainen, 2006.) Tietoa positiivisesta palautteesta on kerätty myös erilliskurssien opettajilta. Vuonna 2004 tehdyssä selvityksessä erilliskursseja opettaneet opettajat koostivat saamiaan opiskelijapalautteita ja raportoivat kurssien toimivia käytäntöjä. Selvityksessä esimerkiksi tuotiin ilmi kurssien opiskelijamäärät, tehdyt

harjoitukset ja kurssin toteuttamismallit. (Almonkari & Koskimies, 2006b.) Erilliskurssit auttavat raportointien mukaan ainakin osaa jännittämistä kokevista opiskelijoista. Toisaalta olen aiemmin tässä tutkielmassa esitellyt erilliskursseihin liitettäviä haasteita. Vallitseeko kotimaisella puheviestinnän kentällä tilanne, jossa hyvät käytännöt ja pedagoginen keskustelu törmäävät? Erilliskursseilta saadaan hyvää palautetta ja onnistumisen kokemuksia, mutta samalla tulee pohtia, ovatko erilliskurssit järkeviä. Auttavatko vai leimaavatko ne jännittämistä kokevia opiskelijoita (kts. Almonkari, 2009; Valkonen, 2006)? Opiskelijälähtöinen tutkimus siitä, miten ja mitä kurssilla todella opitaan ja koetaan, puuttuu kotimaisesta puheviestinnän tutkimuksesta. Samoin laajempi pedagoginen tarkastelu voisi tuoda erilliskurssien tieteelliseen tarkasteluun syvyyttä.

Yhteenvedon totean, että puheviestinnän laajasta jännittämiseen keskittyvästä tutkimuskentästä puuttuu yksilöllisen kokemuksen tarkastelu erilliskursseilla. Pidän aiheen tutkimista tärkeänä, sillä se yhdistää pyrkimyksen niin jännittämissilmion syvälliseen tarkasteluun kuin (puhe)viestintäpedagogiikan käytäntöjen kehittämiseen. Tämän tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää jännittämisen kokemusta puheviestinnän erilliskurssilla, joka on suunnattu jännittämistä kokeville opiskelijoille yliopistossa. Ymmärtämisen kautta pyritään selvittämään, mitä kokemukseksi kurssilla tapahtuu. Ymmärrän jännittämisen kokemuksen ja sen mahdolliset muutokset jonain, mihin liittyy jännittämistä jossain muodossa, sekä erilliskurssin tuoma pedagoginen konteksti. Jännittämisen kokemus voidaan käsittää erilliskurssilla opetuksen kohteena. Tällöin kokemukseen liittyvät sekä opiskelija itse että kurssin opettaja. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden jännittämisen kokemusta sekä sitä, miten opettajat tuota kokemusta käsittelevät ja miten he sen ymmärtävät. Aiemmassa tutkimuksessa suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden jännittämisestä on todettu, että jännittäminen on laaja ongelma osalle opiskelijoista, eivätkä jännittämissituaatiot liity vain opiskeluelämään (Almonkari & Kunttu, 2012, 21).

Tavoitteeni on ymmärtää syvällisesti sitä, miten jännittämistä kokeva opiskelija itse jännittämisen kokee ja mitä kokemuksia liittyy siihen, kun erilliskurssilla jännittämistä ryhdytään käsittelemään tarkoituksena vähentää tämän kokemuksen voimakkuutta. Lähtökohtana on antaa ääni sekä opiskelijoille että opettajille, jotka yhdessä muodostavat erilliskurssin oppimisvuorovaikutuksen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1a. Millainen on jännittävien opiskelijoiden jännittämisen kokemus?

1b. Miten kokemus muuttuu puheviestinnän erilliskurssilla?

2a. Miten opettajat ymmärtävät opiskelijoiden jännittämisen kokemuksen?

2b. Miten he pyrkivät muuttamaan kokemusta puheviestinnän erilliskurssilla?

Jännittämistutkimuksen kentän laajentamisen lisäksi intressinäni on selvittää, millaista tietoa positivistiseen tietoon kriittisesti suhtautuva fenomenologinen ote voi aiheelle tarjota. Seuraavassa luvussa esittelen, miten fenomenologinen filosofia ymmärrettiin tutkielmani lähtökohdaksi, ja miten se näkyi tutkimusprosessissa.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimukseni näkökulma on kvalitatiivinen, eli laadullinen. Kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä on yleisesti ottaen löytää tai paljastaa tosiasioita sen sijaan että todennettaisiin joitain olemassa olevia (totuus)väittämiä. Laadullinen tutkimus ei sinänsä ole vielä tutkimuksen laji, vaan näkökulma pitää sisällään useita vaihtoehtoisia laadullisen tutkimuksen tyypejä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161.) Tutkielmani edustaa tässä fenomenologiaa. Esittelen seuraavaksi, miten fenomenologia suhteutuu laadulliseen tutkimusotteeseen.

Laadullisen tutkimuksen lähestymistavat voidaan jakaa karkeasti neljään suuntaukseen riippuen siitä, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Tutkimuksessa voidaan olla kiinnostuneita kielen piirteistä, säännönmukaisuuksien keksimisestä, tekstin tai toiminnan merkityksen ymmärtämisestä tai reflektiosta. Nämä neljä lähestymistapaa muodostavat jatkumon, jossa liikutaan kielen piirteiden kaltaisesta strukturoidusta aihepiiristä reflektion kaltaiseen, kokonaisvaltaiseen kiinnostuksen kohteeseen. Siinä, missä kielen piirteet ovat kiinnostavia löydöksiä esimerkiksi diskurssianalyysissä, fenomenologia sijoittuu jatkumon toiseen päähän. Fenomenologisen otteen mukaisissa tutkimuksissa mielenkiinnon kohteena on sekä merkityksen ymmärtäminen että reflektio. Fenomenologisesti reflektiivisessä tutkimusprosessissa tutkittavan ilmiön voidaan nähdä kirkastuvan, kun tutkija ensin lähestyy ilmiötä monipuolisesti eri näkökulmista. Prosessiin kuuluu ihmettely, ilmiön ”penkominen”, ilmiöön havahtuminen ja lopulta siitä innostuminen (Tesch, 1990, 59–70.) Laadullisessa tutkimuksessa yleisesti reflektiossa on kyse aineiston syvällisestä tarkastelusta sen näkemyksen valossa, joka on syntynyt yksityiskohtaisen perehtymisen kautta. Tällaisessa lähtökohdassa intuitiolla nähdään olevan tärkeä merkitys. (Hirsjärvi ym., 2009, 165.)

Fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä inhimillisen elämän ilmiöistä (Laine, 2010, 42). Fenomenologisessa mielessä väylä todellisuuden tutkimiseen löytyy ihmisten kokemuksista. Fenomenologisen näkemyksen mukaan vain kokemuksella voi selittää maailmaa, jossa elämme, sillä jokainen asia maailmassamme on koettavissa. (Rogers, 1983, 32.) Fenomenologinen suuntaus tarjoaa näkemyksen siihen, miten kokemusta voidaan tutkia. Lähtökohta ihmisen olemiselle maailmassa lähtee kokemuksellisuudesta ja intentionaalisuudesta. Intentionaalisuuden takana fenomenologiassa halutaan löytää kokemuksesta merkityksiä. (Laine,

2010, 26–27.) Kuten aiemmin toin esille, fenomenologia sisältää piirteitä niin merkitysten ymmärtämisestä kuin intuitiivisuutta korostavasta reflektiosta.

Satulehto (1992) huomauttaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa ymmärryksen ilmiöstä tulisi syntyä intuitiosta eikä teoreettisesta tarkastelusta. Tässä voidaan nähdä käytännössä reduktion merkitys tutkimusprosessissa. Tutkittavan ilmiön olemus, eli eidos, pyritään saamaan esiin. Fenomenologisessa tutkimusprosessissa pyritään tiedostukseen, joka paljastaa ilmiön ja sen todellisen olemuksen. Empiirisessä tutkimuksessa tiedostus syntyy tutkimusaineiston evidenssistä. (Judén-Tupakka, 2007, 62–63.) Tämä voidaan nähdä ensimmäisenä reduktiona. Reduktio tapahtuu fenomenologisessa tutkimusprosessissa kahdesti. Ensimmäinen reduktio liittyy tutkijan esiymmärryksen kyseenalaistamiseen. (Mts., 86–87.) Esiymmärrys liittyy tutkimuksen tekemisessä etenkin aiempaan teoreettiseen ja tutkimukselliseen tietoon, jota ilmiöstä on saatavilla. Kun tutkittavaa ilmiötä aletaan tarkastella, tulee tutkijan hylätä aiempi tutkimustieto mielestään. Lähtökohtaisesti fenomenologisessa tutkimuksessa ei myöskään aseteta sananmukaista teoreettista viitekehystä: tutkittavalle ilmiölle ei aseteta lähtöteoriaa, johon se pyritään tutkimuksen myötä sovittamaan. (Laine, 2010, 35.) Toinen reduktio liittyy löydöksiin, tutkimuksen tuloksiin, eli ilmiön olemukseen. Kun analyysi on paljastanut tutkittavasta ilmiöstä jotain, tulee pohtia löydettyjä merkityksiä. Tutkimusprosessi lähtökohtaisesti on tiedostamista, kritisoimista, kontekstualisoimista ja tiedon muuttamista, kuvaamista ja syventämistä. (Judén-Tupakka, 2007, 86.) Reduktion voi näin ymmärtää myös tietynä asenteena ja läpi prosessin vaikuttavana ajattelumallina.

Fenomenologiaa hyödynnetään, ja se ymmärretään tässä tutkielmassa, kahdella tasolla. Se antaa tieteenfilosofisen lähtökohdan yksilön kokemukselle, tässä tapauksessa jännittämislle. Tämän lisäksi fenomenologia tarjoaa tutkimuksellisen lähtökohdan ja ajattelumallin, jota edellä kuvasin. Tutkielmassani keskiössä on opiskelijoiden jännittämisen kokemus. Tämän lisäksi lähestyn opettajien kokemuksia opiskelijoiden jännittämisen kohtaamisesta. Molempien kohderyhmien kokemuksia voidaan tarkastella fenomenologisella otteella. Seuraavassa luvussa kerron, miten kokemusten tutkiminen käytännössä eteni.

4.2. Aineiston keruu ja eettiset kysymykset

Olen kerännyt tutkielmaani varten kolmea laadullista aineistoa. Olen haastatellut opiskelijoita, opettajia sekä kerännyt opiskelijoilta kirjallista aineistoa. Aineistonhankinnassani lähdin liikkeelle siitä, mihin koko tutkielmanikin kontekstoituu, eli puheviestinnän erilliskurssista, joka on suunnattu jännittämistä itsessään tunnistaville opiskelijoille. Tavoitteenani oli tavoittaa opiskelijoita, jotka ovat osallistujina erilliskursseilla. Tämän prosessin aloitin ottamalla yhteyttä erilliskursseja pitäviin opettajiin eri yliopistoissa Suomessa.

Aineistoni keräsin lukuvuonna 2011–2012 järjestetyiltä erilliskursseilta niin kirjallisesti kuin haastateltavienkin osalta. Otin yhteyttä näitä kursseja pitäviin puheviestinnän opettajiin keväällä 2011 sähköpostitse ja esittelin tutkimustavoitteeni ja -tehtäväni. Ilmaisin halukkuuteni kerätä aineistoa lukuvuonna 2011–2012 heidän pitämiltään opintojaksoilta. Korostin, ettei kyseessä ole opettamisen arviointiin liittyvä tutkielma, eikä tiettyä kurssia tutkittaisi sellaisenaan. Tarkoitus oli ainoastaan tavoittaa opiskelijoita, jotka ovat osallistuneet jännittämistä käsittelevään opintojaksoon.

Kurssit, joilta tutkielmaan osallistuneet opiskelijat olivat, järjestettiin eri yliopistoissa ympäri Suomea. Kurssit olivat kestoltaan noin 12–30 tuntia, jaksottuen muutamasta tapaamiskerrasta noin kymmeneen, ja kurssien ajoittuminen vaihteli muutamasta viikosta noin pariin kuukauteen. Osaa kursseista pidettiin opintopsykologin kanssa, ja osalle opiskelijoiden piti hakea erikseen.

Tunnistettava haaste oli niin kurssista vastaavien opettajien kuin itsenikin mielestä se, miten kurssia käyvien opiskelijoiden oppiminen ja yksityisyys suojataan. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) on määritellyt humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet. Periaatteet jakautuvat kolmeen osaan: tutkittavien itsemääräämisoikeuteen, tutkittavien vahingoittamisen välttämiseen sekä yksityisyyteen ja tietosuojaan. Näistä ensimmäiseen liittyy muun muassa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja tutkittavien informointi. Vahingoittamisen välttämiseen liittyy se, että tutkittavat voivat itse määritellä suostumuksellaan sen, mitkä tutkimusaiheet ovat heille epämieluisia. Vapaaehtoisuuteen perustuvan ja oikean tiedon pohjalta annetun suostumuksen osallistua tutkimukseen voidaan katsoa täyttävän tämä eettinen ehto aikuisten kanssa toimiessa. Edellä esitettyjen eettisten periaatteiden valossa oli siis alusta alkaen selvää, että tutkimukseen osallistuvat opiskelijat toimivat täydellisen vapaaehtoisuuden periaatteella, eivätkä tutkimukseen osallistumattomien opiskelijoiden kurssisuoritus saisi häiriintyä tutkielmani tekemisen takia.

Kurssien opettajat keräsivät kirjallisen aineiston ja mahdollisten haastateltavien yhteystiedot. Päädyimme kunkin opettajan kanssa ratkaisuun, jossa kirjallista tehtävänantoa käytettäisiin kurssin lopputehtävänä, ja opettajat lähettäisivät vapaaehtoisten opiskelijoiden tehtävät minulle anonymisoituina. Lisäksi vapaaehtoiset opiskelijat pystyivät ilmoittautumaan opettajalle, joka antaisi mahdollisten haastateltavien yhteystiedot minulle.

Eräällä kurssilla kävin esittäytymässä kurssin yhdellä kokoontumiskerralla opettajan aloitteesta. Keskustelin ennen tilaisuutta opettajan kanssa puhelimitse siitä, miten mahdollinen aineistonkeruu hoituisi. Esittelin ryhmälle oman taustani. Kerroin opiskelevani puheviestintää ja kerroin myös, että päteväidyn oppiaineeni opettajaksi. Esittelin tutkimustavoitteeni ja aineistonkeruumenetelmäni. Lopuksi panin kiertämään nimilistan, johon sai kirjoittaa oman sähköpostiosoitteensa, mikäli opiskelija koki olevansa potentiaalinen haastateltava. Korostin myös, ettei listalle nimen kirjoittaminen ole sitoumus eikä lupaus, vaan mieltään haastattelun suhteen saa muuttaa missä vaiheessa tahansa. Muutama viikko tämän jälkeen, kun tiesin kurssin päättyneeksi, lähetin keräämälleni listalle sähköpostia, jossa pyysin edelleen halukkaita ilmaisemaan kiinnostuksensa.

Haastateltavia ilmoittautui muutama halukas enemmän kuin pystyin haastattelemaan. Yhtä kurssia lukuun ottamatta kirjallinen aineisto ja lopulliset haastateltavat tulivat eri kursseilta. Kaikki tutkielmani tekoon liittyvät erilliskurssit olivat niin sanotusti pakollisia, eli ne korvasivat kieli- ja viestintäopinointoihin kuuluvan puheviestinnän opintojakson. Yhteensä erilliskursseja, joilta keräsin aineistoa opettajien kautta, oli neljä. Kurssit itsessään eivät kuitenkaan liittyneet tutkielmaani, vaan opintojaksot pidettiin normaalisti, ilman minkäänlaisia tutkielmani tarpeisiin liittyviä erillisjärjestelyjä.

Haastattelut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) määrittelee, että tutkittavaa on etukäteen tiedotettava tutkimuksesta, johon hän on mahdollisesti suostumassa. Tutkimuksesta tiedottamiseen kuuluvia tietoja ovat ainakin tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen aihe, aineistonkeruun konkreettinen toteutustapa ja arvioitu ajankulu, kerättävän aineiston käyttötarkoitus, säilytys ja jatkokäyttö ja osallistumisen vapaaehtoisuus. Nämä tiedot olin kertonut kurssin opettajille ja opiskelijoille jo yhteydenottovaiheessa. Mainitut tiedot annoin myös sähköpostitse ennen haastattelua, sekä vielä haastattelun aluksi. Ilmoitin niin opiskelijoille kuin opettajillekin ennakkoon, ettei haastatteluun tarvitse varata tuntia enempää. Muutaman kerran kuitenkin haastattelu venyi pidemmäksi. Keskimääräinen haastattelun pituus oli tunnin verran, lyhin haastattelu oli 50 minuuttia ja pisin

tunnin ja viisitoista minuuttia. Haastattelun pitkittyminen tapahtui haastateltavan aloitteesta, hän esimerkiksi saattoi ilmaista, ettei ollut kiire minnekään.

Fenomenologisen otteen mukaiselle haastattelulle on leimallista avoimet kysymykset, ja se, että haastateltavaa ohjataan mahdollisimman vähän (Laine, 2010, 36). Haastatteluja tehdessäni etenkin opiskelijoiden kanssa pyrin kuitenkin pitämään yllä keskustelua, mikäli haastateltava empi tai antoi ymmärtää, ettei ollut varma vastauksensa ”tyydyttävyydestä”. Fenomenologisessa haastattelussa oikeita vastauksia ei ole, ja haastattelutilanne tulee pitää luonnollisena ja keskustelevana (mts., 36). Näitä periaatteita sovelsin myös opettajahaastatteluissa.

Haastatteluaineistoni koostuu kahdesta erillisestä aineistosta, erilliskurssin käyneiden opiskelijoiden sekä erilliskurssin opettajien haastatteluista. Opiskelijoiden haastattelurungon olen esitellyt liitteessä 1, opettajien haastattelurungon esittelen liitteessä 2. Kaikki haastattelut tallensin ja litteroin lähes kokonaan. Kaksi kertaa opettajien haastattelussa jätin litteroimatta tunnistetietoja sisältävän kuvauksen. Molemmissa tapauksissa opettaja mainitsi nauhalle, ettei halua tätä kohtaa käytettävän tutkielmassani. Yhteensä litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 94 sivua (opiskelijahaastattelut 53, opettajahaastattelut 41 sivua). On huomioitava, että litterointi itsessään on merkittävä osa tutkimusprosessia. Litterointi tulee nähdä varsinaiseen vuorovaikutustilanteeseen nähden aina epätäydellisenä, ja tutkijan tulee myös suhtautua itseensä kriittisesti litteroijana. Tutkijan esiyymmärryksen voidaan nähdä ohjailevan litterointiin kohdistuvia valintoja, ja siksi myös litterointiprosessi itsessään tulisi ottaa tutkittaessa tarkastelun kohteeksi. (Nikander, 2010, 432–434.) Tämä voidaan puolestaan yhdistää suoraan fenomenologiselle tutkimusprosessille keskeiselle esi- ja itseymmärryksen kyseenalaistamiselle. Tutkijan pääsy toisen kokemukseen vaatii oman esi- ja itseymmärryksen kriittistä ja reflektiivistä tarkastelua, jotta voisi ymmärtää toisen ilmaisujen omalaatuisuutta. Mahdollisuus siihen, ettei ymmärrä toisen ilmaisuja, katsotaan johtuvan tutkijan omasta esiyymmärryksestä, jolla toisen sanomaa lähtökohtaisesti tulkitaan. Siksi tulkintojen kyseenalaistaminen on lähtökohta fenomenologiselle analyysille. (Laine, 2010, 32.) Tämä on niin sanottu toinen reduktio (Judén-Tupakka, 2007).

Tutkimusaiheessani voidaan nähdä sensitiivinen luonne, jonka pyrin ottamaan huomioon tutkielmani kaikissa työvaiheissa. Litteroidun aineiston säilytin anonyyminä, ja litteroinnin jälkeen nauhoitetut haastattelut tuhottiin. Olen ainoa henkilö, joka nauhoja on kuunnellut.

Haastattelun tarkoitus oli saada tietoa informantin kokemuksesta. Fenomenologisesti voidaan ymmärtää kokemusta sellaisenaan, eli kokemusta ilmiönä, tai vaihtoehtoisesti kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Kokemuksella on joko noemaattinen tai noeettinen luonto tutkimuksellisessa mielessä. Voidaan hahmottaa kokemuksen jonakin (noemaattinen) tai jotain kokemuksellisesti (noeettinen). (Rogers, 1983, 33.) Haastattelin tutkielmaani sekä opettajia että opiskelijoita. Molemmista tapauksissa kiinnostus oli kokemuksessa, mutta tarkastelukulma suhteessa informanttien kokemukseen erosi. Opiskelijoiden kohdalla pyrin tutkimusprosessissa ymmärtämään jännittämisen kokemuksen olemusta, sen ydintä heidän kuvauksiinsa perustuen. Opettajien kohdalla kyseessä voidaan nähdä olevan noemaattinen lähtökohta, sillä heidän kokemuksellaan on kohde, opiskelijan kokemus. Heidän voidaan tutkimusasetelmassani nähdä olevan kokemuksellisessa suhteessa opiskelijoiden kokemukseen, eli tutkittavaan ilmiöön. Opiskelijoiden kohdalla tavoitteeni on lähestyä opiskelijoiden jännittämisen kokemusta sellaisenaan. Fenomenologisesti ihminen elää kokemuksien kautta, eletyt kokemukset ovat todellisia ja selkeästi kertomuksia meidän maailmastamme (mts. 36).

Nämä ovat työkaluja ymmärtämään, mitä pyrin haastatteluilla tavoittamaan. Opettajahaastatteluilla oli lähtökohtaisesti eri tavoite kuin opiskelijahaastatteluilla. Kuitenkin samat tutkimuseettiset ja fenomenologiset periaatteet koskivat kumpaakin kohderyhmää tutkielmaa tehdessä.

Opiskelijahaastattelut

Kuudesta opiskelijahaastattelusta kolme tehtiin kasvokkain ja kolme puhelimitse. Erilliskursseja, joilta aineistoa keräsin, järjestettiin ympäri Suomea, joten puhelimitse haastatteleamalla pyrittiin ratkaisemaan maantieteelliset haasteet. Analyysivaiheessa huomasin, etteivät puhelimitse haastateltujen opiskelijoiden kuvaukset kokemuksistaan eronneen merkittävästi kasvokkain haastatelluista. Koska katson saaneeni kaikilta kuudelta haastateltavalta tutkielmani tavoitteen mukaista, yhtä arvokasta aineistoa, en tulososassa erittele opiskelijoiden kohdalla tapaa, joilla heitä on haastateltu. Tällä valinnalla pyrin myös häivyttämään tunnistetiedot maantieteelliset vihjeet poistamalla.

Kaikki haastateltavani olivat 20–40 -vuotiaita ja sukupuoleltaan naisia, ja he olivat suorittaneet jännittämiseen keskittyvän puheviestinnän erilliskurssin lukuvuonna 2011–2012. Haastattelut suoritettiin keskimäärin 1-2 kuukautta kurssin päättymisestä. Kaikki haastateltavat olivat suorittaneet kurssin hyväksytysti, ja kaikilla kurssi korvasi niin sanotun pakollisen puheviestinnän kurssin, eli opintojakso oli osa pakollisia kieli- ja viestintäopintoja yliopistossa.

Fenomenologisen haastattelun avoimuutta ja keskusteleavuutta voidaan helposti nimittää avoimeksi haastatteluksi tai syvähaastatteluksi. Itse nimittäisin haastatteluani avoimeksi haastatteluksi, sillä käytössä olevissa aikaresursseissa pidetyt haastattelut eivät varsinaisesti tavoittaneet syvähaastattelun perinteisiä tuntomerkkejä. Syvähaastattelu voi esimerkiksi vaatia useamman haastattelukerran ja jopa erityistä koulutusta haastattelijalta (Hirsjärvi ym., 2009, 209–210). Avoin haastattelu muistuttaa keskustelua (mts. 209). Pysin pitämään fenomenologisen tutkimusotteen mukaisesti haastattelun rungon opiskelijoiden kanssa hyvin löyhänä. Mainitsin aiemmin, että vaikka haastateltavan ohjaaminen ei ole fenomenologisen tradition mukaista, pyrin kuitenkin tekemään haastateltavan olon mukavaksi. Tämä tarkoitti välillä sitä, että autoin haastateltavaa eteenpäin tilanteessa, jossa hän ei heti löytänyt sanottavaa. Lähtökohtaisesti tällä pyrin myös vapauttamaan tunnelmaa ja tekemään tilanteesta keskustelunomaisen. Koen tämän onnistuneen sangen hyvin. Kun haastattelun virallinen osuus oli päättynyt, jäimme monesti vielä haastateltavan kanssa keskustelemaan opintoihin ja harrastuksiin liittyvistä asioista. Myös haastattelun aikana vertailimme välillä opiskelukokemuksia. Olen myös luvannut informoida haastateltuja opiskelijoita tutkielman valmistumisesta. Kaikki haastateltavat ilmaisivat kiinnostuksensa tietää tutkielman valmistumisesta, ja lupasivat että saisin olla yhteydessä myöhemmin tämän asian johdosta.

Opettajahaastattelut

Kuten opiskelijat, myös haastattelemani opettajat toimivat eri puolella Suomea. Opettajahaastattelut suoritin kesäkuun ja joulukuun välillä 2012. Matkustaminen oli minulle syksyllä 2012 mahdollista, joten kolme opettajaa haastattelin kasvotusten. Yhden opettajan haastattelin videoyhteydellä Skypen välityksellä. Osa opettajista toimi myös vetäjänä erilliskurssilla, joilta keräsin opiskelija-aineistoa. Kysyin heitä haastateltavaksi kuitenkin vasta opiskelija-aineiston kerättyäni. Halusin myös tällä valinnalla korostaa sitä, että tutkin opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia erikseen. En esimerkiksi halunnut luoda asetelmaa, jossa olisin tutkinut yhtä erilliskurssia sellaisenaan. Opettajien haastattelussa pyrin kysymään teemaan liittyviä kysymyksiä siten, että ne eivät palautuisi vain käsillä olevaan tai viimeksi pidettyyn opintojaksoon.

Haastatellut opettajat olivat kaikki opettaneet verrattain kauan. Verrattain vähiten kokeneet opettajat olivat opettaneet jännittämistä kokevien kohderyhmää viisi vuotta yliopistossa ja lähes kymmenen kurssia. Kokeneimmat olivat opettaneet yli kymmenen vuotta jännittämistä tarkastelevia erilliskursseja.

Opettajien haastattelut noudattivat samaa fenomenologista ajatusta kuin opiskelijoidenkin. Koska näkökulma haastatteluihin oli kuitenkin erilainen, oli haastattelu hieman strukturoidumpi. Kyse ei kuitenkaan ollut missään nimessä tarkkarajaisesta haastattelurungosta, mutta avointa haastattelua lähempänä opettajien haastattelu oli teemahaastattelua. Teemahaastattelussa on tietty strukturi, mutta sitä ei ole tasan päätetty eikä haastattelun tarvitse edetä samassa järjestyksessä joka kerta. Teemahaastattelun voidaan katsoa sopivan hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen tekemiseen. (Hirsjärvi, 2009, 208.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteet esittelin tämän luvun alussa.

Olin kertonut opettajille etukäteen samat haastattelutekniset ja -eettiset lähtökohdat kuin opiskelijoillekin. Pidin tärkeänä luottamuksen syntymistä. Katsoin, että myös opettajilla tulisi olla turvallinen olo kertoessaan kokemuksistaan. Haastateltaville opettajille kerroin samat asiat kuin niille opettajille, jotka auttoivat opiskelija-aineiston hankinnassa. Korostin, etten ole tutkimassa yhtä tiettyä kurssia tai tekemässä opetuksen arviointia. Opiskelijoiden tavoin lupasin myös haastatelluille opettajille ilmoittaa työni valmistumisesta.

Kirjallinen aineisto

Vaikka lähtökohtaisesti haastattelu ymmärretään tyyppiesimerkkinä fenomenologisesta aineistonkeruun menetelmästä (Laine, 2010, 37) ovat muutkin aineistonkeruutavat mahdollisia. Fenomenologinen tutkimus voi esimerkiksi vaatia useita aineistonkeruutapoja samalla (Judén-Tupakka, 2010, 85). Olen tuonut esille, miten tehdessäni aineistonkeruuta opiskelijoilta oli otettava huomioon, että opiskelijoiden tulee voida suorittaa kurssi ilman häiriöitä ja ilman tutkielmani teosta mahdollisesti aiheutuvaa ylimääräistä vaivaa.

Lähetin kurssia pitävälle opettajille kirjallisen tehtävänannon, jonka esittelen liitteessä 3. Sovimme opettajien kanssa, että tämä tehtävänanto toimisi kurssin loppupohdintana. Halukkaat opiskelijat voisivat ilmaista opettajalle mahdollisuuden käyttää tehtävää tutkielmani aineistona. Opettajat lähettivät kirjalliset tehtävänannot minulle anonyymeina, ja niihin oli pyynnöstä merkitty vastaajan ikä ja sukupuoli. Joissain teksteissä oli myös opiskelijan pääaine. Nämä tietoja en raportoinnissani kerro yksittäisten tekstien kohdalla. Kirjallista aineistoa tuli kumpaakin sukupuolta edustavilta opiskelijoilta, ikähaitari kirjoittajilla oli 20–55.

Käsittelen opiskelijoiden kohdalla sekä haastattelu- että kirjallista aineistoa rinnakkain, enkä esimerkiksi jaa tässä yhteydessä työtäni aineistokohtaisiin lukuihin. Molemmat aineistot ovat merkittäviä tarkastellessani tutkimuskysymyksiä 1a ja 1b. Olen tutkimusprosessissa kuitenkin

antanut aineistoille toisistaan eriävän painoarvon. Kirjallinen aineisto palvelee tutkimustani niin sanottuna b-aineistona, eli sen tarkoituksena on kirkastaa tarkasteltuja ilmiöitä tai vaihtoehtoisesti näyttää ristiriitaa. Usein kirjallinen aineisto myös tuo tarkasteltuun aiheeseen uutta näkökulmaa, sillä kirjallisesti tuotetun aineiston voidaan katsoa olevan jäsentyneempää ja harkitummin tuotettua kuin haastattelutilanteessa kerätyn aineiston. Kirjallisen aineiston analyysiin pyrin noudattamaan yhtä kurinalaista fenomenologista analyysiä kuin haastatteluaineistonkin kohdalla.

4.3 Aineiston analyysi

Fenomenologinen lähtökohta tälle tutkielmalle nousi tarpeesta ymmärtää jännittämisen kokemusta puheviestinnän erilliskurssilla. Kokemuksen ymmärtäminen ja tutkiminen ponnistavat molemmat tutkielmani kohdalla fenomenologisesta traditiosta. Olen pyrkinyt valottamaan fenomenologisen tieteenfilosofian lähtökohtia yleisesti. Seuraavaksi avaan fenomenologisen aineistonkeruun ja analyysin periaatteita. On huomioitava, että kaikkia tässä esittelemiäni periaatteita pyrin noudattamaan läpi tutkimusprosessin siten, kun tässä kuvaan. Käyn läpi ne fenomenologisen analyysin periaatteet, jotka keskeisesti toimivat suuntaviivoina tutkielmaani kerättyä aineistoa analysoidessa.

Fenomenologinen tutkimusprosessi etenee vaiheittain, porrastetulta. Tällä tavoin pyritään varmistamaan, etteivät tutkijan omat välittömät tulkinnat ja esiyymmärrys vaikuta työn lopputuloksiin (Laine, 2010). Fenomenologista analyysiä voi lähestyä jonkun tietyn fenomenologin näkemyksiin nojaten (kts. tarkemmin Judén-Tupakka, 2007) tai yleisemmin, fenomenologisen tieteenfilosofian periaatteita seuraten (Laine, 2010, 40). Seuraan omassa analyysissäni enemmän yleisiä periaatteita, enkä ankkuroinut analyysiä systemaattisesti tietyn ajanjakson tai yksittäisen fenomenologin oppeihin. Esittelen fenomenologisen analyysin etenemisen Laineen (mts. 40–45) esittelemän mallin mukaan, joka noudattaa fenomenologian yleisiä periaatteita. Analyysin ensimmäinen vaihe aineistonkeruun jälkeen on aineiston kuvaus. Tässä vaiheessa pysytään hyvin tarkasti siinä, mitä tutkittavat, esimerkiksi haastattelussa, ovat sanoneet. Vaikka tutkimuksen syntymisen voi nähdä dialogina tutkijan ja tutkittavien välillä, kuuluu fenomenologisen analyysin ensimmäisen vaiheeseen tiukka pysyminen siinä, mitä tutkittava sanoo. Tässä vaiheessa jo aineistosta erottuvat ne tekijät ja ilmaukset, jotka ovat merkityksellisiä. Olennaisuudet eivät

välttämättä löydy helposti tai nopeasti, joten aineiston kuvauksen vaihe, jossa aineistoa luetaan sellaisenaan, tulee antaa kestää riittävän ajan.

Kuvausvaiheen jälkeen mahdollisesti hajanaistakin aineistoa ryhdytään tulkitsemaan merkitysten kautta. Analyysissä aineisto pilkotaan merkityksiin ja merkityksiä tulkitaan. Tässä vaiheessa tutkijan intuitio korostuu, esimerkiksi tutkijan oma elämäkokemus toimii karttana merkitysten löytämisessä. Aiemmassa vaiheessa tutkittavien kielellä ilmaistut kuvaukset kääntyvät tutkijan kielellä ilmaistuiksi merkityksiksi. Tutkija tulkitsee merkitykset. Voidaan ajatella, että merkitykset nähdään, kunhan vaan aineistoon todella paneudutaan.

Näiden merkitysten väliset suhteet ja lopulta merkityskokonaisuudet ovat fenomenologisen tutkimuksen synteesi. Tutkimus etenee läpi tutkimuksen vaikuttavan reflektiivisyyden aineiston kuvaukseen, analyysiin ja lopulta synteisiin. Synteessissä hahmotetaan merkityskokonaisuudet ja ne viedään yhteen. Tutkimuskysymykset ohjaavat merkityskokonaisuuksien muodostumista.

Edellä kuvatun perusteella voidaan todeta, että fenomenologinen analyysi lähtee tutkittavien kielestä ja kokemuksista ja tutkijan kautta nousee merkityksiksi, jotka tutkija tulkitsee ja raportoi omalla kielellään. Merkityskokonaisuuksista muodostettu synteesi voidaan nähdä tutkimuksen tuloksina. Vaikka analyysin tuleekin olla teoriasta vapaa, tulee synteesivaiheessa löydökset jälleen sitoa olemassa olevaan tutkimuskirjallisuuteen (Laine, 2010, 45). Lähtiessäni analyysiin, olin jo koonnut tutkielmani niin kutsutun teoriaosuuden, jolloin olin avannut ne käsitteet, joilla teoreettisesti operoin. Fenomenologisen mallin mukaisesti en kuitenkaan lähtenyt etsimään aineistosta niitä merkkejä, joita tutkimuskirjallisuus aiheesta oli tuonut esiin. Pysin lähtemään analyysiin hyvin aineistolähtöisesti, kuuntelemalla informanttien autenttisia kertomuksia.

Kävin kaikki aineistot läpi samalla periaatteella. Luin aineiston läpi moneen otteeseen ja etsin piirteitä, havaintoja ja merkityksiä, jotka alkoivat muodostaa systemaattisen merkityskokonaisuuden. Tämä noudatti fenomenologisen analyysin edellä esiteltyä kaavaa. Opiskelija-aineistossa käsittelin ja analysoin kirjallisen ja haastatteluaineiston aluksi erillisinä aineistoina, mutta kun ensimmäiset kategoriat ja merkitykselliset piirteet, jotka ilmaisivat jännittämisen kokemusta jollain lailla, olivat aineistosta löytyneet, käsittelin aineistoja samoilla merkityksillä. Kirjallisen aineiston ja haastatteluaineiston luokittelu päättyi lopulta samanlaisiksi, molemmat aineiston siis luokiteltiin samalla tavalla. Niiden kuvaukset ovat siis yhtenäiset.

Ensimmäiset syntyneet luokat opiskelija-aineistosta olivat:

- Omaa paikkaa kurssilla ilmaisevat kuvaukset
- Yliopiston merkitys
- Vertaisryhmän merkitys
- Oma ääni, oman viestijäkuvan löytyminen
- Jännittämisen oireet ja kuvailu
- Yleisöön liittyvä jännittäminen
- Jännittämisessä tapahtuneet muutokset

Näiden ensimmäisten luokkien muodostuttua aineisto jaettiin luokittain uudelleen. Fenomenologisen analyysin termein nämä syntyneet luokat ovat osa aineiston kuvausta. Tämän jälkeen aineiston analyysiä jatkettiin. Tässä vaiheessa pyrin lukemaan luokitellun aineiston ”uusin silmin”, aiemmat valinnat kyseenalaistaen. Vaihe alkoi jo lähestyä merkityskokonaisuuksien etsimistä. Vaikka alustava luokittelu varmasti ohjasi ajattelua jonkin verran, pyrin pääsemään jos syntyneiden kategorioiden taakse. Lopulliset tulokset alkoivat hahmottua, kun analysoin vielä jokaisen kategorian, ja yhdistin kategorioita löytyneiden merkityssuhteiden kautta.

TAULUKKO 1: Opiskelija-aineiston merkitysrakenteet

Kategoriat opiskelija-aineiston analyysissä:	Sisältää alakategoriat:
1. Jännittämisen kokemukselliset piirteet	<ul style="list-style-type: none">• Oma ääni, oman viestijäkuvan löytyminen• Jännittämisen oireet ja kuvailu• Yleisöön liittyvä jännittäminen
2. Minä jännittäjänä	<ul style="list-style-type: none">• Omaa paikkaa kurssilla ilmaisevat kuvaukset• Oma ääni, oman viestijäkuvan löytyminen
3. Vertaisten ja kanssaihminen merkitys jännittämiselle	<ul style="list-style-type: none">• Yliopiston merkitys• Vertaisryhmän merkitys

Tässä vaiheessa jännittämisen kokemuksen piirteet alkoivat analyysissä erottua. Jatkoisin analyysiä lukemalla aineiston vielä läpi useaan otteeseen nyt syntyneiden luokkien mukaan. Aineiston ”punainen lanka” alkoi hahmottua tässä vaiheessa prosessia. Tässä vaiheessa voidaan nähdä myös merkkejä niin sanotusta toisesta reduktiosta, sillä nämä luokat analysoin vielä uudelleen, tavoitteena löytää luokkien yhteinen merkitys.

Lopullinen synteesi, jonka esittelen tulososiossa ja johtopäätöksessä, syntyi analyysin tässä vaiheessa. Jännittämisen kokemuksen olemus sekä kokemuksen muutokset myös muodostuivat kaikkien näiden luokkien yhteistuloksena. Varsinainen kokemuksen tavoittaminen, kuten sen tulososiossa esitän, ikään kuin läpäisee analyysissä syntyneet luokat. Jännittämiseen yhdistettävät keskeiset piirteet näkyvät kaikissa luokissa. Voidaan siis sanoa, että analyysissä siirryttiin kyseenalaistamisen kautta alustavista luokista tuloksiin, kuvauksesta synteisiin. Lopulliset tulokset ja johtopäätökset ovat valmis synteesi.

Opettaja-aastattelut analysoitiin menetelmällisesti samoista lähtökohdista kuin opiskelijoiden, joskin omana prosessinaan. Ensimmäiset kategoriat opettaja-aastatteluaineiston pohjalta olivat:

- Pedagoginen erityisorientaatio
- Opiskelijoiden tarpeet
- Opiskelijavalinnat kokemuksen suojeluna
- Opiskelijoiden kokema jännitys
- Opetusryhmän merkitys
- Opettajan rooli
- Opiskelijan vastuullisuus
- Kokemuksen ymmärtäminen
- Kokemuksen ymmärtämättömyys
- Yliopiston merkitys jännittämiselle oppimisympäristönä

Tätä voidaan pitää opettaja-aineiston kuvausvaiheena. Uudelleen luenta ja analysointi näiden luokkien pohjalta johtivat myös merkitysten muuttumiseen kokonaisuuksiksi, ja myös tästä aineistosta muodostui uudet luokat entisiä yhdistelemällä:

TAULUKKO 2: Opettaja-aineiston merkitysrakenteet

Kategoria opettaja-aineiston analyysissä:	Sisältää alakategoriat:
1. Opettaja jännittämisen kokemuksen äärellä	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagoginen erityisorientaatio • Opiskelijoiden tarpeet • Opettajan rooli
2. Opiskelijoiden jännittämisen kokemus	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijavalinnat kokemuksen suojeluna • Opiskelijoiden kokema jännitys • Kokemuksen ymmärtäminen • Kokemuksen ymmärtämättömyys
3. Opettajan välilliset mahdollisuudet vaikuttaa vuorovaikutukseen erilliskurssilla	<ul style="list-style-type: none"> • Opetusryhmän merkitys • Opiskelijan vastuullisuus
4. Yliopiston merkitys	<ul style="list-style-type: none"> • Yliopiston merkitys jännittämislle oppimisympäristönä

Näiden luokkien muodostuttua jatkoin analyysiä. Merkityskokonaisuudet syntyivät pitkälti näiden luokkien pohjalta, paitsi neljäs luokka siirrettiin analyysiin keskiöstä sivuun tässä vaiheessa. Tämä teema ei lopullisissa tuloksissa ollut tutkimuskysymysten kannalta merkittävä, ja se rajautui siksi pois. Merkityskokonaisuudet rakentuivat muutoin edellä mainittujen luokkien sisään, ja lopullinen synteesi muodostui etenkin luokkien 1 ja 3 varaan.

Kun molemmat aineistot olivat analysoitu, analysoin aineistot vielä rinnakkain. Tämän analyysin tuloksena tulkitsin opiskelijoiden ja opettajien yhteisiä merkityksiä, jotka ilmensivät jännittämisen kokemuksia.

Koko aineiston analyysissä keskeistä on tutkijan itsensä rooli toisen kokemuksen tulkitsijana. Toisen kokemuksen analysointi voidaan nähdä tulkinnan ja kriittisen reflektion vuorotteluna. Tätä vuorottelua kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Kehän kulkemisen kautta tutkija esittää todennäköisimmän ja uskottavimman tulkintansa siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine, 2010, 36–37.) Tulosluvussa esittelen aineistositaatein tulkintani siitä, millainen jännittämisen kokemus erilliskurssilla on sekä opettajien että opiskelijoiden lähtökohdista.

Olen jakanut työni tulososan kolmeen erilliseen lukuun. Ensimmäinen tulosluku perustuu opiskelijoilta kerättyyn aineistoon, ja sillä vastataan tutkimuskysymykseen 1a ja 1b. Toisessa luvussa vastataan tutkimuskysymykseen 2a ja 2b, ja se perustuu opettajahaastatteluihin. Kolmannessa luvussa keskitytään erityisesti tutkimuskysymykseen 1b ja 2b, ja siinä on hyödynnetty kaikkea aineistoa, jota olen kerännyt tutkielmaani varten. Kolmas tulosluku pyrkii yhdistämään sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksia ja havainnollistamaan muutosta, joka erilliskurssilla mahdollisesti tapahtui. Sen tulokset ovat analyysini viimeisen vaiheen synteesi.

Haastateltuihin opiskelijoihin viitataan sitaateissa lyhenteellä H, esimerkiksi H3. Haastateltuihin opettajiin viitataan samalla periaatteella lyhenteellä O. Kirjallisista tehtävistä poimittuihin sitaatteihin viitataan lyhenteellä KT. Opintojaksoon, jonka jännittämistä kokevat opiskelijat ovat suorittaneet, viitataan sanalla ”erilliskurssi” tai pelkkä ”kurssi”. Itseäni haastattelijana viitataan kirjainlyhenteellä J niissä sitaateissa, joissa esitän otteen haastattelijan ja haastateltavan käymästä keskustelusta.

5. JÄNNITTÄMINEN ULKOPUOLISUUDEN KOKEMUKSENA

5.1 Ulkopuolisuuden kokemuksen muodostuminen

Tässä tulosluvussa kuvaan sitä, millaisia opiskelijoiden jännittämisen kokemukset ovat. Niin haastattelu- kuin kirjallista aineistoa analysoidessani kiinnitin huomiota siihen, miten opiskelijat kurssin käytyään palaavat ikään kuin ajassa taaksepäin, kuvaamaan jännittämistä ennen kuin kurssi mahdollisesti muutti suhtautumista koettuun jännittämiseen. Opiskelijat viittasivat kokemuksiinsa runsaasti retrospektiivissä ja muutoksesta käsin. Opiskelijoiden kertomista oli havaittavissa esimerkkejä, joista ilmeni eräänlaisen oivalluksen tai käänteen kautta, millaista jännittäminen on aiemmin ollut.

H5: ”(E)hkä se on jotenkin vaan, osaa suhteuttaa nyt paremmin kaikkee. Se ei, se oma jännittäminen, ja että pitäis, ei pitäis, pitäis ajatella... Joo, sen mie opin, että pitäis kuunnella enemmän, kun puhuu. Eli, niinku, ottaa, niinku, kuulijat, ja sit sillä tavalla, huomioon, niinku, että, en mä tiä. Ettei kuvittelis ittestään niin paljon, että onpas tää nyt maailman kamalin asia kun minä en täällä nyt ehkä osaa jotain sanoo.”

Edellisessä sitaatissa opiskelija kuvaa sekä koettua muutosta että sitä, millaista jännittäminen oli ennen kurssia. Opiskelija kertoo, että on oppinut kiinnittämään huomiota kuuntelun merkitykseen esiintymistilanteessa. Tätä voidaan pitää osoituksena muun muassa siitä, että tilanteen vuorovaikutuksellisemmat ulottuvuudet ovat tulleet esille.

Sitaatista on myös tulkittavissa, miten haastateltavalla on koetuissa esiintymistilanteissa aiemmin vallinnut esiintyjälähtöisempi näkökulma. Tähän näkökulmaan voidaan nähdä liittyvän itsetietoisuutta, jopa tiettyä itseriittoisuutta, jota opiskelija ei halua enää toteuttaa. Hän ei halua enää ”kuvitella itsestään niin paljon”, että hänen oma jännittämisen kokemuksensa saisi liian suuret mittasuhteet.

Opiskelijat ovat antaneet haastattelut kurssin jälkeen, jolloin voidaan olettaa, että kurssilla käsitellyt asiat vaikuttavat tapaan hahmottaa omaa jännittämisen kokemusta. On tärkeää huomioida, että opiskelijoiden kuvaukset ovat prosessoitua kerrontaa, johon suoritettu kurssi on mahdollisesti antanut välineitä ja sanastoa runsaastikin. Näiden prosessoitujen kuvausten kautta on mahdollista kuitenkin hahmottaa myös sitä, millainen kokemus oli ennen kurssia.

Olen jakanut tutkielmani tulososan kolmeen lukuun. Tässä ensimmäisessä luvussa tarkastelen, miten jännittämisen kokemus itsessään muodostuu opiskelijoiden kuvausten pohjalta. Toisessa luvussa tarkastellaan yleisön merkitystä jännittämisen kokemukseen. Kolmannessa luvussa

käsitellään kurssilla kohdattua vertaisryhmää ja sen merkitystä kokemuksen kannalta. Kaksi ensimmäistä lukua käsittelevät kokemuksen olemusta ennen muutosta, ja kolmannessa luvussa tarkastellaan, miten kokemus mahdollisesti muuttui vertaisryhmän kanssa toimiessa.

Ymmärrän tässä työssä jännittämisen kokemuksen pohjimmiltaan kokemuksena ulkopuolisuudesta. Käyttämäni käsite ulkopuolisuus nousee aineistosta, ja yhdistän sen opiskelijoiden kuvaamiin kertomuksiin siitä, miten jännittämiseen liittyy yksinäisyyden ja erilaisuuden kokemuksia. Nämä kokemukset voivat näyttäytyä riittämättömyytenä viestintätilanteissa tai käsityksinä, joiden mukaan kukaan muu ei koe samalla tavalla. Ulkopuolisuuteen liittyy myös itsensä kriittistä tiedostamista. Seuraavissa luvuissa tarkastelen opiskelijoiden suhdetta yleisöön sekä itse erilliskurssilla kohdattuun vertaisryhmään. Nämä opiskelijoiden kertomat myös kuvastavat, miten jännittämistä lähestytään minä suhteessa muihin -asetelmasta.

Keskityn opiskelijoiden kuvauksiin ulkopuolisuuden kokemuksesta ennen kurssia tai vertaisryhmää. Vaikka kaikki informantit ovat antaneet haastattelun tai kirjoittaneet kokemuksistaan vasta kurssin jälkeen, tarkastelen tässä alaluvussa opiskelijoiden kertomia sikäli, miten ne kuvaavat yleistä, jännittämisen liittyvää olotilaa ennen kurssia. Kuten esimerkkisitaatissa edellä, osa kurssia edeltävästä kokemuksesta kuvastuu juuri koetun muutoksen kautta. Esittelen ulkopuolisuuden rakentuvan kolmesta eräänlaisesta osakokemuksesta, jotka liittyvät ulkopuolisuuteen: 1) kokemuksena erilaisuudesta ja yksinäisyydestä, 2) riittämättömyyden kokemuksena sekä 3) kokemuksena itsekriittisyydestä. Nämä kokemukset voivat myös limittyä tai jopa esiintyä samanaikaisesti. Olen kuitenkin eritellyt ne kuvaamaan niitä vuorovaikutustilanteisiin ja jännittämiseen liittyviä piirteitä, jotka muodostavat kokemusta ulkopuolisuudesta.

Yksinäisyys ja erilaisuus

Opiskelijoiden haastatteluista voidaan poimia jännittämiseen liittyvää yksinäisyyden ja erilaisuuden kuvauksia muun muassa opiskelijan omasta historiasta käsin. Opiskelijat kuvaavat, miten aiemmissa yhteisöissä jännittämistä on pidetty erikoisena asiana tai sitä on vähätelty.

H1: ”Ainakin mulla on sellaisia kokemuksia lukiosta, että siellä ei niinku missään määrin keskusteltu sitä, että jotakuta saattais jännittää. Se, niinku, unohdettiin aivan täysin, ja sitten vaan pistetään sinne eteen, että mikä tässä nyt voisi olla vaikeeta, että miten voisi muka jännittää.”

KT4: ”Huonot esiintymiskokemukset lisääntyivät varsinkin yläasteella, kun sain kuulla muilta luokkatovereiltani kommentteja esimerkiksi ääneni värinästä tai muusta jännitykseeni kuuluvasta oireesta. Noidankehä oli valmis alkamaan ja ihmettelin aina, että mikä minussa oikein on vikana, kun muita ei tuntunut jännittävän yhtään. Itsevarmuuteni oli välillä täysin kateissa ja tarkastelin kaikkia esiintymisessä tekemiäni ’virheitä’ suurennuslasin takaa.”

Edellä esitellyt sitaattit käsittelevät molemmat koulumaailmaa. Molemmissa tapauksissa sitaattien voidaan katsoa käsittelevän sitä, miten yhteisö jättää yksin. Haastateltava 1:sen katkelmasta pystytään näkemään, miten jännittämisen mahdollisuus on yhteisössä sivuutettu ja jopa kielletty, ja näin jännittämistä kokeva opiskelija on asetettu normin ulkopuolelle. Sivuttamisen vastakohtaa, mutta samaa erilaisuuden alleviivaamista, käsitellään kirjoitustehtävästä poimitussa sitaatissa. Sitaatissa opiskelija kuvaa, miten peruskoulussa jännittäminen tunnistettiin, ja toiset oppilaat nostivat sen esiin. Asetelma johti paitsi kielteisiin esiintymiskokemuksiin myös tunteeseen siitä, ettei kukaan toinen jännitä lainkaan.

Jännittäminen voi näyttäytyä ominaisuutena, joka täytyy salata. Seuraavissa poimintoissa opiskelijat kertovat, miten omat käsitykset jännittämisestä muuttuivat kurssilla. Sitaatista kuvastuu, kuinka jännittäminen erilaisuuden kokemuksena oli aiemmin näyttäytynyt ei-toivottuna ja häpeällisenä.

H3: ”En mä oo ikinä ennen aatellut, et toi jännittää, tai toi jännittää. Mä oon aina vaan aatellut, et se on, niinku, minä vaan, joka oikeesti änkyttää. Nyt mä niinku tajuan, niinku, muista mä nään sen, ja se ei oo mulle mikään heikkouden merkki, ei itessä eikä muissa, niinku se ennen oli itsessä niinku heikkouden merkki, niinku semmonen jonka halus vaan peittää.”

H4: ”Just se nolous ja häpeä, ja et se on tosi iso osa, isokin osa, niin kun, tai vaikeuttava tekijä voi olla arkipäivässä tai muutenkin elämässä. Niin siinä se, että muutkin kokee näitä, että kun tavallaan niistä ihmisistä ei sitten ulospäin kuitenkaan huomannut sitä että,. Tai sitä, että koki, että ite ois paljon enemmän sellainen. Enemmän jännittäjäihminen kuin ne.”

Ensimmäisessä katkelmassa opiskelijan voidaan tulkita aiemmin rinnastaneen jännittämisen heikkouteen, joka pitää salata. Molemmat haastatellut opiskelijat kertovat, miten jännittämisen kokeminen vähentää täysivaltaista olemista vuorovaikutusyhteisössä. Jännittämiseen liitetyn käyttäytymisen tai siitä johtuvien ”oireiden” koettiin sikäli eristävän muista. Kurssin jälkeen annetuista haastatteluista kuitenkin näkyy muutos. Molempien informanttien voi nähdä oppineen oman kokemuksensa yksinäisyydestä ymmärtämällä, etteivät he olekaan ainoita, jotka jännittävät.

Oivallus siitä, mitä oli aiemmin, näyttäytyy muutoksen kautta. Haastateltava 4 kertoo myös siitä, miten jännittäminen on ennen kurssia näyttäytynyt häpeällisenä. ”Jännittäjäihmissyyteen” voidaan sitaatin mukaan liittää noloutta, häpeää, jokapäiväisen elämän haasteita sekä jännittämisen näkyminen. Muiden kaltaisten löytyminen on sitaatissa muuttanut vaikutelmaa, jonka mukaan haastateltava jännittäisi selkeästi muita enemmän.

Eräessä kirjoitustehtävässä (KT16) opiskelija kuvasi, miten kurssi ei itsessään tuonut jännittämisen tarkasteluun mitään uutta. Jännittämisen kokemus yksinäisyytenä voi olla myös määrätietoista.

KT16: ”Minulle esiintymisjännitys on niin pitkäaikainen ominaisuus, että olen itsenäisesti ottanut asiasta selvää.”

Opiskelijan kirjoituksesta voidaan lukea, miten (esiintymis)jännityksen kanssa eläminen näyttäytyy yksinäisenä toimintana hyvin laajasti. Yksinäisyys voi olla myös pärjäämistä. Esimerkkisitaatissa opiskelija kertoo selvittäneensä esiintymisjännitykseen liittyviä asioita yksin, ilman ulkopuolista apua (esimerkiksi puheviestinnän erilliskurssia). Opiskelija käyttää sanaa ”itsenäisesti”, mikä on helppo mieltää myönteisemmäksi ilmaukseksi kuin ”yksin”, eikä sikäli ole sama asia sanatasolla. Haluan kuitenkin nostaa esiin myös tämän näkökulman korostaakseni, miten jännittämiseen yhdistetään asioita, jotka suoritetaan tai kannetaan yksin. Toista puolta itsenäisestä, kenties vapaastakin tahdosta tapahtuvasta yksinäisyydestä, kuvaa katkelma haastateltava 4:n haastattelusta. Hän kuvasi yliopiston merkitystä opiskelupaikkana sosiaalisten tilanteiden jännittämiseen:

H4: ”(T)änne on helppo sit unohtua, tai voi helposti vetäytyä jonnekin olemaan ja lukemaan kirjoja.”

Erilaisuuden ja yksinäisyyden kokemukset palautuvat viestintäosaamiseen. Oma lähtökohtainen osaaminen viestintä- ja esiintymistilanteessa voidaan mieltä muuta heikommaksi. Tämä oletus voi luoda jännittämistä. Kokemus siitä, että on ”ainoa, joka ei osaa” tai ”ainoa, jota jännittää”, luo ylimääräisiä paineita viestintätilanteelle. Seuraava kirjoituskatkelma liittyy niin ikään tähän:

KT7: ”Minulla on aikaisemmin ollut todella kielteinen kuva esiintymisestä myös sen vuoksi, että olen ajatellut olevani ainoa huono esiintyjä kaikkien hyvien joukossa. Lisäksi uskoin usein, ettei yleisö ole lainkaan kiinnostunut esityksestäni, mikä lisäsi epävarmuutta entisestään.”

Opiskelijan kirjoituksesta kuvastuu lähtökohta, missä muut osaavat, ja hän itse ei. Kun opiskelija kokee hallitsevansa esiintymisen erilailla, tässä tapauksessa huonommin kuin toiset, voi sen nähdä johtavan yksinäisyyteen: olen ainoa ”huono” muiden ”hyvien” joukossa. Opiskelija mainitsee myös, miten epävarmuutta lisäsi huonommuuden tunteen lisäksi yleisön oletettu vastaanottamattomuus.

Riittämättömyyden kokemus

Riittämättömyydeksi nimitän tässä työssä opiskelijoiden kokemuksista nousevia merkityksiä, joissa oman jännittämisen tiedostaminen vaikuttaa keskeisellä tavalla vuorovaikutustilanteeseen, kuten esiintymiseen. Riittämättömyys ymmärretään työssäni nimenomaan opiskelijan kokemukseksi siitä, että hänen jännittämisenä vaikuttaa hänen viestintäänsä heikentävästi. Haastateltava 1 kertoo jännittämisen olleen este esiintymisen onnistumiselle.

H1: ”(M)ä olin silloin aiemmin vähän aatellut että mun esiintymisestä ei tuu mitään, että se menee ihan pilalle sen jännittämisen takia.”

Ymmärrän riittämättömyyden tässä yhteydessä sangen laajasti. Riittämättömyyttä voidaan lähestyä esimerkiksi sitä kautta, että jännittämistä aiheuttava viestintätilanne, tai sen ennakointi, aiheuttaa tuntemuksia, jotka kuormittavat liiaksi joko fyysisesti tai henkisesti. Haastateltava 3 kuvailee, miten jännittäminen saa ajattelemaan esiintymistilanteen välttelyä. Hän kertoo myös esiintymisen ennakoinnin kuormittavuudesta. Haastateltava 3:en sitaatti tuo lisämerkitystä jännittämisen tuomaan esteellisyyteen. Esiintymistilanteisiin ei tahdota mennä, koska tilanne voidaan kokea itselleen liian raskaaksi. Haastateltavan esimerkissä tämä näkyy fyysisestikin voimat vievänä kokemuksena.

H3: ”Mut se oli sellaista yleistä sellaista tuskaista. Ku ties et joku semmonen (esiintymis)tilanne on edessä, niin oli silleen, että mä en halua mennä sinne. Sellasta niinku epämiellyttävää oloa, ihan fyysisestikin sellasta ihan, sellasta uupumuksen tunnetta, että voi että en halua mennä tonne (--).”

Jännittämisen pelätään ”pilaavan esityksen” tai jopa aiheuttaa esiintymisen peruuntumiseen. Taustalla voi vaikuttaa esimerkiksi käsitys siitä, että esiintyjän tulee olla tietynlainen, täyttää tietyt standardit. Käsitys tällaisesta hyvän esiintyjän myytistä näkyy Haastateltava 2:en sitaatissa, kun hän kertoo miten suhde esiintymiseen muuttui kurssilla.

H2: ”(E)hkä sitä sitten kuvitteli että esiintyjän pitää olla aina niin kauheen varma, ja jotenkin semmonen. Mitenköhän mä nyt sanoisin. Sitä ehkä ajatteli että tietyt ihmiset on semmosii että ne niinku esiintyy, tai et, se sopii niinku tietyille ihmisille paremmin ku toisille, mutta sitten tajus että jokainen voi niinku kehittyä siinä. Että niinku, et ei kukaan niinku syntymästään lähtien oo ollu niinku esiintyjä.”

Edelleen kurssin jäljiltä esiintymistaito saattaa näyttäytyä jollain lailla saavuttamattomana. Haastateltava 5 kertoi suhtautuvansa tietyllä varauksella esiintymis- ja viestintätilanteisiin kurssin jälkeenkin. Seuraavassa katkelmassa hän kuvaa esiintymiseen liittyviä ajatuksiaan:

H5: ”Musta ois hyvä olla hyvä puhuja ja esitelmän pitäjä, varsinkin koska mä oon kiinnostunut omasta alasta ja haluaisin ehkä siinä niinku silleen niinku silleen edetä ehkä pitemmälleki tai silleen, en mä tiä. Niin silloin siellä vaaditaan että osaa pitää esitelmää aiheesta ja tietää hyvin ja olla hyvä esiintyjä. Niin kyl mä haluaisin sitä hirveesti.”

Sitaatti voidaan nähdä jopa toivomuksen ilmauksena. Ylempänä olevaan Haastateltava 2:en sitaattiin verrattuna Haastateltava 5 asettaa omassa kokemuksessaan ”hyvän esiintyjyyden” joksikin, jota ei yhdistetä itseen. Omaa alaa kohtaan esitetty kiinnostus ja kunnianhimo tuodaan esille hyvän esiintymisen yhteydessä. Tämä voidaan nähdä paitsi riittämättömyyden kokemuksena esiintymiseen liittyen, myös riittämättömyyden huolena omaa alaan kohtaan tulevaisuudessa. Myös Haastateltava 4 kertoi esiintymisen merkityksestä tulevaisuuden työelämälle. Riittämättömyyden kokemus vuorovaikutustilanteessa ei kuitenkaan liity vain esiintymiseen. Haastateltava 4 kertoo, miten esiintyjyyttä ei liitetä itseen. Riittämättömyys vuorovaikutuksessa ei kuitenkaan yhdisty esiintymiseen, vaan muihin viestintätilanteisiin.

H4: ”(E)n varmasti persoonanakaan oo mikään semmonen esiintyjäluonne. Että ihan nyt jos pitkälle tulevaisuuteen ajattelee, niin en hakeudu sellasiin, semmosiin, tota, aloihin tai näin. Mutta siis se, että yleisesti nyt ottaen että pärjää arkielämässä ja pystyy osallistumaan kunnolla tavallaan normaaleihin keskustelutilanteisiin vähän vieraampien ihmistenkin kanssa tai koulussa tai, niinku näin, niin totta kai sitä siinä mielessä haluis vähän rohkaista.”

Kuten Haastateltava 5 aiemmin, myös tässä sitaatissa opiskelija tuo esille työelämäyhteyden, mutta sulkee esiintymistä vaativat työtehtävät suunnitelmien ulkopuolelle. Esiintyminen yhdistetään yllä luonteeseen, kyseessä on pysyvä ominaisuus, eikä opiskelija pyrikään kohti parempaa tai useammin tapahtuvaa esiintymistä. Riittämättömyyden voi sen sijaan tulkita tässä katkelmassa koskevan jokapäiväisiä viestintätilanteita. Opiskelijan mainitsemat viestintätilanteet, joissa hän haluaisi onnistua ja tulla toimeen, voidaan tässä ymmärtää kehittymisen kohteiksi, jolloin opiskelija ei koe viestintäosaamistaan vielä riittäväksi.

Riittämättömyydestä puhuttaessa lienee syytä tarkastella myös kysymystä siitä, että suhteessa keneen riittämättömyyttä koetaan. Kuka tai mikä taho riittävyyden määrää? Riittämättömyyden kuvauksista nostan tässä yhteydessä tarkasteluun Haastateltava 2:en kuvauksen jännittämisen syntymisestä. Opiskelija kertoo, että hän on aiemmin suorittanut tutkinnon toisessa oppilaitoksessa, jolloin jännittämiseen liittyviä kokemuksia ja tuntemuksia ei ilmaantunut. Aiempi tutkinto tai sitaatissa viitattu tutkinto eivät kumpikaan liittyneet haastateltavan nykyiseen opiskeluun yliopistossa.

H2: ”Mut siis mä (suoritin toista tutkintoa), niin musta tuntu et ku mä pidin esityksen, niin se opettaja oli semmonen, se oli muutenkin semmonen kriittinen ja semmonen tiukka. Siis hyvä opettaja, mut kauheen tiukka, et sit pelkäs sitä arvostelu siitä. Et sitä kautta se on tullut se jännittäminenkin, et niinku tavallaan sitä, että minkä tuomion siitä sitten saa.”

Riittämättömyys voidaan hahmottaa kahdenlaisena: Opiskelija itse kokee olevansa riittämätön tai sitten riittämättömyys tulkitaan jonkun toisen sanomisista tai palautteesta. Tuomiosta puhuminen viittaa vahvasti tilanteeseen, missä kuuntelijat asetetaan valta-asemaan. Esimerkkisitaatin opettajalla oli suhteessa opiskelijaan valta päättä riittävydestä tai riittämättömyydestä. Aiemmin esitellyissä esimerkeissä jännittämisen esitettiin heijastuvan riittämättömyytenä, tässä riittämättömyyden läsnäolo luo jännittämistä.

KT5: ”Olen ennen ajatellut olevani aivan yksin luokan edessä ja yksin vastuussa sen onnistumisesta. Oikeasti tilanteesta ovat vastuussa myös esitelmän kuuntelijat.”

Kirjoituskatkelma kuvaa, miten käsitys vastuusta vuorovaikutustilanteessa on muuttunut. Se, että aiemmin vuorovaikutustilanteen onnistuminen on koettu yksin puhujan onnistumiseksi, on voinut osaltaan luoda riittämättömyyttä. Kirjoituskatkelman voi nähdä kuvastavan riittämättömyyden vähenemistä. Kun vastuu jakautuu vuorovaikutustilanteessa usealle, on perusteltua olettaa, että yksilön paineet onnistumisesta vähenevät. Tällöin myös pelätty epäonnistuminen, joka näyttäytyy riittämättömyyden kokemuksena, saattaa poistua.

Itsekriittisyys

Itsekriittisyyden kokemukset olivat aineistossa hyvin moninaisia. Käsittelen tässä eri lähtökohdista nousevia itsekriittisyyden piirteitä jännittämisen kokemuksessa. Yhtenäinen tekijä, itsekriittisyyden määritelmä tässä työssä, näille kokemuksille löytyy siitä, että itseen kohdistetaan suurta syytöstä tai epäuskoa omaan onnistumiseen.

H4: ”Et sitten tavallaan kun ite on just tehny sitä, että ajattelee, että nyt mä oon ainakin tosi tyhmä ku mä jännitän näin paljon ja jotenkin niinku sitä vielä ruokkii siinä (--).”

Haastateltava 4 kuvaa, miten itseään voi syyttää ja syyllistää jännittämisestä. Tämä puolestaan lisää jännittämistä entisestään. Haastateltava jatkaa kertomalla millaisissa tilanteissa jännitys hänen kohdallaan ilmenee.

H4: ”(Y)leisesti myös kaikki sosiaaliset tilanteet tai ryhmätilanteet. Semmoiset missä pitäis olla ite äänessä ja tuoda jotain omia näkökantoja esille. Ja sit taas, huono itsetunto, kokee, et itsellä ei ole mielipiteitä, ja ne on aina huonompia ku muiden mielipiteet, niin sit aina tommoset ryhmätilanteet, missä pitää avata suunsa ja tuottaa jotain ajatuksia, niin ihan yleisesti ottaen myös sellaiset.”

Ulkopuolisuuden kokemus näyttäytyy opiskelijan kuvauksessa pelkona tuoda omia mielipiteitään kuuluville vuorovaikutustilanteessa. Haastateltavat 5 ja 6 toivat esille vaikeuden ottaa vastaan hyvää palautetta kurssilla. Haastateltava 6 tuo myös esiin, miten jännittäminen itsessään voi näyttäytyä itsekkäänä ajattelumallina.

H6: ”(S)e jännittäminen on niin itsekästä niin sitä ajattelee, että kaikki ihmiset on varmaan mua vastaan, kun mä oon siinä tilanteessa, että kauheen kriittisiä fiiliksiä. Että sit vaikka ne näytti siltä, niin ne antoikin jotain hyvää palautetta, että innostukin jostain jutusta.”

H5: ”(M)onet sano että se ei näkynyt päällepäin, että jännitti. Mikä on musta ihan käsittämätöntä, koska ite tuntee ne kaikki fyysiset reaktiot, niin ni, sit se oli tosi outoa, et ne ei muka näkynyt.”

Molemmissa sitaateissa opiskelijat kertovat ennen kurssia vieroksuneensa ajatusta, että heidän esiintymisensä tai viestintänsä voisi olla onnistunutta. Haastateltava 6:en huomio jännittämisestä itsekkäänä ajatteluna liittyy ajatukseen, jossa puhuja jollain lailla asettaa itsensä erityiseen asemaan. Itsensä ajattelemisen ulkopuolisena, jota vastaan kaikki muut, eli kuuntelijat, lähtökohtaisesti ovat, voidaan nähdä eräänlaisena sisäänpäin kääntymisenä. Jännittämistä kokeva opiskelija voidaan nähdä ulkopuolisena, mutta myös itse sisäänpäin kääntyneenä. Tämäkin opiskelijan ajatus tulee huomioida siten, että haastattelut on annettu kurssin jälkeen, ja ajatus jännittämisen oletetusta sisäänpäin kääntyneestä olemuksesta voi olla kirkastunut vasta muutoksen myötä. Haastateltava jatkaa kertomalla, miten hän kurssin aikana asennoitui pois itsetarkkailusta ja sen aiheuttamasta kriittisyydestä.

H6: ”Ja esiintymistilanteessa, kun itse puhuu, niin siitä, että, että voi keskittyä aiheeseen, eikä keskittyä siihen miten kuuntelijat ajattelee mun puheäänestä tai vaatteista tai ulkonäöstä tai jostakin lausumisesta tai millon mistäkin.”

5.2 Yleisöön kohdistettu jännittäminen

Opiskelijat kertoivat haastatteluissaan, miten yleisö vaikuttaa jännittämiseen. Aiemmassa luvussa käsiteltiin jännittämistä ensisijaisesti siitä lähtökohdasta, miten kokemus liittyy omaan itseen. Jännittämisen kokemus näyttäytyi itsessä koettuna erilaisuutena tai riittämättömyytenä. Seuraavaksi tarkastelen, miten opiskelijat kuvasivat yleisön merkitystä suhteessa jännittämiseen. Siinä, miten aiemmassa luvussa jännittämisen pystyi yhdistämään johonkin asiaan itsessä, tai sen puuttumiseen, tässä luvussa huomio on keskittynyt siihen, millaiset koetut piirteet yleisössä liittyvät jännittämiseen. Seuraavaksi Haastateltava 6 kuvaa, millaiselle yleisölle esiintyminen ensisijaisesti jännittää. Haastateltava on sukupuoleltaan nainen, kuten kaikki haastateltavat.

H6: ”No varmaan se lähin niinku vertaisryhmä, eli oman ikäset, saman ikäset, suunnilleen saman ikäset naiset. No miksei miehetkin, mutta ehkä vähemmän pelottaa sitten lapset, tai, niinku, vanhemmat ihmiset. Et tota, nää on tämmösiä ikä- ja sukupuolijuttuja, en mä tiedä liittyys siihen sitten muuta. No tietysti just se, että aiheesta riippuen niin, jos ne osaa tai tietää yhtä paljon, tai enemmän, niin sit se jotenkin (jännittää).”

Edellä kuvailtu esimerkkiyleisö on lähtökohtaisesti samankaltainen sekä demografisesti että tiedollisesti kuin puhuja. Edempänä tuon ilmi, miten haastateltavat kokivat yleisön jollain tavalla suhtautuvan heihin arvostellen tai jopa tuomiten. Vertaisryhmä näyttäytyy opiskelijoille helpottavana mutta myös jännittämistä lisäävänä, kuten haastateltava edellä kertoo. Se, että yleisö jakaa samat tiedot ja lähtökohdat kuin haastateltava, voi asettaa yleisön asemaan, joka oikeuttaa arvostelemaan.

H6: ”Et jos soittaa pianoa pianisteille, niin se on kauheeta. Tai, tota, puhuu jostain opiskeluasiasta tai jostain aiheesta toisille, jotka tietää ihan yhtä paljon siitä aiheesta. Niin sit se on vaikeeta.”

Yleisön katsetta ja katsottavana olemista lähestyn haastattelun ja kirjoituspoiminnan avulla. Seuraavassa sitaatissa opiskelija mainitsee, miten yleisöön katsominen liittyy jännittämiseen.

H5: ”Mua jännittää kattoo ihmisiä. Siis mulla, mä voin kyllä esiintyä, olla siellä eessä, jos mun ei tarvii, jos mä voisin vaikka olla selin niihin ihmisiin. Niin se, joo. Se mua jännittää kattoo, et miltä ne ihmiset näyttää. Siksi mua auttaa se hirveesti, jotkut oli siellä että niitä ärsyttää se, että kun ihmiset, tota, tekee jotain omia, tekee jotain omia,

et ne selvästikään ei kuuntele. Mua se taas auttaa ihan hirveesti, jos mä huomaan et ne kaikki nukkuu.”

Katkelmasta voidaan lukea, ettei yleisön edessä olemisen jännittäminen rakennu pelkästään katseiden kohteena olemisen varaan. Opiskelija kertoo jännittämisen syntyvän silloin kun hän itse näkee yleisön. Vaihtoehtoja tämän helpottumiseen opiskelija mainitsee kaksi: joko hän ei katso yleisöön, vaan on selin, tai yleisö ei katso häntä, vaan tekee omiaan. Toisen opiskelijan kirjoituksessa oma esitys koetaan yleisön silmin.

KT21: ”Aiemmin olen lietsonut itselleni kauhukuvia siitä, miltä (= miten kauhealta) esitykseni yleisön mielestä näyttää.”

Kirjoituskatkelmassa opiskelijan oma jännittäminen heijastuu yleisön pelättyyn reaktioon: opiskelija kuvittelee oman esityksensä sellaiseksi, että yleisö näkee sen ”kauheana”. Opiskelijat kertoivat, miten varsinkin tuntemattoman yleisön asenne haastateltavien menneitä tai potentiaalisia esiintymistilanteita kohtaan nähtiin sangen arvostelevana.

H5: ”Mä en tiedä kuin monella muulla se oli. Muut puhu siitä, että sillä ei oo väliä ylipäättäen jos jännittää, et se tilanne menee ohi, ja elämä jatkuu ja blaa blaa blaa. Mutta mä oon ajatellut aina, et se on niinku pahinta, että jos tuo ihminen joka nyt kuuntelee, jos se arvostelee mua jotenkin.”

Katsekontakti yleisön kanssa sekä yleisön koettu arvostelevuus voidaan nähdä liittyvän yleisön tuntemattomuuteen. Haastateltava 5 kertoi katseesta ja yleisön tuttuudesta.

H5: ”Jos siellä on tuttuja ihmisiä, koska silloin mä tuijotan aina niitä. Ja silloin mä tiedän, että ne ei ainakaan arvostele mua.”

Haastateltava 5:en kuvauksen pohjalta voidaan sanoa, että katseeseen liittyvä jännittäminen ja yleisön arvioijana näkeminen yhdistyy yleisön vierauteen. Tuntemattoman yleisön ”vaikeudesta” ja tutun yleisön ”helppous” voidaan myös rinnastaa siihen, että vieraalla yleisöllä nähdään olevan mahdollisuus arvostella esiintymistä helposti. Yleisön vierauteen voidaan liittää myös muita paineistavia piirteitä kuvitellussa esiintymistilanteessa. Eräs opiskelija kirjoitti, että ”tutulle yleisölle on minusta helpompi esittää, kuin tuntemattomalle. Ajatuskin vieraasta isosta salista ja täydestä yleisöstä saa mahani sekaisin ja polveni tärisemään.” (KT2.) Tällöin vieraaseen yleisöön yhdistetään myös vieras esiintymistila ja yleisön määrällinen runsaus.

Opiskelija raportoi kurssin ulkopuolisista esiintymistilanteista kirjallisessa tehtävässään. Katkelma tiivistää osaltaan myös aiemmin käsitellyn jännittämisen piirteet liitettyinä yleisöön.

KT20: ”Näissä muissa esitystilanteissa on ollut selvästi enemmän jännitystä ilmassa, ja osin ainakin siksi, että porukka on ollut täysin outoa ja esityksen aihe/asiantuntijuuteni on ollut arvioinnin kohteena.”

Yleisö voidaan nähdä arvostelijana silloin, kun sitä ei tunneta. Arvostelemisen katsotaan kohdistuvan omaan osaamiseen tai oman asian hallintaan. Tämän lähtötilanteen luo esiintyjän silmin esimerkiksi yleisön yhtä laaja tietämys esityksen aiheesta. Nämä ovat yleisössä tekijöitä, jotka edesauttavat jännittämistä. Voidaan myös tulkita, että tietyt edeltäville tekijöille vastaiset piirteet poistavat tai estävät jännittämistä. Jos yleisö ei esimerkiksi ole vastaavalla lailla samankaltainen, ikänsä tai osaamisensa puolesta, tai yleisö ei ole vieras, jännittämistä ei koeta yhtä vaikeaksi. Tällöin esimerkiksi katsekontakti (tutun yleisön kanssa) ei tunnu samalla tavalla epämieluisalta.

Jännittämisen nousemisen esille suhteessa yleisöön voidaan ymmärtää luovan lisää jännittämistä. Jännittämisen näkyminen voi itsessään näyttäytyä asiana, jota yleisön koetaan arvostelevan. Seuraavassa keskustelussa opiskelija kertoo niistä tuntemuksista, joita jännittämisen mahdollinen näkyminen yleisöön aiheuttaa.

H6: ”Mä oon ajatellut, että se on aina ihan itsestään selvää, että totta kai se (jännittäminen) näkyy. Vaikka mulle sanottiinkin, ettei se ehkä näykään. Mutta joka tapauksessa se näkyy. Siitä oli ehkä puhetta, että jos sen sanoiskin ääneen. Menis sinne ja kertois, että mua jännittää kauheesti, et helpottaisko se.”

J: ”Miltä se tuntuis?”

H6: ”Sanoo se?”

J: ”Ni?”

H6: ”Riippuu vähän tilanteesta. Tavallaan tosi vapauttavaa, mutta riippuu ehkä keitä siellä olis kuuntelemassa sitä tunnustusta. Tota, mut muuten ihan se ajatus siitä, että toiset näkee sen jännittämisen, liittyy niinku semmosiin ajatuksiin, et ne pitää mua niinku huonona tai jotenkin nauraa mulle, tai pitää mua epäonnistuneena tai tyhmänä tai jotenkin vajaana tai huonona.”

Opiskelijan kuvaamat ajatukset voidaan niin ikään liittää ulkopuolisuuteen. Jännittäminen eristää puhujan yleisöstä entisestään, ja ikään kuin vähentää puhujan suhteessa yleisöön. Jännittämisen epäillään näyttäytyvän heikkoutena tai huonomuutena; yleisö näyttäytyy suvaitsemattomana tai jopa armottomana. Haastateltava pohtii jännittamisestään kertomista yleisölle. Tämä voisi poistaa edellä mainitun mukaan pelon siitä, että jännittäminen näkyy, mutta antaisi toisaalta yleisölle suoran syyn suhtautua arvostelevasti.

Esitetyt sitaatit kuvaavat myös yhteisön olemusta yleisön ominaisuuksien kautta. Haastateltavien kuvailema ”pahin mahdollinen” yleisö on kaukainen, mutta tunnistettava. Samanhenkiset ja -kaltaiset katsojat aiheuttavat jännittämistä, mutta eivät silloin, kun he ovat tuttuja. Voidaan tulkita niin, että jännittäminen erottaa samankaltaisten ryhmästä (huonona, epäonnistuneena tai tyhmänä pitäminen, nauraminen). Ryhmän, johon muuten voisi kuulua, koetaan hylkäävän jännittämisen vuoksi. Yleisöä ei nähdä lähtökohtaisesti ystävänä. Haastateltava 6:n kuvauksesta voidaan tulkita, että jännittäminen luo esteen puhujan ja kuulijoiden, puhujan ja yhteisöllisen ryhmän, väliin. Informanttien esitetyissä sitaateissa huomio painottui siihen, mitä yleisön epäiltiin tai pelättiin ajattelevan, eikä niinkään siihen, millaisia käsityksiä opiskelijat itseensä kohdistivat.

Seuraavaksi tarkastelen, miten opiskelijat kuvasivat kurssilla kohdatun vertaisryhmän merkitystä. Tässä luvussa käsitellystä samankaltaisten ryhmästä seuraavan luvun ryhmä eroaa siten, että kurssilla vertaisuus rakentuu tässä työssä juuri jännittämisen ympärille. Viitataan vertaisiin tässä tutkielmassa lähtökohtaisesti silloin, kun käsittelen jännittämistä kokevien opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta erilliskurssilla.

5.3 Ryhmän merkitys

Tässä luvussa tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia vertaisryhmässä. Erilliskurssien vertaisryhmän on havaittu olevan suuri voimavara opetuksessa (Almonkari, 2006, 42).

Kurssilla opiskelemiseen liitettiin ajatuksia joukkoon kuulumisesta. Opiskelijat kertoivat muun muassa pohtineensa sitä, jännittävätkö he *tarpeeksi* tätä kurssia varten.

H3: ”Mulla oli ensin ajatus että mä menisin ihan semmoselle peruskurssille, mikä ei siis keskity tähän jännittämiseen niinkään, mutta kyllä mä melko pian tajusin, että kyllä tää on ihan oikee paikka, että ihmiset oli hirveen samanlaisessa tilanteessa, ja samanlaisia motiiveja oli ollut tulla. Kyllä mä niinku koin, että mä sain siihen apua ja olin oikeessa paikassa.”

KT8: ”Ilmoittauduin kurssille lyhyen harkinnan jälkeen, sillä en ollut varma, olisinko kurssin kohderyhmää. Tiesin kyllä jännittäväni ja vältteleväni esiintymistä, mutta kuvittelin kurssin olevan suunnattu vain sellaisille, jotka kuollakseen pelkäävät ja jännittävät esiintymistä.”

Joukkoon kuulumisen korostuu myös siinä, miten opiskelijat kuvasivat kurssiryhmän erityislaatuista. Haastateltava 3 kertoo, miten ryhmän rooli kasvoi merkittäväksi opintojakson

aikana.

H3: ”No tota, mä koen että oli tosi hyvä ryhmä. (--). Et vieläkin, vieläkin tulee mieleen ne (muiden kurssilaisten) naamat jotka siellä oli, et täähän ei oo yhtään yleistä, niinku, ylipäättään mulle. Ryhmä, niinku, muodostu sillai tärkeeks, et sitä ei ois voinut esimerkiksi vaihtaa kesken kaiken. Et siitä oli semmonen tuki siinä, niistä toisista opiskelijoista niin.”

Haastateltava kertoo, miten kurssitoverien kasvojen mieleen muistuminen ja muistelemisen kurssin jälkeen on hänelle epätyypillistä, mutta tämän ryhmän kohdalla se tapahtui. Alla olevassa sitaatissa kuvastuu myös empatiaan ja itsestä kertomiseen liittyviä piirteitä. Haastateltava kuvaa ryhmän merkityksen olleen myös yllättävä osa opintokokonaisuutta.

H3: ”No sitä mä en ainakaan osannut oottaa, et se ryhmän merkitys tulee niin isoksi. Että tavallaan, niinku, tutustuu niihin ihmisiin sillain, että puheissa puhutaan niin henkilökohtasia asioita, tai just, et pystyy myötäelää sen toisen esitystä. Et mä aattelin, et se ois ollu enemmän niinku henkilökohtainen prosessi, mut se, ryhmän tuki, se oli niinku positiivinen yllätys, ja just se miten se palautteenanto avas puoleen ja toiseen.”

Opiskelijat kertoivat, ettei kurssilla jännittämistä tarvinnut salata tai peittää. Jännittäminen kohdattiin ja tehtiin selväksi alusta alkaen. Kokemus voi näyttäytyä ainutlaatuisena ja erilaisena haastateltavien aiempiin esiintymistilanteisiin verrattuna.

KT4: ”Esiintymistä kurssilla helpotti se, ettei jännittämistä tarvinnut yrittää peitellä, vaan sai ihan rauhassa olla oma itsensä. Yleensä esiintymistilanteissa olen yrittänyt esittää, ettei minua jännitä, vaikka jännittämisen myös huomaa ainakin minusta myös päältäpäin.”

H3: ”(K)aiikki oli tullut kaapeista et joo moi, olen jännittäjä, ja sit siinä jotenkin se eteen meno oli, että nyt tätä asiaa ruvetaan hoitamaan, et se oli jotenkin parempi tilanne ku joku semmonen ahdistus, mistä ei saanu otetta. Niinku ennen sitä kurssia.”

Jännittämisestä keskustelemiseen ryhmän kesken liittyy myös koetun häpeän jakamista. Edellä esille noussut huomio siitä, miten ryhmän merkitys oli yllättävä, korostuu myös seuraavassa opiskelijan sitaatissa. Jännittämiseen liitettyjen asioiden mahdollinen häpeällisyys tai totuttu vaikeneminen voitiin ryhmäkeskusteluissa ylittää.

H4: ”(Y)llättävänkkin vapaasti tavallaan pysty siitä puhumaan, ja sit se, että melkein kaikilla on kuitenkin, oli sellaista, et se vaikeuttaa ihan muutenkin arkipäivän toimintaa, et se ei pelkää, et.. Kaikilla oli aika isojakin ongelmia, tai siis silleen. Ja sit se, että kuinka avoimestikin puhuttiinkin just niist häpeän ja nolouden, tommosista aika isoistakin tunteista, mitkä siihen liittyy.”

Kurssille osallistuminen koettiin liittyvän kurssin ja ryhmän omakseen kokemiseen sekä kokemuksen jakamiseen. Vertaisryhmään kuulumisen voidaan myös yhdistää ulkopuolisuuden kokemukseen. On nähtävissä, että muiden kurssilaisten kohtaaminen auttoi opiskelijoita ymmärtämään, etteivät he ole ainoita, jotka kokevat jännittämistä, tai yksin vastaavien haasteiden kanssa. Ryhmän kanssa toimiminen voidaan liittää ulkopuolisuuteen. Ryhmän vuorovaikutuksen voi nähdä murtavan ja muuttavan tätä kokemusta.

H1: ”(M)usta tuntu siltä, ettei oo tän asian kanssa yksin, että niin montaa muutakin jännittää, ja että se ei oo niin vakavaa, koska mä otan sen niin hirveen vakavasti, et kaiken pitäis mennä just nappiin kun mä esiinnyn, et silleen, että ei kaiken tarvii mennä just niin hyvin, että ei se nyt haittaa jos siellä nyt ois jotain ties mitä virheitä tai vaikka ääni värisis(--)”

H5: ”Vaikka oon mä nähnyt, ku muitakin ihmisiä jännittää, jos ne pitää esitelmiä, mut en mä tiiä. Niin. Se kun en mä oo tiennyt että niin moni ihminen kärsii siitä samasta asiasta niin se autto se tieto mua siitä.”

Opiskelijat edellä kuvaavat, miten vertaisten kohtaaminen ja heidän kanssaan jännittämisen käsittely muutti suhtautumista omaan jännittämiseen. Haastateltava 1 mainitsi näkökulman esiintymisjännitykseen muuttuneen havaitessaan ja saadessaan tietoa muiden jännittämisestä. Haastateltava 5:n kommentti yhdistyy ulkopuolisuuden kokemuksen muuttumiseen. Samalla tietoisuus siitä, että jännittäminen on ajateltua yleisempää helpottaa oman jännittämisen käsittelyä. Jännittämiskokemuksista tuli kurssilla yhdistävä tekijä, kun ne aiemmin saattoivat näyttäytyä opiskelijoiden vuorovaikutustilanteissa erottavilta.

H5: ”Mä opin just niitä... sen, että suurinta osaa ihmisistä jännittää tilanteet, ja monia ihmisiä jännittää vielä samat tilanteet tai samanlaiset.”

Opiskelijat ovat kertoneet vetäytymisestään sosiaalisissa tilanteissa ja arkuudesta osallistua keskusteluun tai ilmaista esimerkiksi asiantuntijuuttaan kuulijoille. Kurssille osallistuminen saattaa vaikuttaa omien käsitysten muuttumiseen, kuten informantit edellä kuvaavat. Opiskelijoiden kuvauksista voi lukea myös, miten erilliskurssilla oma viestintäkäyttäytyminen muuttui. Seuraava sitaatti kuvastaa sitä, miten haastateltava koki ryhmässä osallistumisensa muuttaneen.

KT11: ”Onnistuinkin näissä (vuorovaikutusharjoituksissa) hyvin, ja muutenkin koin olevani puheliaampi ryhmässä mitä yleensä olen muissa ryhmissä. Ehkä se johtui kurssin viitekehuksesta, mutta silti se oli positiivista minulle.”

Edellä mainitun pohjalta voidaan ajatella, että opiskelija toimi itselleen epätyypillisesti ja onnistuneesti kurssin tarjoamissa puitteissa. Kokemus mainitaan positiiviseksi. Alla olevalla kahdella poiminnalla havainnollistan kurssiin, ja etenkin muihin kurssilaisiin, kohdistettua poikkeuksellisuutta ja emotionaalista latausta, josta opiskelijat raportoivat.

KT16: ”(T)ämä kurssi oli niitä harvoja minun yliopisto-opinnoissani, joissa ryhmässä muodostui yhteishenki ja ryhmän jäsenet saivat nimet ja ominaisuuksia.”

KT2: ”Parasta on ehdottomasti ollut vertaistuki, se ettei ole yksin näiden asioiden ja jännittämisen kanssa. Keskustelut kohtalotovereiden kanssa ovat tuntuneet kiistatta ihanimmilta ja osoittaneet molemminpuoleista luottamusta.”

Toisten opiskelijoiden jännittäminen osana kokemusta

Opiskelijoiden kuvaukset ryhmän merkityksestä jännittämisen kannalta käsittelivät vertaistukea ja kokemusten keskinäistä jakamista. Opiskelijat nostivat esille myös muiden jännittämiseen suhtautumisen. Muiden opiskelijoiden havaittu jännittäminen oli merkityksellinen osa kokemusta opintokokonaisuuden aikana. Jännittämisen havaitseminen tai havaitsemattomuus muissa yhdistettiin omaan jännittämiseen. Lisäksi omaa jännittämistä verrattiin muiden kokemaan ja näkyvään jännittämiseen. Haastateltava 4 kertoi, miten muiden jännittämisen seuraaminen auttoi tuomaan rauhaa omaan jännittämiseen.

H4: ”Olihan se paljon helpompaa sitten, helpompaa. Ja sit, niin. Se oli siinä mielessä.. Sekin oli hauska huomata, että vaikka kaikki aina sano, että niitä jännittää ihan kauheesti, niin sitten aina, melkein kenestäkään ei huomannut sitä loppupeleissä, että niitä jännitti. Että se tavallaan autto itteensäkin, että ei sitä muut sitten sillä tavalla huomaa tai niinku, miltä se itestä tuntuu kuitenkin, muttei se silleen näy.”

Opiskelija ymmärtää, miten aiempi kokemus on hallinnut esiintymistilanteita. Kokemus on muodostunut pitkälti ajatukselle, että jännittäminen näkyy. Kurssilla vertaisten opiskelijoiden tiedettiin jännittävän, ja sikäli jakavan saman sisäisen kokemuksen, jonka toinen jännittämistä kokeva pystyy tunnistamaan. Opiskelija havaitsi, ettei muiden jännittämistä kokevien esiintymisestä jännitys näy. Tämä tieto toi varmuutta siihen, ettei omakaan jännittäminen välttämättä näy, vaikka se sisäisenä kokemuksena voimakkaasti tuntuukin.

Muiden jännittämistä käsiteltiin myös eri lähtökohdista. Muiden jännittämistä havainnoitiin, ja tätä havaintoa verrattiin omaan kokemukseen. Opiskelijat kertoivat, että omaan jännittämiseen verrattu,

toisen opiskelijan voimakkaampi jännittäminen toi helpotusta omaan kokemukseen. Alla opiskelijat kertovat, miten he oppivat suhteuttamaan kurssilla omaa jännittämistään.

H2: ”(E)hkä se oli jollain tavalla lohduttavaa, ettei kuitenkaan itte jännitä niin paljon, tai jollain lailla helpottavaa, että joku voi jännittää vielä enemmän ku minä, että eihän mulla nyt tässä hätää oo.”

H5: ”(M)ua autto, ku näki että joitain jännittää paljon enemmän. Siit huomaa ehkä et, niin, siit huomaa et tää ei ehkä oo niin paha asia.”

Omaa jännittämistä pyrittiin sijoittamaan kanssakurssilaisten kokemaan jännitykseen. Oma kokemusta pyrittiin myös suojaamaan. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, miten kurssia myös pidettiin oikeutettuna paikkana käsitellä kokemustaan. Näin muiden opiskelijoiden kokemusten odotettiin olevan vertaisia.

H6: ”Tota, no se mikä oli jännää, oli se mitä miten siellä oli sellaisia kurssilaisia, jotka kerto, että jännittää kauheesti ja on kauheen ikävää, ja sit niistä ei nähny sitä ollenkaan. Tota, se oli kyllä jännää, hätkähdyttävää tai jotenkin tuntu oudolta ja jopa tuli niinku semmonenkin olo, että mitä te täällä niinku teette (---).”

Muiden jännittämisen kurssilla koettiin siis toivottavaksi. Mikäli jännittäminen ei näkynyt, herätti se kurssin suhteen monia hämmennyksen tunteita. Muiden jännittämisen esilläolon voidaan katsoa olleen sängen suotavaa kurssilla. Vertaaminen muiden kokemukseen voi myös päätyä siihen, etteivät kokemukset ole samansuuntaisia.

KT16: ”Mitenkään muiden jännitystä väheksymättä, minulla oli tunne, että jännitys on minulle suurempi ongelma kuin osalle muista opiskelijoista.”

Kirjoituskatkelmasta ilmenee, miten oma jännittäminen koettiin erilaiseksi suhteessa muihin kurssilaisiin, ainakin osaan, verrattuna. Tässä yhteydessä kirjoittaja koki oman jännittämisenä voimakkaammaksi kuin vertaisryhmän. Jännittäminen voi toimia erottavana tekijänä myös vertaiskurssilla.

Vertaispalaute ja kannustamisen vaatimus

Kurssin aikana opiskelijat antoivat toisilleen vertaispalautetta esiintymis- ja vuorovaikutusharjoituksista. Toisen jännittämisen ymmärtäminen heijastui palautteeseen, ja ilmeni kannustavuutena.

H1: ”(E)ttä sai kannustavaa palautetta. Ja just se, ettei tarvinnu, niinku, pelätä sitä epäonnistumista. Tai mitään semmosta esiintyessä, että kun tiesi, että ne kaikki muut, niinku, ymmärtää sen tilanteen. Että ei haittaa vaikka epäonnistuiski. Et joku menis pieleen niin ne muut myös ymmärtää sen.”

Aiemmin mainittu tuomitsevuuden ja arvostelevuuden läsnäolo poistuu, kun yleisö koostuu kokemusta ymmärtävistä vertaisista. Tällöin voidaan sanoa palautteensaajan, kuten opiskelijan edellä, kokevan, että yleisöltä saadussa palautteessa tämä otetaan huomioon. Kannustavuus säilyy, vaikka esitys jostain syystä epäonnistuisi tai poikkeaisi suunnitellusta. Opiskelijat toimivat opintojaksolla luonnollisesti paitsi vertaispalautteen saajina, myös sen antajina. Haastateltava 3 kertoi haastattelussaan, miten palautteessa pystyi myös huomioimaan kanssakurssilaisen kehityksen opintojakson kuluessa. Kehittymisen todistaminen innosti myös palautteenantajaa.

J: ”Miten se vaikutti sitten itteensä ku näki jonkun kurssikaverin tämmösen onnistuvan tai jotenkin oivaltavan siinä kaikkien silmien edessä, yhtäkkiä lähti (onnistunut esitys), niin miten se itteen vaikutti sitten?”

H3: ”Sehän oli tosi hienoon nähä semmosta, ja se anto itellekin sellasta niinku uskoa et no hei, okei, nyt et et tavallaan tälle altistuu niin niinku, että päättää keskittyä johonkin niinku sit sen niinku voi tietoisesti muuttaa. Et se oli semmonen kannustava et hän niinku... Et sai niinku uskoa siihen asiaan, et okei noin se muuttu, ja tolt se näyttää, ku eihän sitä, sitä esiintyjän paikalta välttämättä niin huomaa, eikä huomaakaan, varsinkin jos keskittyy siihen miten mä nyt selviän tästä hengissä.”

Vertaispalautteeseen yhdistetään koko kurssia leimaavat kannustavuuden ylläpitäminen, empaattinen myötäeläminen sekä kokemusten jakaminen ja ymmärtäminen. Pyrkimys pitää ilmapiiri toivotunlaisena palautteenannossa johti informanttien mukaan jopa siihen, ettei palaute aina päässyt niihin oikeuksiin, mikä olisi ollut tarkoituksenmukaista. Kritiikkiä kaipaavat opiskelijat kokivat, ettei palautteesta haluttu ryhmässä tehdä rakentavaa, koska se voisi murtaa kannustavuuden ilmapiiriä.

H6: ”Joo, ja et sit siellä tämmönen kannustava, et piti olla kannustava, ja yritettiin pitää se ilmapiiri aika kannustavana. Siis ei niinkään ohjaajien toimesta vaan ehkä, niinku, ryhmäläisten. Et jotenkin siihen meni, et se pysy semmosena, et sitä negatiivista palautetta ois kiva olla saada siellä.”

Ilmapiirin luomiseen mentiin myös voimakkaasti mukaan. Kriittisempää palautetta kaivanneet opiskelijat eivät itsekään lähteneet antamaan kritiikkiä muille. Opiskelija kertoo toimineensa niin, koska epäili muutoin tulevansa väärinymmärretyksi.

H5: ”Mä en halua olla ilkeä kenellekään. Ja sit jos on pakko, ei olla ilkeä, ei, mut musta tuntuu, jos mä annan negatiivista palautetta mä teen siitä vahingossa ilkeän kuulosta, vaikkei sen pitäis olla. Ja totta kai se on sekin asia sitten, että ottaa sen, et se ei ota sitä minään vittuiluna.”

Kurssin ilmapiiri ja keskustelukulttuuri myös tulkittiin tietynlaiseksi. Opiskelija kertoo, miten noudatti oikeaksi oletettua viestintämallia palautteenannossa, eikä ryhtynyt itse antamaan kriittisempää palautetta.

H6: ”No sit se tuntu siltä, että jos hekään eivät sano, niin eivät he sitten varmaan sitten halua kuullakaan.”

Opiskelija kertoo, miten kriittisen palautteen vältteleminen saattoi johtua siitä, että kanssakurssilaisia haluttiin suojella. Herkän asian käsittely saattoi johtaa viestintätapaan, missä palautteeseen ja kritiikkiin suhtauduttiin hyvin varovasti.

H5: ”Mut sit meille kokoajan sanottiin, et pitäis uskoa se ku joku antaa hyvää palautetta, et sekin pitäis, mutta sit musta tuntuu, ettei kukaan uskalla antaa negatiivista palautetta, ku ne ajattelee et sitten tuo sulkeutuu ihan koko ajan kuoreensa kun saa negatiivista palautetta eikä enää ikinä tee mitään.”

Opiskelija mainitsee sitaatissa, miten hyvää palautetta tulee kuitenkin aina uskoa, vaikka negatiivinen puuttuisikin. Vaikka palaute koettaisiin vaillinaiseksi kriittisen osuuden puuttuessa, ei positiivisen palautteen totuusarvoa tulisi kiistää. Haastateltava 6 kertoo kuitenkin, miten jännittämisen kokemus ja muisto esityksestä vaikeuttavat positiivisen palautteen vastaanottamista ja saavat epäilemään palautteen totuudellisuutta.

H6: ”(O)nhan se tietysti myös semmonen suhteellistamisen ongelma, et sit jos tulee joku, on ollut esitys tai joku, jota on jännittänyt, ja se on mennyt omasta mielestä aivan pieleen, niin jos joku tommoseen sanoo jotain positiivista, niin sitä ei usko, et toi yrittää vaan saada mua tuntee oloni paremmaksi, ettei se totta ainakaan voi puhua.”

Tässä luvussa olen pyrkinyt määrittelemään ja kuvaamaan, miten opiskelijat itse jännittämisenä kokevat. Olen nimennyt ja tulkinnut tämän kokemuksen ulkopuolisuuden kokemukseksi. Tällä kokemuksen nimeämisellä olen pyrkinyt tavoittamaan haastateltavien kokemuksista jotain sellaista, joka eräällä lailla ”vangitsee” jännittämisen olemuksen kokemuksellisesti. Ulkopuolisuus rakentuu eri osista, ja kaikki kuvailut ja esiteltyt kokemukset eivät esiinny kaikilla informanteilla.

Itse ulkopuolisuutta olen edellä määritellyt riittämättömyyttä, itsekriittisyyttä tai yksinäisyyttä ja erilaisuutta ilmentävillä haastatteluotteilla, mutta haluan korostaa ulkopuolisuuden liittyvän myös muihin tässä luvussa käsiteltyihin kokemuksiin ulottuvuuksiin. Ulkopuolisuutta kuvastaa haastateltavien kuvauksissa myös kokemukset vertaisryhmän tärkeydestä. Kokemus ei-ulkopuolisuudesta voi määritellä myös ulkopuolisuutta. Ulkopuolisuus syntyy myös sillä hetkellä, kun vertaisryhmässä tunnetaan yhteenkuuluvuutta. Toisin sanoen erilliskurssilla jännittämisen kokemuksen äärellä opiskelijat ovat keskenään vertaisia. Tämä määrittelee ulkopuolisuutta siellä, missä jännittäminen jää yksilön ongelmaksi. Kun erilliskurssilla jännittämiseen yhdistetty ulkopuolisuuden kokemus väheni tai poistui, sen kurssia edeltävä olemus myös kirkastui. Kun ymmärretään, että vertaisryhmän keskuudessa erilliskurssilla ei koeta ulkopuolisuutta, ymmärretään samalla, että sitä on voitu kokea aiemmin muualla.

En voi fenomenologisessa mielessä lähteä etsimään informantin kokemuksesta jotain, mitä se ei itsessään sisällä. Siksi korostankin, että valitsin käyttää kokemukselle nimitystä ”ulkopuolisuus” fenomenologisen analyysin tuloksena. En kysynyt, enkä lähtenyt etsimään etukäteisellä orientaatiolla, merkkejä tai kokemuksia ulkopuolisuudesta. Ulkopuolisuus on tulkintani opiskelijoiden kokemuksesta, jota lähdin ilman määriteltyjä ennako-oletuksia tutkimaan.

Tässä luvussa olen tarkastellut opiskelijoiden jännittämisen kokemusta. Seuraavassa luvussa käsitelen kurssilla opettaneiden puheviestinnän opettajien kokemuksia siitä, miten he voivat ymmärtää opiskelijan jännittämisen kokemusta ja miten he voivat tuota kokemusta muuttaa.

6. OPETTAJA OPISKELIJAN KOKEMUKSEN YMMÄRTÄJÄNÄ

6.1 Kokemuksen tavoittamattomuus

Tässä luvussa tarkastelen, miten erilliskurssin opettajat voivat mahdollistaa kurssille tulleiden opiskelijoiden jännittämisen kokemuksen muutosta. Tämän ymmärtääkseen tulee myös tarkastella, miten opettajat hahmottavat opiskelijan kokemuksen. Lähtökohtaisesti opettajat kertoivat, että itse kokemusta jännittämisestä he eivät voi ymmärtää tai jakaa. Jännittämisen kokemus katsotaan sellaisenaan saavuttamattomaksi, vaikka empaattisuuteen ja ymmärtäväisyyteen opettajat kertoivat pyrkivänsä ja pääsevänsä. Opettajien haastatteluista on tulkittavissa kuitenkin, että opiskelijan kokemusta pystytään käsittelemään ja oppimista voidaan edesauttaa, vaikka vertainen kokemuksen jakaminen olisikin käytännössä mahdotonta. Esittelen tässä tulosluvussa, miten opiskelijoiden valitseminen kurssiryhmään ja opettajan rooliin liittyvät kuvaukset ilmentävät opiskelijan kokemuksen ymmärtämistä ja suojelemista. Väylä opiskelijan jännittämisen kokemukseen lähtee sen tunnustamisesta, ettei opettajan oma kokemusmaailma yhtene jännittämistä kokevan opiskelijan kanssa.

Ensimmäisenä tarkastelen opettajien kuvauksia siitä millaisia haasteita liittyy jännittämiseen keskittyvän erillisryhmän opettamiseen. Verrattuna peruskursseihin, jotka eivät lähtökohtaisesti ole suunnattu tiettyyn kohderyhmään tunnustautuville, erilliskursseilla voi nähdä tiettyjä erityispiirteitä, jotka vaikuttavat opettajan orientaatioon. Opettaja 1 kuvasi, millä tavoin erilliskurssin kohderyhmä eroaa muista hänen opettamistaan puheviestinnän opetusryhmistä.

O1: ”(S)iellä niinkun on niin vahvasti tunteet mukana. Ja sit se, että ihmiset voi reagoida yllättävällä tavalla.”

Opettaja 1 analysoi opiskelijan kokemuksen saavuttamista. Jännittäminen voidaan tunnistaa ja tunnustaa itsessään verrattain helposti, ja olisi hyödyllistä pyrkiä itse tarkastelemaan omaa jännittämistään. Tämä tarkoittaa käytännössä jännittämistä aiheuttaviin tilanteisiin hakeutumista. Jännittämisen havaitsemista itsessään voidaan pitää suurimmalle osalle sangen tunnistettavana tilanteena. Seuraavassa sitaatissa haastateltava tuo ilmi, miten opettajan olisi hyvä muistuttaa itseään tästä tuntemuksesta, koska siitä koetaan olevan hyötyä kohderyhmän opettamisessa.

O1: ”(P)itää niinku, sillä tavalla, niinku se, että sehän auttaa, että itse on ollut niissä tilanteissa ja muistaa, muistaa miksi ja, niinku, sitä jännittämistä, ja miltä se tuntuu. Ja auttaa kyllä suuresti, että hakeutuu välillä sellasiin, et tietää sen. Että ja mä luulen, että

kyllä se niinku tavallaan ihmisillä on niinku käsitys siitä, että miltä se niinku tuntuu. Mutta ehkä sitä ois hyvä vähän, niinku, enemmän kokemuksellisesti analysoida itte.”

Haastateltu opettaja erottaa kuitenkin itse koetun jännittämisen kurssilaisten jännittämisestä. Kurssille on hakeutunut opiskelijoita, jotka lähtökohtaisesti tiedostavat ja kertovat jännittämisen haittaavaan opiskeluita tai jokapäiväistä elämää. Vaikka opettaja kokee jännittämistä, on kurssilaisten kokema jännittäminen erilaista. Jännittämisen laajuus ja vuorovaikutusta rajoittavat piirteet tekevät jännittämisestä sellaista, jota Opettaja 1 ei kykene tavoittamaan kokemuksellisesti.

O1: ”Mutta tosiaan se maailma, missä ne (kurssilla olevat opiskelijat) kokemuksellisesti elää, niin kun se monilla niin laaja, se säteilee, se jännittämisen ja tämmösen kokemukset niinkun niin monisyisiä että mä ainakin niinku tunnen itteni niinku avuttomaksi siinä. Mä en pysty kokemuksellisesti, mä en.. Mä voin kuvitella, mutta mä en tietyllä tavalla tiedä mistä ne puhuu.”

Opettaja kuvailee maailmaa, jonka kurssille tulleet opiskelijat jakavat, mutta johon opettaja ei voi päästä sisään. Tämä luo opetukselle lähtökohdan, jossa opettaja pyrkii helpottamaan opiskelijoiden jännittämistä tilanteessa, johon hän ei omakohtaisesti voi samaistua. Opettajan tulee mahdollistaa oppimisprosessi, joka on hänelle vieras.

O1: ”Ja ne (opiskelijat) puhuu asioita, ne puhuu sellaisesta maailmasta, mistä minä en tiedä. Ja sen takia se, että ne jakaa keskenään, on se juttu. Mun kanssa jakaminen, mä voin tietysti jäsentää sitä, ja mä voin kuulla ja yrittää ymmärtää, mutta he vaan tajuaa keskenään, mitä se tarkoittaa.”

Ryhmän luotetaan auttavan omia jäseniään, kuten edeltävästä sitaatista voidaan päätellä. Ryhmän jäsenet voivat antaa toisilleen sen, mitä opettaja lähtökohtaisesti ei. Kun perustamme opetuksellisen vuorovaikutuksen lähtötilanteeseen, jossa opettajan ei tulekaan voida ymmärtää opiskelijan kokemusta jännittämisestä, korostuvat opetuksellisessa orientaatioissa muut tekijät, kuin vertainen ymmärrys. Opettaja 1 kertoi edellä, miten ymmärretyksi tulemista kurssilla tarjoavat toisilleen muut opiskelijat. Opettajan anti keskusteluun on välineellisempi ja analyttisempi. Opettaja 1 mainitsi, että hän voi jäsentää kokemusta opetuksen yhteydessä, vaikka hän ei kokemusta vertaisen lailla ymmärräkään.

Kokemuksen kuvaamista ja verbalisointia myös vaaditaan kurssilla osana opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta. Jännittämisen käsittelyn niin opettajan kuin opiskelijankin puolelta tulee koko ajan tähdätä myös opintojakson suorittamiseen. Opettaja 3 kertoo, miten opiskelijalla on opintojaksolla opiskelijan vastuut. Yhtenä vastuuna korostuu oman kokemuksen kuvaaminen tarkoituksenmukaisella tavalla.

O3: ”Mut joo, ei varmaan pystykään opettajana aina pääsemään siihen opiskelijan kokemukseen. Et se on myös siinä opiskelijan omalla vastuulla, että tavallaan se periaate myös siihen, et se on myös opintojakso, niin jokainen opiskelija on myös silti aikuinen. Et heillä on myös jokaisella silti vastuu et mitä he... Heillä on joku tavoite ja toivottavasti he myös työskentelee kurssilla sillä tavalla, et he pystyy sitä tavoitetta kohti menemään, et joskus siinä saattais ja pitäis kuuluu se, et he myös pystyy ilmaisemaan sen, et mikä se heidän kokemuksensa on, niin, riittävän hyvin.”

Opettajalla voi kuitenkin olla omakohtaista kokemusta jännittämisestä. Omakohtaisuus voi auttaa, mutta omakohtaisuus ei sinällään takaa sitä, että toisen kokemusta voisi ymmärtää. Tutkielmaani osallistuneista opettajista Opettaja 2 kertoi haastattelussaan, että hänellä on ollut itsellään historiassaan omakohtaisia kokemuksia jännittämisestä. Hän kuitenkin kuvaa, miten toisen kokemuksen ymmärtäminen vaatii mahdollisen omakohtaisuuden lisäksi myös tietynlaista asennetta ja myös tietoisuutta siitä, että jokainen kokemus on kuitenkin erilainen.

O2: ”No siis, ei voi (ymmärtää opiskelijan kokemusta). Se on lähtökohta, ei voi. Mutta jos se on se vilpitiön, niinku, semmonen altruistinen lähestymistapa, ja ehkä jotain tietoa ehkä omakohtaisestikin, niin voi pyrkiä ymmärtämään kuitenkin. Mutta ehkä siinä ei, siinä on tärkeintä kuitenkin muistaa se, että ne on niin älyttömän yksilöllisii ja erilaisii ne kokemukset. Ja sitä pitää eksplikoida sille ryhmällekkin. Et vaikkei joku ei, ei näytä jännittäjälle, niin se (esiintyminen/viestiminen) voi tuntua hankalalle.”

Omaan kokemukseen vertautuva toisen kokemus voi olla poikkeava omasta. Tämän ei kuitenkaan tulisi johtaa siihen, että toisen kokemuksen jollain lailla kumoo. Vertautumisen omaan kokemukseen ei tulisi lähtökohtaisesti opiskelijalla eikä opettajalla poistaa kokemuksen vakavuutta toiselta. Opettaja 2 edellä toi edellä ilmi, että erilliskurssilla ryhmän kanssa on syytä teroittaa, että vaikka jännittäminen ei välttämättä näy päällepäin, saattaa sitä silti esiintyä.

Opetuksen lähtökohdaksi erilliskurssilla muodostuu tilanne, jossa opiskelijan kokemusta ei pysty saavuttamaan, eikä jännittämisen omakohtainenkaan kokeminen välttämättä mahdollista toisen ymmärtämistä. Mutta muutoksen aikaansaamiseen, eli opiskelijan jännittämisen lieventymiseen, ei vaadita opettajalta ehdotonta omakohtaisuutta tai edes täydellistä kokemuksen ymmärtämistä. Opiskelijan kokemus voidaan silti saavuttaa kurssin puitteissa niin tarkoituksenmukaisesti että muutosta voidaan edesauttaa. Opettaja 4 tuo esille, että jo opettajan suhtautuminen esiintymiseen, jännittämiseen ja vuorovaikutukseen voi siirtyä opiskelijoihin.

O4: ”Niin opettajana mä ehkä ajattelen niin, että jos mä pystyn pysymään itsessäni ja pitämään ne omat reaktioni, tavallaan, havaitsemaan ja antamaan, niin jo tavallaan sillä olemisen tavalla mä pystyn jo vaikuttaa opiskelijoihin.”

Sitaatista on luettavissa, että suhtautumista jännittämiseen voi opettaa omalla olemuksellaan ja reagoinnillaan. Kokemuksen käsittelyyn ei tarvitse aina olla kielellistä tai edes tietoista.

Opiskelijan ymmärtämiseksi opettajat pyrkivät saamaan tietoa opiskelijan jännittämisestä. Yleisin tapa, jolla haastateltujen opettajien kurssit oli järjestetty, oli opintopsykologin kanssa työparina pidettävä kurssi, johon opiskelijat hakivat. Opettajien 1, 2 ja 3 pitämät kurssit toimivat tällä tavoin. Opiskelijat kirjoittivat hakemuksiinsa, miksi heidän tulisi päästä kurssille, ja valinnat tehtiin hakemusten perusteella. Opettajien näkemyksiä kurssiin liittyvistä opiskelijavalinnoista esittelen seuraavassa luvussa.

Huomionarvoista hakemuksiin liittyen on, että vaikka ne ratkaisevat opiskelijan pääsyn kurssille, ne voidaan nähdä myös opettajan väylänä opiskelijan kokemukseen. Siinä, missä opettaja ei voi jakaa opiskelijoiden maailmaa jännittämisestä, opettajalla on opiskelijan antamaa tietoa itsestään. Tämä tieto ei välttämättä päädy opiskelijan kautta kanssakurssilaisille milloinkaan.

O1: ”Me saadaan sillä (hakemuksella) tietää esimerkiksi sellaisia erityispiirteitä, että jollakin on, on ollut nimenomaan.. Miten nimenomaan niinkun syvästi tai laajalle levinnyt niissä kuvauksissa se jännittäminen on. Tai sit voi olla, mitä siellä taustalla on, tai sit ihminen haluaa, tai miten ihminen itse ymmärtää mitä siellä taustalla on, esimerkiksi kiusaamista, on aika tavallinen.”

Opettaja saa opiskelijasta lähtökohtaisesti tietoa liittyen opiskelijan viestintähistoriaan tai siihen, miten hän itse oman jännittämisensä mieltää. Hakemuksessa opiskelijalla on myös mahdollisuus kirjallisesti, oman ajankäyttönsä mukaan, antaa opettajalle sellaista tietoa, jonka hän itse katsoo oleelliseksi. Tämä tieto voidaan ajatella lähtökohtaisesti erilaiseksi kuin spontaanisti kurssin vuorovaikutustilanteissa jaettu tieto opettajalle ja kanssakurssilaisille. Vuorovaikutuksellisesti opettajalla on opiskelijan kokemukseen siis kaksi kanavaa: kurssin spontaanit vuorovaikutustilanteet opintojakson aikana sekä ennakkoon kirjoitettu hakemus. Tarkoituksenmukainen tieto kokemuksen käsittelyyn löytyy näitä molempia kanavia käyttämällä.

O3: ”Tietysti mä voin tehdä paljon havaintoja. Se on se, mitä mä voin tehdä. Ja onneks jälleen kerran on olemassa ne hakemukset, joissa opiskelija on voinut rauhassa tätä asiaa prosessoida. Ihan siinä vaiheessa, kun me määritellään hakemukseen niitä kysymyksiä, niin se tietysti on sellainen oleellinen vaihe. Sit se havainnointi itse tilanteessa, tilassa, ja sit myös se mitä opiskelija kertoo ja antaa itsestään.”

Opettajat nostivat esille myös sen, että kurssilla opiskeleminen ei edellytä välttämättä täydellistä jakamista omista kokemuksistaan muille, eikä itsestään tule kertoa sellaista, mikä ei tunnu miellyttävältä. Voidaankin ajatella, että vaikka opiskelijoista käytetään erilaisia kanavia

tiedonsaamiseksi, määrittelevät opiskelijat kuitenkin itse viime kädessä sen, kuinka paljon tietoa heidän kokemusmaailmastaan opettajat tai kanssakurssilaiset saavat.

O1: ”Mut meidän lähtökohta on sit vähän se, että muuten niin pitää olla myös niinku, et me korostetaan sitä, ettei ole pakko kertoa, eikä me oleteta, että meille, että siinä yhteisesti pitää kertoa hirveän paljoa, että pitää itse pitää ne yksityisyyden rajat.”

Opettaja kertoo edellä, miten rajoistaan tulee huolehtia itsestään kerrottaessa. Edeltävässä luvussa Opettaja 3 toi esille, miten opiskelijan vastuulla on myös sanallistaa kokemuksensa niin, että opetuksellinen vuorovaikutus onnistuu kurssilla. Tutkielmani lähtökohdasta kokemuksen ymmärtäminen sijoittuu juuri opintojaksoon. Opiskelijan kokemuksesta voisi nimittää oppimiskokemukseksi opettajan näkökulmasta. Kokemuksen ymmärtämisen erilliskurssilla voidaan katsoa tähtäävän ensisijaisesti oppimis- ja opetustavoitteiden täyttymiseen sekä kurssin suorittamiseen. Tällöin kokemuksen ymmärtäminen rakentuu opiskelijan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa siten, että opiskelijan täytyy kertoa tarpeeksi, mutta yksityisyyttään suojellen. Nämä rajat ovat yksilöllisiä, ja ne ovat jokaisella erilaiset. Opettajan vie oppimista eteenpäin hyväksyen se, ettei kokemus ole lähtökohtaisesti ymmärrettävissä. Opettaja ei tiedä, miltä opiskelijasta tuntuu.

Tärkeänä voidaankin pitää sitä, miten opettaja voi vaikuttaa opiskelijan jännittämisen kokemukseen kurssilla ilman, että hän ymmärtää tuota kokemusta. Kaikissa kokemuksissa on jotain jaettavaa, ja toisaalta osaa kokemuksista ei voida koskaan täysin jakaa toisille. Jännittämisen kokemuksen jakaminen ryhmässä tulee ottaa osaksi prosessia kurssilla, mutta liiallista painetta tai pyrkimystä toisen kokemuksen ymmärtämiseen ei tule luoda. Tätä näkökulmaa Opettaja 2 toi esille.

O2: ”Eikä se oo ehkä tarkoituksenmukaistakaan, eihän ylipäätään tunteet oo semmosii täysin jaettavissa olevia. Ne on hyvin yksilöllisii tunteita tommost syvemvät kokemukset. Mut siltä osin ku ne on jaettavissa, ne voi tarjota esimerkiksi toisille apua, käsitellä toisille sitä omaa tapaa kohdata se jännittämisenä[---]”

Lähtökohtana voidaan pitää opettajan pyrkimystä ymmärtää kokemusta niin hyvin, kuin se hänelle voi olla mahdollista. Jotta tämä onnistuisi, opettajan on hyväksyttävä, ettei täydellinen ymmärtäminen ole mahdollista. Haastatellut opettajat mainitsivat syiksi ensinnäkin sen, että jännittämistä kokevien opiskelijoiden maailma ja näkemykset ovat opettajille saavuttamattomia. Toisaalta opettajan on myös tarpeellista kyseenalaistaa toisen ymmärtämisen ajatus jo lähtökohtaisesti, kuten sitaatti edellä kertoo. Seuraavissa luvuissa esittelen, miten opettajat pyrkivät

kuitenkin järjestämään kurssin rakenteet sellaisiksi, että opiskelijoiden kokemus pääsee esille, ja sitä voidaan suojella.

6.2. Opiskelijaryhmän muodostuminen ja vuorovaikutus

O1: ”Jos sanoo, et on hyviä (esiintymis)kokemuksia takana, et on saanut, ja omasta mielestään onnistuukin ihan hyvin, mutta haluaisi vielä kehittää, niin ne menee kaikki (opiskelijavalintojen ulkopuolelle).”

Opintopsykologien kanssa pidetyille erilliskursseille suoritettiin opiskelijavalinta hakemusten perusteella. Hakemuksissa opiskelijat olivat kuvanneet jännittämistään ja sen merkitystä heidän opiskeluihinsa, työhönsä ja jokapäiväiseen elämäänsä. Opettajien kuvauksissa valintamenettelyissä näkyy paitsi opiskelijan tarveperustaisuus myös pyrkimys varmistaa, ettei opiskelijan kokemus joudu syystä tai toisesta kaltoin kohdeksi kurssiryhmässä.

O1: ”Me on kerätty yhä niinku tietynlaisia tietoja opiskelijoista tai niistä, jotka hakee (opiskelijaksi kurssille). Pystytään sit arvioimaan kenelle se kurssi, mitä me tarjotaan, on niinku soveltuvin. Et siinä sieltä sitten karsiutuu sellaiset, että olisi kiva saada lisää harjoitusta, jollei käytännössä olekaan yhtään mitään suurempaa ongelmaa, ne haluaa vaan vahvistaa jo olemassa olevaa. Ja sitten ne, joilla on niin monisyiset taustat ongelmat, tai, ja taustat, että joku semmonen lyhyt kurssi ei meidän mielestä ole heille niinku järkevä.”

Opettajat pyrkivät seulomaan hakemuksista kohderyhmän, joka on tarkoituksenmukaisin. Jännittämisen tulee olla kurssille tulevalle ongelma, muttei psykologisessa mielessä liian suuri haaste. Näiden rajatekijöiden väliin jäävää ryhmää opettajat katsovat kurssin hyödyttävän.

O3: ”Et sellanen periaate meillä on et tää ei oo niinku terapiaryhmä, et tää on vertaisryhmä. Tää on niinku opintojakso, et tavallaan myös se, että kun mullahan ei oo mitään terapeutin tai psykologin koulutusta, et tavallaan niinku opiskelija kun tulee, hänen pitää jollain tavalla olla terve [...] (A)ika monihan halua lisää esiintymisharjoitusta, mut sit hänen täytyy olla jollain lailla vertainen niiden muiden kanssa”

Sekä esiintymiseen positiivisena ja verrattain kevyenä haasteena suhtautuvat että laajasti vuorovaikutustilanteisiin kykenemättömät opiskelijat rajautuvat ulos kurssin kohderyhmästä. Tämän toimintamallin voi nähdä opiskelijan kokemuksen suojeluna. Suojelu näyttäytyy kaksivaiheisena: Ensinnäkin kurssiryhmän pitää muodostua lähtökohtaisesti vertaisista opiskelijoista, jotta jännittämistä voidaan kokemuksellisesti käsitellä tarpeeksi yhteneväisistä lähtökohdista. Potentiaalisen kanssakurssilaisen liian ongelmaton ote jännittämiseen ei palvele niitä opiskelijoita, joille kurssi on tarkoitettu. Toiseksi opiskelijoille tulee olla mahdollista jännittämisen

jakaminen ilman, että väliin tulee liiaksi psykologisia tai lääketieteellisiä haasteita, jotka vaikuttavat kurssilaisen kokemukseen. Opintopsykologin läsnäolo ei tee ryhmästä kuitenkaan terapiaryhmää, siksi kurssin kohdentaminen oikealle ryhmälle on suuri osa jännittämisen käsittelyä. Eron tekeminen siinä, kenelle kurssi on suunnattu ja kenelle ei, näkyy juuri jännittämisen laajuudessa tai lääketieteellisessä vakavuudessa. Kurssia käyvien opiskelijoiden jännittäminen voi silti näyttäytyä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

O3: ”Tyypillinen on kyllä se yksinpidettävä esitelmä tai onko se nyt alustus, jossa on yksin toisten kohdattavana, usein vielä seisoo siellä jossain. Et se on se. Mut sitten luennolla (kysymyksen tai mielipiteen) esittäminen, ja sit on myös joillain nää ryhmät, että ryhmässä, ryhmässä keskustelu ja ryhmässä näkemyksen sanominen on sellainen, mikä jännittää.”

Tarkoituksenmukaisen kurssiryhmän valikoituminen on ensimmäinen asia, mikä kuvastaa kokemuksen suojelua. Toisena vaiheena voidaan pitää kurssille valikoituneen ryhmän toimintaa, jota opettaja kannattelee.

H6: ”(N)e ohjaajat kyl tosi hyvin, tai ne opettajat siinä sitten niinku ohjas sitä keskustelua, jos se meinas mennä liian, että keskityttiin yhteen henkilöön vähän liikaa.”

Edellä tässä tutkielmassa olen tuonut ilmi, miten opettajat ovat eräällä lailla hyväksyneet sen lähtökohdan, etteivät he voi olla opiskelijoiden jännittämisen kokemuksen ensisijaisia ymmärtäjiä. Kokemuksen ymmärtäminen rakentuu vertaisryhmälle, mitä edellisessä luvussa myös käsiteltiin. Opettajien haastatteluista ilmeni kuitenkin keinoja päästä opiskelijan kokemuksen äärelle. Havainto siitä, että opiskelijat toimivat itse toistensa kokemusten ymmärtäjinä, ja sitä kautta auttavat toinen toisiaan, liittyy myös opettajan vuorovaikutuskäyttäytymiseen. Kun ryhmä on saatu muodostettua vertaisryhmän periaatteella, opettaja tukeutuu siihen, että ryhmässä alkaa toivotunlainen vuorovaikutus. Tämä edellyttää opettajalta vuorovaikutuksen ohjailua ja mahdollistamista.

Tarkastelen aluksi Opettaja 1:en haastattelua. Haastattelussa Opettaja 1:en katkelmista on luettavissa, miten opettajan rooli vuorovaikutuksessa rakentuu kuvatuunlaisessa ryhmässä, jossa vertaisuus sekä kokemuksen ymmärtämisen ja jakamisen toivotaan tapahtuvan opiskelijoiden välillä, ilman opettajaa. Haastateltava kertoi, mitä keinoja opettajalla on tarttua pedagogisesti opiskelijan jännittämisen kokemukseen.

O1: ”Mä tukeudun kyllä nyt siihen ryhmään, mä luulen että kollega (opintopsykologi) sanois ihan samaa, joka siinä on. Elikkä tuota, et, miten mä, mä voin niinku tarjota, tai me voidaan tarjota niille... Me voidaan olla peilejä, tai sit me voidaan tarjota,

ajatellaan että on tällainen mahdollisuus niinkun tutkia tätä jännittämistä ja ja niinku sen syvintä (olemusta), ja sitten miettiä yhdessä, että mitä asioita voisi omassa konkreettisesti toiminnassa siinä arjessa tehdä toisin., eli semmosta jäsentelyä. Ja nää tehtävät, että mitä vois tehdä, niinku konkreettisia tekoja, joilla sitten siihen omaan jännittämiseen voisi vaikuttaa. [----] Ja sitten, tota, nää harjoitukset mitä me tehdään, niin siinä on ihan selkeesti sellasia niinku mahdollisuuksia, joissa on, niinku määritellä niinku turvallisesti se, että mikä sun tehtävä tässä tilanteessa on [----] Jokaisella on taatusti paikka sanoa näkemyksensä, eikä toiset jyrää yli, mutta myös velvollisuus. Eli, me tarjotaan niinku harjoituksia, joissa liikutaan epämukavuusalueella. Ja niinku siedätetään.”

Opettaja rakentaa jännittämisen kokemuksen tarkastelulle tietyt pedagogiset ja vuorovaikutukselliset raamit. Opettaja tarjoaa erilliskurssin kautta mahdollisuuden tutustua omaan jännittämisen kokemukseensa. Lisäksi opettaja antaa työvälineitä kokemuksen jäsentämiseen ja tutkimiseen. Ryhmän vuorovaikutus pyritään synnyttämään toivotunlaiseksi opettajan asettamiin rakenteisiin. Edellä Opettaja 1:n sitaatti käsitteli näitä rakenteita, jotka voivat olla konkreettisia tehtäviä tai opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen liittyvää. Viimeksi mainittua edustaa esimerkiksi Opettaja 1:en esille tuoma ”peilinä” oleminen.

O1: ”Niin nää on niitä meidän mihin, mihin niinku opettajana pystyy, ja tarjota tätä, näitä, ja ohjata niitä niinku pedagogisesti mielekkäällä tavalla, just niinku riittävä turvallisuus syntyy ryhmään. Just sen jälkeen voidaan tehdä niinku vaativampia syöttöjä ja niinku siihen mennä, siihen epämukavuusalueelle, vetää ja houkutella sitä porukkaa sinne, ja jokaista yksittäisesti, että tarjotaan niitä mahdollisuuksia: ottaa sitä tilaa, ottaa sen askeleen, välillä työnnetään sitä mahdollisuutta.”

Opettajan toimintaa määrittelee sekä turvallisuuden luominen että opiskelijan ajaminen epämukavuusalueelle. Ensimmäinen syntyy turvallinen ilmapiiri, jonka vallitessa epämukavuusaluetta voi alkaa kartoittaa. Opettaja 1 toi aiemmin ilmi, miten hän turvautuu opiskelijan kokemusta lähestyttäessä kurssiryhmään. Yhteenvetona erilliskurssin vuorovaikutuksen voi hahmottaa eräänlaisena ketjureaktiona, jossa opettaja luo puitteet ja auttaa alkuun. Jossain vaiheessa ryhmän keskinäinen vuorovaikutus alkaa edesauttaa prosessia.

Ryhmän vertainen ja sujuva vuorovaikutus on tärkeä osa kurssia. Mikäli ryhmän keskustelukulttuuri tai kokemusten jakaminen ei lähde sujumaan, näkee opettaja tämän haasteena.

O1: ”Et ku yleensä ei tartte, ku tikkua heittää pikkusen niin yleensä nyt jossakin leimahtaa. Ni on ryhmä jossa ei kenelläkään leimahda. Niin tota ainakin mä oon hirveen herkkä sit sille vuorovaikutukselle, jotenkin niin et mä koen ryhmän niin olevan hyvin rankkaa, jos on sellainen ryhmä, josta ei saa vastakaikua.”

Opettaja 4 kertoi samasta haasteesta. Hän tunnistaa myös opettajan velvollisuuden vaikuttaa vuorovaikutukseen. Toisaalta hän tuo esille, miten vuorovaikutuksen syntymiseen ja kehittymiseen vaikuttavat aina kaikki siinä tasapuolisesti toimivat ihmiset.

O4: ”No varmaan aina tietysti haasteellista on se, millä tavoin se ryhmä lähtee toimimaan. Kun yleisesti kyse on kuitenkin ryhmässä toimimisesta, ja paitsi että mä voin aika paljon vaikuttaa siihen, kuinka se ryhmä lähtee toimimaan ja kuinka ne vuorovaikutussuhteet siinä opetusryhmässä alkaa toimia, mutta se ei oo pelkästään opettajan toiminnasta kiinni, vaan se on aina myös niiden ihmisten toiminnasta kiinni.”

Jotta ”ryhmä lähtisi toimimaan” toivotulla ja tarkoituksenmukaisella tavalla, tulee vuorovaikutuksen rakentamiseen kiinnittää huomiota kurssin alusta asti. Opettajan voi nähdä keskittyvän ensisijaisesti ilmapiirin luomiseen, jotta ryhmän vuorovaikutus kehittyisi kurssia palvelevaksi.

O1: ”Tällaisessa ryhmässä erittäin, lähtö siis, kurssin alku, pitää miettiä todella tarkkaan. Et sellaisen turvan, riittävän turvallisen ilmapiirin eteen on tehtävä töitä.”

Opettajien kuvauksissa ryhmään syntyneen vuorovaikutuksen ei kuitenkaan nähty tekevän opettajan työtä sinällään. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on oma prosessinsa ryhmän keskinäisen jakamisen ja vuorovaikutuksen rinnalla. Ryhmän vuorovaikutukseen tukeutuminen saattoi mahdollistaa sen, että opettaja huomioi erilliskurssilla opiskelijoita jopa korostetusti yksilöinä.

O2: ”(N)ormikurssilla mulla on enemmän sellainen olo, et mä työskentelen niinku ryhmän kanssa. Ja mul on menetelmätkin paljon enemmän semmosia, et ryhmä jaetaan pienryhmiin ja vedetään ryhmäkeskusteluja ja tehdään monenlaista. Et tossa, tossa kurssissa kyllä, niin, se ryhmäkin on.. Me ollaan säädetty se niin, et se ryhmäkokokin jää pieneksi, et jokainen saa enemmän sitä henkilökohtasta aikaa. Se on henkilökohtasempaa. Et vaik siinä käytetään ryhmää, niin se on yksilöllisempi se lähestymistapa.”

Ryhmän vuorovaikutuksen sisällä opiskelijan henkilökohtainen aika otetaan opetuksessa huomioon tiedostetummin kuin niin sanotuilla ”normikursseilla”, joita ei ole erityisesti suunnattu tiettyyn kohderyhmään tunnustautuville. Opettajat ovat kertoneet tässä luvussa orientaatiostaan erilliskurssia kohtaan. Ryhmän vuorovaikutuksen rakentamisessa, ajan ja puheenvuorojen huomioimisessa sekä pyrkimyksessä rakentaa kurssille turvallinen viestintäilmapiiri voidaan nähdä merkkejä erityisestä orientaatiosta, joilla opettajat huomioivat kohderyhmää. Pedagogisesti on kuitenkin kiinnostavaa pohtia tämän orientaation hyödyntämistä kaikessa yliopistollisessa puheviestinnän opettamisessa.

O3: ”(M)ä oon alkanut miettii, et periaatteessa se orientoituminen niin ei se loppujen lopuksi pitäis olla kauheen erilaista. Siitä syystä, että samat asiat mitä mä otan huomioon niinku vahvasti jännittävien kanssa, niin periaatteessa niistä hyöttyy kaikki, myös niinku sillä perus-, tällä niin sanotulla tavallisten kurssilla.”

Opettaja 3 nostaa esille, että jännittämistä kokeville suunnatun opintojakson periaatteet voisivat yhtä hyvin sopia kaikille opiskelijoille. Näitä periaatteita voidaan listata tässä luvussa esitettyjen haastattelukatkelmien perusteella. Jännittämistä kokevien opetuksen tunnusmerkeiksi voidaan nimetä ryhmän muun muassa opiskelijaryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen perustavanlaatuisen huomioiminen, opiskelijan yksilöllinen kohtaaminen sekä opiskelijan kokemuksen suojeleminen.

Opetus erilliskursseilla perustuu opettajan näkökulmasta pitkälti siihen, mitä voidaan tehdä silloin, kun opiskelijan kokemuksesta ei voida tavoittaa. Jännittämisen kokemukseen liittyvät erityispiirteet muokkaavat opetusta tarkastelluilla kursseilla ja tuottavat pedagogisia ratkaisuja. On syytä kysyä, voiko toisen viestintäkokemusta koskaan ymmärtää, ja tulisiko tämä lähtökohta aina ottaa puheviestinnän opetuksen lähtökohdaksi. On joka tapauksessa tärkeää pohtia, miksi jännittämistä kokevien opetukseen tulisi suhtautua eri tavalla kuin yleiseen puheviestinnän opetukseen.

Keskeistä erilliskurssien vuorovaikutukselle on kokemuksen suojeleminen. Kurssiryhmän vuorovaikutusta aletaan käytännössä rakentaa jo hakemusten käsittelyvaiheessa niillä kursseilla, joihin hakemista vaaditaan. Vertaisryhmä rakentuu sekä opiskelijoiden omasta tunnustautumisesta kohderyhmään että opettajan kokoamana ja valitsemana. Opiskelijoille luodaan mahdollisuus käsitellä jännittämistään ryhmässä, jossa vertaiskokemukset ovat lähtökohtaisesti jaettavissa. Haastatellut opettajat kokevat tehtäväkseen ohjata kurssin vuorovaikutus sellaiseksi, että vertaistuki voi tapahtua. Opettaja ei lähtökohtaisesti voi ymmärtää itse kokemusta, mutta opettaja voi luoda vuorovaikutukselle turvalliset ja tasa-arvoiset raamit, joissa toistensa kokemuksia paremmin ymmärtävät opiskelijat pääsevät jakamaan kokemuksiaan ja viestimään aiheesta keskenään. Opettajalla voidaan nähdä kuitenkin olevan vuorovaikutuksessa muitakin kuin rakentajan rooli kuin rakentajan. Opettajan osuutta vuorovaikutukseen ja jännittämiskokemukseen erilliskurssilla käsitellen seuraavassa luvussa.

6.4 Opettajan rooli

Opettajan pedagogista viestintää ja osuutta kurssin vuorovaikutukseen voidaan tarkastella kahden, keskenään jopa päinvastaisen roolin kautta. Toisaalta tämän kohderyhmän opetuksessa opettajan

vuorovaikutuksessa voidaan nähdä korostuvan läsnäolo, ymmärrys ja armollisuus jännittämistä kohtaan. Toisaalta opettajan voi katsoa tuovan ilmi omaa asemaansa auktoriteettina ja oppisuorituksen valvojana. Tarkastelen tässä luvussa, miten haastateltavat kuvasivat kumpaakin puolta jännittämistä kokevien opiskelijoiden opettamisessa.

Opettaja opiskelijan tukena

Haastatellut opettajat kuvasivat lähestymistapaansa kurssin opiskelijoihin pyrkimyksenä tehdä esiintymisestä ja viestinnästä inhimillistä ja ihmisläheistä toimintaa. Tämä näyttäytyy seuraavissa sitaateissa muun muassa tavoitteena murtaa liiallista täydellisyyden vaatimusta, joita opiskelijoilla saattaa olla. Opettajat kertoivat, miten esimerkiksi tarkoituksellisten virheiden tekemisen osana opetusta katsottiin vapauttavan kurssin viestinnällistä ilmapiiriä. Opettaja 2:n sitaatista voi tulkita, miten opettajan yleiset pedagogiset näkemykset palvelevat kurssin tehtävää. Sitaatin voi nähdä ilmentävän myös tarkoituksellista pyrkimystä tiettyyn epätäydellisyyteen. Tämän puolestaan voi nähdä johtavan toivotusti siihen, että opiskelijat käsittelevät itse jännittämistään ja esiintymistään armollisemmin ja ymmärtäväisemmin. Opettaja toimii täten esimerkkinä niin ilmiöön armollisesti suhtautuvana kuin epätäydellisiä viestintäsuorituksia itse toteuttavana.

O2: ”Lähtökohtaisesti mun elämänfilosofiaa on se, ja varmasti siinä opetuksessakin, että mulla on niinku armollinen suhtautuminen kaikkiin ja kaikkeen. Ja ehkä se, siinä voi ilmentää sitä, jos itseensä suhtautuu ymmärtäväisesti, niin sitten hekin voivat pyrkiä. Et ehkä sellaisena jonkinlaisena esimerkkinä siitä, ei tarte olla niin täydellinen koko ajan.”

O3: ”Et sekin voi olla ihan hyvä, että opettajakin tekee jotain mokia, et siitä opiskelijat tajuu, et tää onkin tällasta inhimillisten ihmisten hommaa tää esiintyminen.”

Opettajan tehtäväksi voidaan kokea myös ryhmän kannattelijan rooli. Seuraava katkelma Opettaja 1:sen haastattelusta ilmentää sitä, miten opettaja on kurssilla sekä turvallinen ja rohkaiseva että kuitenkin hyvin rehellinen hahmo. Rehellisyyteen viittaa se, miten haastateltava kertoo kurssin vaatimustason olevan identtinen niille kursseille, jotka eivät ole suunnattu tietylle kohderyhmälle.

O1: ”(O)pettajan tehtävä on just tossa alussa erittäin vahva sen ryhmän kannattelun kanssa, ja sellasena että, tuota, sellasen turvallisen, turvallisen aikuisena joka niinku joka että kyllä tää, luottakaa vaan, ja kyllä susta on, ja kyllä tää menee, että sellasen viestin antajaks on hirveen niinku tärkeä. Ja se tulee sitten, kun me ollaan niille kurssilaisille sanottu, että tää ei oo helpompi kurssi. Että tää ei oo vaatimustasoltaan yhtään helpompi kurssi kun tavallinen.”

Opettajan rooli lämpimänä ymmärtäjänä tai armollisena tukijana ei näyttäyty pelkästään yksiselitteisesti toivottavana tai hyvänä asiana. Opettaja 3 tuo esille haastattelussaan, miten hän aluksi kohteli opiskelijoita ehkä liiankin hellästi. Katkelmasta voi tulkita, miten tasavertainen kohteleva, kohderyhmästä riippumatta, on merkittävä osa opetuksellista vuorovaikutusta. Samoin kuin Opettaja 1:en sitaatista edellä, Opettaja 3:en seuraavasta sitaatista voidaan päätellä, miten kurssilla ei sovelleta yhtään alemmaa vaatimustasoa puheviestinnän suorituksiin. Tämä voi ilmentää, miten opettajan on tehtävä jännittämisen ilmiön käsittelystä myös hyvin realistista. Jännittämiseen liitetään kurssilla todellisia, olemassa olevia asioita. Turvallisuuden, armollisuuden ja rehellisyyden voi katsoa kaiken liittyvän jännittämisen ja yleisesti viestinnän ja vuorovaikutuksen inhimillistämiseen.

O3: ”No joo, varmaan siinä alussa oli aika semmonen maailmaa syleilevämpi, ja niinku maailmaa pelastavampikin. Idealisti, semmonen se ajatus, ja sitten ehkä, ja sitten ensimmäisestä koulutuksesta asti niinku työpari, että mä oon tehnyt opintopsykologin kanssa, niin tota meillä oli ehkä vähän semmonen niinku silkkihansikkaat aluksi. Mutta se karisi kyllä aika nopeesti tää tämmönen pehmoilujatus, että sitten on kyllä todettu, että opiskelijat on kuitenkin loppujen lopuksi sillä tavalla hyvin samanlaisia, et sit nyt vaan tää tämmönen niinku astetta isompi jännittäminen ja epävarmuus itseä kohtaan niinku tämmösissä esiintymistilanteissa on ainut, käytännössä ainut tekijä (mikä on kohderyhmässä erilaista verrattuna muihin opiskelijoihin).”

Realistisena ja inhimillisenä näyttäytyvää lähestymistapaa käsittelee myös Opettaja 3:en seuraava sitaatti. Kurssin ja opettajan mahdollisuudet artikuloidaan niin ikään realistista ja mahdollisista lähtökohdista.

O3: ”(M)ä en myöskään voi pelastaa koko maailmaa kerralla, tai näitten yli kymmenen ihmisen elämää kerralla. Että voi olla, että joku jotain saa. Joku saa eri asioita, joku toisen asian. Voi olla, että joku ei saa mitään. Sekin on hyväksyttävä.”

Tulkitsen tämän katkelman ilmentävän juuri sitä, miten opettaja tiedostaa rajalliset mahdollisuudet jännittämisen käsittelyssä. Tähän lukuun nojaten voidaan sanoa, että kurssin opetuksessa korostuu kautta linjan inhimillinen ja ihmisen kokoinen ote, jossa opettaja on vain opettaja, mutta silti kykeneväinen omalla toiminnallaan edesauttamaan muutosta ja oppimista kurssilla. Koska kyse on ennen kaikkea opintojaksosta, jossa opiskelijat jännittämistään käsittelevät, kuuluu opettajan rooliin myös piirteitä, jotka korostavat auktoriteettiasemaa ja suorituksen valvojan roolia. Näitä piirteitä tarkastelen seuraavassa luvussa.

Opettaja ei ole ystävä

Opettaja 1 kuvasi haastattelussaan tilanteen, jossa kurssilla opiskelijaryhmän tehtävänä oli keskustella. Keskustelua ei kuitenkaan syntynyt, ja tilanteesta seurasi hiljaisuus, joka jatkui jonkin aikaa.

O1: ”Kaikki vain istui tällä lailla näin hiljaa siellä, ja me niinku opettajana vaan niinku annettiin sen tapahtua. Ja sitten, kun sitä puitiin, ja opettajan tehtävänä on tavallaan niin myös niinkun tää, ei oo nyt kouluttaa ei oo oikee sanoo, mutta tavallaan kylmä käsittely, että pitää myös sietää (viestintänsä seurauksia).”

Esimerkki ja sitaatti kuvastavat, miten opettajat, joista toinen on opintopsykologi, ikään kuin näyttivät ryhmälle, mitä seuraa siitä, kun kukaan ei ota vastuuta keskustelusta, tai aloita sitä. Aiemmin tässä luvussa viitattu toimintamalli, jossa opettaja kannattelee ryhmää tai fasilitoi keskustelua, on nyt jätetty taakse sitaatin kuvaamassa tilanteessa. Tilanteen voi nähdä halutessaan sellaisena, jossa opettajat näyttävät ryhmälle, mitä heidän läsnäolonsa on saanut aiemmin vuorovaikutuksessa aikaan. Puhetta ei synny tilanteessa, jossa opettajat eivät ole tukemassa keskustelua. Tällainen tapa toimia ja opettaa ei kuitenkaan ole aiemmin kuvatulle turvallisuuden varmistamiselle päinvastaista, vaan pikemminkin jatkoa sille.

O1: ”Että varsinkin siinä kurssin loppupuolella, kun on tavallaan se riittävä turvallisuus tullut siihen, että voidaan niinku puuttua semmosiinkin asioihin, että huomaatteko te, että teidän vastuu on myöskin kantaa tätä keskustelua eteenpäin. Että ette te voi vaan istua hiljaa. Tietynlainen sellainen kritiikki, että näin siinä käy.”

Opettaja 1 vertasi aiemmin erilliskurssin opettamista peilinä olemiseen kuvatessaan sitä, miten opettaja voi tarjota mahdollisuuksia työstää jännittämistään, vaikka opettaja ei lähtökohtaisesti voisikaan jakaa kokemusta jännittämisestä. Palaan tässä yhteydessä peilivertaukseen korostaakseni, miten opettajan työhön kurssilla liittyy toinenkin puoli.

O1: ”Et se peilinä olo tarkoittaa myös sitä, että joutuu ottamaan esiin ne asiat jotka oikeasti (ilmenevät kurssilla jännittämisen yhteydessä), ja sanoo oikeasti, eikä vaan sit se, joka taputtelee ja on vaan pelkkää hyvää. Et sen pitää olla hirveen rehellinen se peili.”

Sitaatti kertoo, että opettajan velvollisuutena on myös nostaa esille kaikenlaisia asioita, ei vain positiivisia. Nämä saattavat olla sellaisia asioita, joita opiskelija ei välttämättä halua kuulla. Tämä yhdistetään rehellisyyteen, mutta myös siihen, että opettajalla on myös ammatillinen vastuu: hän ei ole opetustilanteessa läsnä vain omana henkilökohtaisena itsenään.

O3: ”(T)ietysti se, että kyseessä on myös opintojakso, mistä opiskelija saa pisteitä. Niin totta kai se myös ohjaa sitä, miten, miten mä myös suhtaudun siihen, että opiskelijoilta tietysti myös odotan jotain, et kyseessä ei ole pelkästään mikään pään päijäus.”

Katkelma Opettaja 3:en haastattelusta kuvastaa, miten opiskelijalla on myös kurssilla velvollisuuksia. Opiskelijalta odotetaan opintosuoritusta opintopisteiden eteen. Tällöin opettaja ei vain tue, vaan myös arvioi, onko opiskelijan suoritus hyväksyttävä.

6.5 Kokemuksen kunnioittaminen

Tässä luvussa käsittelen opettajien haastatteluista noussutta piirrettä, jonka olen työssä tulkinut kokemuksen kunnioittamiseksi. Kunnioittaminen näyttäytyy sekä opetuksellisena lähtökohtana, jonka mukaan jännittäminen on opiskelijalle totta, että rajanvetona oman ja opiskelijan kokemuksen väliin. Kokemuksen kunnioittamiseen yhdistettäviä piirteitä on löydettävissä sekä Opettaja 2:en ja Opettaja 3:en haastatteluista. Tarkastelen aluksi näiden kahden haastattelukatkelmia, sillä Opettaja 3 raportoi, ettei ole tunnistanut itsessään opiskelijoiden kokemukseen vertautuvaa jännittämistä, kun taas Opettaja 2 on kertonut omasta jännittämishistoriastaan myös kurssilla.

O3: ”No jotenkin se, että semmonen.. Mä lähen siitä hyväksynnästä, että totta kai se on mahdollista, et ihminen jännittää. Et ihan semmosen asian ajattelemisen, et ei tää oo kaikille helppoo [----] Et kyl pitää kyl sietää ja ymmärtää just sitä erilaisuutta. Et vaikka itse ei olisikaan kokenut näitä esiintymisjännityksen tunteita, niin semmonen jonkinnäkönen samaistumiskyky täytyy olla. Ja myöskään ei sitä pidä pitää semmosena vellihausuisena asiana, vaan et se on ihan todellinen asia.”

Opettaja 3:en sitaatti edellä kuvastaa, miten kokemus täytyy voida hyväksyä toisessa, vaikkei sitä itsessään tuntisikaan. Kokemus on kokijalleen todellinen. Opettaja 3:en kokemuksen kunnioittamisen voidaan nähdä kumpuavan tilanteesta, jossa itse jännittäminen on suhteellisen vieras kokemus. Opettaja 2:en seuraavasta sitaatista on pääteltävissä, miten haasteellista kokemuksen kunnioittaminen voi olla lähtökohtaisesti henkilölle, joka ei jännittämistä tunne.

O2: ”Ja sit taas jos ei oo itsellä sellasta syvempää tietoa itsestä tai vähintään niinku kokemuksi siitä, et miten rasittavaa se voi oikeesti olla se jännittäminen, niin sit voi olla että helpommin sortuu niinku stressaantuneena tai ärsyyntyneenä niinku helpommin sit reagoimaan, niinku, vähättelemään (jännittämisen kokemusta).”

Opettaja 2 kertoi, miten hän itse on jakanut opiskelijoille omia kokemuksiaan jännittämisestä. Opettajan ja opiskelijan jännittämisen kokemusten yhteen tuonti tulee opettajan kuvauksen mukaan tehdä tietyt tekijät huomioiden. Kokemuksen kunnioittaminen liittyy seuraavassa kuvauksessa siihen, miten opettaja kertoo opiskelijoille omasta jännittämisestään.

O2: ”Sen kertomisen ei tuu oo olla sellasella tasolla että, että ne ei joutuis kokee empatiaa opettajaa kohtaan, et sen pitäis periaatteessa olla sellasta tiedollista jollain tapaa. Et se on niinku koettua, elettyä, prosessoitua, se on tuottanut rauhan jotenkin, semmonen ehkä, et se on niinku prosessikuvaus ennemminkin. [----] Et sillä tavalla se on, että pitää olla tietoinen mitä oma kertominen voi tuottaa toisessa.”

Opettaja 2:en sitaatista voidaan lukea, että omien kokemusten tulee palvella opiskelijoiden tavoitteita, ei muuttaa vuorovaikutusta siten, että opiskelijoista tulee opettajan ymmärtäjiä. Opettaja 2:n mukaan pitää tiedostaa, mitä omien kokemusten esille nostaminen voi opiskelijoissa herättää. Tämä voidaan nähdä kokemuksen kunnioittamisena erilliskurssin kontekstissa.

Opettajat kertoivat haastatteluissa sen, miten ovat suhtautuneet hyväksyvästi opiskelijoiden jännittämiseen, vaikka eivät sitä itse itsessään tunnistaisikaan vastaavalla tavalla. Tähän liittyy omien kokemusten kertominen ja siihen liittyvä vastuu. Näiden jatkona näyttäytyy opettajien lähtökohta ymmärtää kokemusten erilaisuus opettajan ja opiskelijan välillä. Kokemuksen kunnioittamista voi olla sen myöntäminen, ettei tiedä miltä toisesta tuntuu. Mikäli opettaja nimittää omaa kokemustaan vastaavaksi kuin opiskelijan, voi tuloksena olla toisen kokemuksen aliarvioiminen.

O1: ”Ehkä ois hyvä perehtyy siihen, miten ihmiset sitä (jännittämistään) kuvailee. Mutta samalla ymmärtää, niinku se oma rajallisuutensa: Että minä en voi tavoittaa sitä, että sä itte et oo todellakaan mittari ja mittapuu mihinkään. Vaan että ne on toisia, joiden maailma on, jos et itse vaan koe sitä, niin ettei ota siitä jotenkin tee tyhjäksi niiden jännittämistä tai pelkäämistä jotenkin niinku sanomalla niinku, että niinhän minäkin tässä vähän pikkuisen jännitän.”

Opettaja 1 nostaa esille, miten omaa kokemustaan ei pidä nimittää siksi, mitä se ei ole. Sitaatista on tulkittavissa, että liiallinen pyrkimys jakaa toisen kokemus voi johtaa itse kokemuksen sivuuttamiseen, mikäli ei ymmärrä oman ja toisen kokemuksen suhdetta. Yhtä lailla kuin on kokemuksen kunnioittamista hyväksyä toisen kokemus ilman omakohtaisuutta, tai jakaa omista kokemuksistaan vastuullisesti, on kunnioittamista myös se, ettei nimitä omaa kokemustaan samanlaiseksi kuin toisen.

Jakamisen ja pidättäytymisen välillä voi nähdä suhteen, tai jännitteen, jolla opettaja liikkuu opettaessaan erilliskurssilla. Vuorovaikutus opettajan ja jännittämistä kokevan opiskelijan ympärillä asettuu tälle välille: jakamisen ja omien kokemusten esiin tuomisen kanssa tulee olla varauksellinen, mutta samalla pyrkiä mahdollisimman lähelle jännittämisen kokemusta.

O3: ”Mä luulen että se, että opettaja asettuu kuitenkin samalla tasolle, että kertoo näitä asioita itsestään ja kertoo et mäkin jännitän, tai jotain tämmöstä niin, ei se varmaan huono asia oo. Koska silloinhan siit tulee se kokemus, et opiskelijat nimenomaan, et hei, kyl toikin tietää jotain, et ei se vaan opeta, vaan et sekin osittain voi tietää miltä musta tuntuu. Mut sit, en mä kuitenkaan ajattele, et se on niinku opettajan foorumi niinku purkaa omia epämukavuustunteitaan tai muuta, et kyl siin täytyy joku semmonen raja pitää.”

Jännittämisen tunnistaminen nähdään tarpeelliseksi, jotta opiskelijat kokevat, että opettaja tietää, mistä puhuu. Tämä voidaan nähdä niin, että opettaja ymmärtää opiskelijoiden antavan hänelle oikeutuksen opettaa, koska jännittämisen kokemukset ovat opettajalle tunnistettavia asioita. Opettajan tehtävä ei kuitenkaan ole korostaa oman kokemuksensa epämukavuutta tai vaikeutta, vaan pyrkiä käsittelemään opiskelijan kokemusta.

Tässä luvussa olen tarkastellut, miten opettajat voivat päästä käsiksi opiskelijan jännittämisen kokemukseen. Opettajien haastatteluista olen tulkinnut, ettei opettaja voi ymmärtää opiskelijan jännittämisen kokemusta siten, kuin esimerkiksi toinen jännittämistä kokeva opiskelija voi. Opettaja ei voi olla samalla tavalla vertainen ymmärtäjä. Huomionarvoista on, ettei opettajan pidäkään olla. Luvun lopuksi tarkastelin, miten opettajien haastatteluista on tulkittavissa opiskelijoiden kokemuksen kunnioittamiseen viittaavia piirteitä. Keskeiseksi piirteeksi voidaan nostaa se, ettei opettajan tule lähtökohtaisesti yrittää nimittää omaa kokemustaan samanlaiseksi kuin opiskelijoiden, mikäli siihen ei ole perusteita. Opettajan mahdollinen oma suhde jännittämiseen tulee kurssilla käsitellä opiskelijoita tukevasti ja rohkaisevasti.

Lähtökohdaksi erilliskurssien opetukselle olen haastattelujen pohjalta nostanut asetelman, jossa opettajat eivät pysty jakamaan opiskelijan kokemusta, eivät vaikka heillä omakohtaista suhdetta jännittämiseen olisikin. Pedagogisessa mielessä opettajat kokevat kuitenkin, että heillä on mahdollisuuksia luoda opiskelijoille oppimiskokemus, jossa jännittämisen kokemusta pystytään käsittelemään ja tarkastelemaan. Tähän liittyvät opiskelijoiden valinta kurssille ja ryhmän vuorovaikutuksen hyödyntäminen. Opettajalla on kurssilla rooli sekä turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luomisessa että auktoriteettina, joka myös tuo epäkohtia esiin ja valvoo opintosuoritusta. Opettaja sekä tukee että painostaa.

Opettajien voi nähdä puhuvan kahdenlaisesta ymmärtämisestä. Ensisijaisesti voidaan esille nostaa jännittämisen kokemuksen vertainen ymmärtäminen, johon opettaja ei lähtökohtaisesti koe pystyvänsä. Mutta haastatteluista on tulkittavissa myös pyrkimystä toisenlaiseen ymmärtämiseen. Opettajat pyrkivät ymmärtämään, miten jännittäminen vaikuttaa ja miltä se voisi itsestä tuntua, vaikka he eivät voikaan opiskelijan kokemusta tavoittaa. Lisäksi he kertoivat, miten he lähtökohtaisesti ymmärtävät sen, että opiskelijat voivat jännittää ja tuo kokemus voi olla haitallisesti elämää hallitseva, vaikka he eivät sitä jaakaan opiskelijoiden kanssa. On syytä myös pohtia, voiko opettaja puheviestintää opettaessa ikinä asettaa itseään opiskelijan viestintäkokemuksen ymmärtäjäksi.

Tässä luvussa halusin hahmottaa, miten opettaja rakentaa väylän opiskelijan jännittämisen kokemukseen ja pyrkii käsittelemään sitä erilliskurssin pedagogisissa raameissa, huolimatta siitä, että kokemus sinänsä ei ole ymmärrettävissä niin kuin opiskelijat sen kokevat. Kokemus, jota ei voida ymmärtää, voidaan kuitenkin hyväksyä. Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten jännittämisen hyväksyminen näkyy erilliskurssilla.

7. JÄNNITTÄMISEN HYVÄKSYMINEN

7.1 Opiskelijat jännittämisen hyväksyjinä

Tulososion päättävässä luvussa tarkastelen sekä opiskelijoilta että opettajilta kerättyä aineistoa hyödyntäen, miten erilliskurssin vuorovaikutuksessa jännittämisen kokemuksen hyväksyminen muodostuu. Jännittämisen hyväksyminen rakentuu hyvin moneen suuntaan. Ensiksi esittelen, miten opiskelijat kuvasivat jännittämisen hyväksymistä toisaalta itsessään ja toisaalta muissa kurssilaisissa, ja miten nämä hyväksymisen prosessit liittyivät toisiinsa. Jännittämisen kokemuksen hyväksymisen kannalta opettajalla on suuri merkitys. Tässä tulosluvussa käsittelen myös, miten opettajat itse käsittävät oman roolinsa kokemuksen hyväksyjinä. Lopuksi esittelen, miten jännittäminen hyväksytään osaksi itseä, ja miten hyväksymisen voidaan nähdä liittyvän ulkopuolisuuden kokemuksen muuttumiseen.

Kurssin aikana opitut asiat suhteessa omaan jännittämiseen näyttäytyivät opiskelijoiden haastatteluissa jännittämisen hyväksymisenä. Hyväksyminen liittyi sekä jännittämisen olemassaoloon, että käsitykseen itsestään viestijänä. Oman itsen viestijänä hyväksyminen heijastui siihen, että jännittäminen suhteutettiin osaksi omaa viestintää ja/tai sille ladattiin vähemmän negatiivista odotusta. Joissain kuvauksissa esiintymisen ympäriltä poistettiin liiallinen vakavuus.

KT17: ”En enää pidä jännittämistä niin häpeällisenä, vaan se on osa elämää. Eikä se pieleenmeno mitään haittaa.”

Kirjoituskatkelmasta edellä on tulkittavissa, miten jännittäminen on asettunut eräällä lailla paikalleen, osana kirjoittajan viestintämaailmaa. Jännittämiseen ei tällöin myöskään yhdistetä häpeää. Esiintymiseen, jota kirjoittaja kuvaa, voi suhtautua kurssin jälkeen kevyemmin, mahdolliset virheet hyväksyen. Jännittämisen hyväksymistä osaksi omaa itseä voidaan löytää Haastateltava 3:en sitaatista.

H3: ”(T)avallaan se kurssi pisti käymään läpi sen, että mistä se (jännittäminen) johtuu. Ja sillä kurssilla sai oikeesti pysähtyä, ja siellä sai oikeesti myöntää, et okei, tää nyt johtuu varmaan tästä ja tästä. Ja sit sai niinku semmosen niska-perse -otteen siis senkin takia. Ja sen pystyi hyväksymään niinku osaksi itteensä. Etten mä voi sille mitään, millanen lapsuus mulla on ollu, ettei tää oo mun syy. Etten mä voi vaan niinku lakata tätä.”

Sitaatti antaa ymmärtää, ettei jännittämisen kokemus enää herätä esimerkiksi syyllisyyden tunteita, ja jännittäminen on otettu osaksi käsitystä omasta viestinnästä. Viittauksen siitä, ettei jännittämistä voi lopettaa, voidaan tulkita liittyvän juuri tähän hyväksymiseen. Jännittäminen ei lopu, mutta sen

voi ottaa hallintaan hyväksymällä sen osaksi itseään. Haastateltavan esimerkissä haltuunottoon voidaan ajatella liittyvän asioita lapsuudesta asti.

Opiskelijoiden haastatteluista ja kirjoituksista on luettavissa, miten oman jännittämisen hyväksyminen lähti rakentumaan siitä, kun ymmärsi hyväksyvänsä muiden kurssilaisten jännittämisen.

KT6: ”Ennen kurssia pidin ongelmaa omakohtaisesti paljon todellisuutta hävettävämpänä, mutta kurssi antoi tämänkin suhteen uusia näkemyksiä; ryhmässä oli ihmisiä, joille esiintymisjännitys on paljon isompi este, enkä nähnyt asiassa mitään hävettävää.”

Edellinen katkelma tuo esille sen, miten omaan jännittämiseen yhdistetty häpeä ei synny muiden jännittämistä todistaessa. Toisen esiintymistä katsoessa itsestä ei tunnu siltä, miltä pelkää muista tuntuvan silloin, kun itse esiintyy. Seuraava katkelma viittaa tähän.

H5: ”Ettei omakaan jännittäminen oo niin paha ja sitten, ettei se nyt kuitenkaan haittaa, koska ei mua ainakaan itteeni haitannut kattoo niiden ihmisten esiintymistä, joita jännitti. Niin sit mä aattelin että okei, ehkä sit muitakaan ei haittaa. Ja jos haittaa niin mitä välillä.”

Haastateltava kertoo, miten oma kokemus muiden katsomisesta kääntyi myös toisinpäin. Opiskelija pystyi tämän kokemuksen kautta hahmottamaan myös toisen kokemusta katsojana silloin, kun hän itse on katsottavana. Tämä ajatusmalli helpotti jännittämistä. Huomio voidaan kiinnittää jännittämisen yhteisölliseen puoleen. Aiemmin tässä työssä hahmoteltu asetelma, jossa yleisö koetaan jollain tavoin toimivan itseä vastaan, voi muuttua kurssin myötä. Seuraavasta sitaatista voidaan jo lukea, miten yleisön ja itsen välille muodostettu raja on osittain kadonnut. Yleisön hahmotetaan muodostuvan henkilöistä, jotka myös voivat kokea jännittämistä.

H6: ”Ehkä sitä vois tietysti ajatella niinkin, että siellä on ne jännittäjät siellä joukossa, siellä kuuntelijoiden joukossa, katsojien joukossa, aina myös mukana. Mutta en mä tiedä, minkälaisia ihmisiä ne on, et ajatteleeks ne siel niinku empaattisesti, vai pistääks ne viel pahemmin takas, ku tolla on vielä kauheempi ongelma ku mulla.”

Sitaatista voidaan yhtäläillä kuitenkin löytää edelleen merkkejä ulkopuolisuudesta: oma jännittäminen voi toimia erottavan tekijänä, vaikka oletettu yleisö tunnistaisikin vastaavan kokemuksen itsessään. Toisaalta jännittämisen käsittely kurssilla sai opiskelijat pohtimaan myös itsekriittisyyttä. Sen lisäksi, että opiskelijat kuvasivat oppineensa hyväksymistä kanssakurssilaisten jännittämisen kautta, he myös tavoittivat oman kriittisyytensä.

KT12: ”Se (muiden palautteet) auttoi tajuamaan, että olen itse itseni pahin kriitikko, joten omaan sisäiseen ääneen ei välttämättä ihan aina kannata luottaa, vaan joskus kannattaa kuunnella toistenkin mielipiteitä.”

Opiskelijoiden kuvausten mukaan jännittämisen kokemuksen yhtenä muutoksena kurssin aikana voidaan pitää oman kriittisen äänensä vaientamista. Vaikka esittelin itsekriittisyyden olevan jo lähtökohtaisesti osa jännittämisen kokemusta, kurssin aikana itsekriittisyyteen saattoi tarttua kyseenalaistavia piirteitä.

H2: ”Se ei sitten jännittänytään niin paljon (esiintyä kurssilaisille) tai et tavallaan löysi semmosta niinku varmuutta niinku siihen esiintymiseensä. Ja sit vähän tajus siinä itekin että pitääaks aina olla niin kriittinen.”

J: ”Niin itseään kohtaan siis?”

H2: ”Niin, tai mä ylipäätään oon aika kriittinen itseäni kohtaan. Ja myös toisia kohtaan. Niin tajus sen että miksi ylipäänsä olla niin kriittinen sekä itseään että toisia kohtaan. Et se oli niinku semmonen opetus kyllä, ettei tartte olla rima aina niin korkeella kyllä.”

Kriittisyyteen, kohdistui se sitten toisiin tai itsen, alettiin suhtautua epäilevämmiin. Riman korkeudesta puhumisen voidaan katsoa viittaavan täydelliseen, tai todella hyvään viestintään ja esiintymiseen. Myös tämän tarpeen voidaan katsoa vähentyneen Haastateltava 2:en kohdalla. Kriittisyyden vähenemisen voidaan siis katsoa myös heijastuneen viestinnän tavoitteisiin. Tätä ei kuitenkaan tule tulkita siten, että (itse)kriittisyyden väheneminen tarkoittaisi pyrkimystä huonoon viestintään. Enemmän tulkitsen kyseessä olevan edellä esitellyn kaltainen muutos, jossa virheiden tekemisen pelko on hälvennyt.

H3: ”(M)ä sain tietoa siitä, että et niinkun tavallaan että kaikki jännittää sitä ja kuuluu asiaan, ja mä niinku näin selkeesti, että muutkin jännitti, mutta sen jotenkin hyväksy helpommin muista ku itestään. Ja sit, kun sen oli hyväksynyt muista, sen pystyi hyväksymään itessään tavallaan. Ei enää vaatinut iteltään niin paljon, ite niissä tilanteissa.”

Haastateltava 3:en sitaatti edellä kietoo yhteen tässä luvussa esitellyt katkelmat siitä, miten muiden jännittämisen hyväksyminen voi lopulta siirtyä siihen, että hyväksyy jännittämisen itsessään. Situaatti kuvastaa, miten jännittämisen oppii hyväksymään ensin muissa, ja lopulta jännittäminen on mahdollista hyväksyä myös itsessä. Jännittämisen hyväksymiseen itsessä voidaan liittää sinuiksi tuleminen esimerkiksi oman viestintähistoriansa tai viestijäkuvansa kanssa.

7.2. Opettajat jännittämisen hyväksyjinä

Opettajan roolia erilliskurssilla käsiteltiin tässä työssä aiemmin. Opettajasta korostui kurssilla piirteitä sekä ymmärtäjistä ja tukijasta että auktoriteetista, joka huolehti opintasuorituksen asiallista suorittamista. Olen tässä työssä nostanut haastatteluiden ja kirjallisen aineiston perusteella runsaasti esille, miten opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja vertaistuki ovat hyvin merkityksellisiä kurssilaisille. Opettajan roolia on tässä työssä myös käsitelty. Lähtökohdaksi on muodostunut se, ettei opettaja lähde ymmärtämään kokemusta vertaisena. Opettajan ja opiskelijan väliin muodostuneen hierarkkisen eron, jossa opettaja myös hyväksyy ja arvioi opintasuoritusta, voidaan nähdä myös olevan hedelmällistä jännittämiseen liitettävän hyväksynnän kannalta. Opettaja voi hyväksyä opiskelijan jännittämisen omasta asemastaan käsin.

O3: ”No tota, ajattelen vaikka tällasta ryhmää joka vaan kokoontuis. Vertaisryhmää, sellasta. Niin kyllähän se sellaisen fasilitaattorin tarttee. Et kyllähän siinä, sillä opettajalla, on se merkitys. Se on ihan, ilmapiirin tunnelman luojana myös myös se, et sanotaan, et annetaan lupa ihan siihen jännittämiseen, niiden tunteiden kokemusten tuntemiseen ja näyttämiseen. Ja niinku tämmöseen, et tota, kyl mä oon kokenut, et siellä semmosta ohjauksen, niinku, ei välttämättä myös sellasta niinku kauheen tarkkaa, niinku kädestä pitäen opettamista, mutta että ohjataan, niinku, näkemään asioita ja huomiomaan asioita ja tekemään harjoituksia. Kyllä se on, kyllä se edellyttää opettajaa.”

Opettaja 3 kuvaa edellä, miksi kurssi ylipäättään edellyttää opettajaa. Opettajan merkitys kurssille korostuu, jos pohditaan pelkkää vertaisryhmän antia. Näkemyksestä on tulkittavissa, etteivät opiskelijat keskenään saisi vertaistuesta samaa hyötyä kuin nyt, kun opettaja voi jäsentää ja fasilitoida vuorovaikutusta. Opettaja hyväksyy opiskelijan jännittämisen, mutta myös opettaa hyväksymistä. Hyväksymisen syntymisen jännittämistä kohtaan voi nähdä kurssin vuorovaikutuksen läpäisevänä, vaiheittaisena prosessina, jonka päätteeksi opiskelija oppii hyväksymään jännittämisen itsessään. Jos tämä prosessi hahmotetaan opettajasta lähtöisin, voidaan ajatella, että opettajan hyväksyvä suhtautuminen opiskelijaan saa opiskelijan hyväksymään jännittämisen itsessään, ja sitä kautta muissa. Opiskelija voi myös oppia hyväksymään oman jännittämisen siten, että hän hyväksyy sen ensin toisissa. Opettaja hyväksyy jännittämisen opiskelijassa, ja opettaa myös jännittämisen hyväksymistä itsessään ja muissa. Opiskelija oppii hyväksymään jännittämisen muissa ja itsessään.

O2: ”Niinku et sen (jännittämisen) kanssa voi elää, ja se on yleinen asia, ja se häiritsee enemmän tai vähemmän kaikkia. Et, tavallaan, (opettajan tulee) normalisoida sitä asiaa koska.. Koska jännittäminen on, se on niin ahdistava tunne, että siitä voi tulla erityisesti nuorelle ihmiselle, jolla ei edes oo hirveesti elämäkokemusta, niin hirveen iso kysymys. Et jotenkin semmosta armoa, toivon että, heissä syntyisi suhteessa itseensä, et he on hyvin usein semmosia tyyppejä, jotka myös vaati itseltään tosi paljon.”

Opettaja 2 pyrkii herättämään hyväksymistä opiskelijassa suhteessa itseensä. Voimme pitää luonnollisena, että opettaja pyrkii opetuksellaan aikaansaamaan ja edesauttamaan muutosta opiskelijassa ja tämän kokemuksessa. Jännittämisen hyväksyminen voidaan hahmottaa sekä muutoksen tuloksena että työvälteenä. Hyväksymisen kautta opiskelija voi työstää jännittämistään. Edellä Opettaja 2:en sitaatissa tuotiin esille, miten opiskelijat usein vaativat itseltään paljon. Hyväksymisen, johon ymmärrän tässä yhteydessä haastateltavan viittaavan sanalla armo, voidaan nähdä helpottavan myös liikaa vaatimista itseltään.

Voimme tarkastella haluttua muutosta myös ulkopuolisuuden kautta. Opettaja 4 kuvaa, miten hänen kurseillaan vuorovaikutuksen fokus on opiskelijoilla muuttunut.

O4: ”Ja sit siitä mun omasta toiminnasta palautetta, että opin täällä kuuntelemaan. Niin mä tulkitsen sen palautteen sillä tavalla, että silloin ollaan siirrytty siitä itsen tarkkailusta niinku siihen vuorovaikutustilanteen havainnointiin.”

Sitaatissa kuvatussa tilanteessa opiskelija on siirtänyt huomionsa itsestään myös muihin, ja näin jokaiseen vuorovaikutustilanteeseen osallistujaan. Tämä voidaan nähdä aikaansaatuna muutoksena. Tämän muutoksen voidaan päätellä rikkovan ulkopuolisuutta. Hyväksymisen kannalta tämä voidaan ymmärtää laajasti. Vuorovaikutustilanteeseen hyväksytään muut mukaan, esimerkiksi esiintymistilanteeseen otetaan kuuntelijat mukaan osaksi vuorovaikutusta. Toisaalta myös oma itsensä hyväksytään osaksi vuorovaikutusta, ja tilanne itsessään myös hyväksytään vuorovaikutustilanteeksi, jolloin kuunteleminen ja dialoginen asenne korostuvat. Tämä voi edustaa myös luottamuksen syntymistä.

7.3. Jännittäminen osana itseä

Tässä viimeisessä luvussa käsittelen, miten opiskelijat kuvasivat jännittämisen kokemusta kurssin jälkeen, haastatteluhetkellä. Aiemmin esitin, miten jännittämisen mahdollisuus hyväksytään kurssilla osaksi itseä ja muita. Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten jännittäminen erällä tavalla

kiinnitetään itseensä, mikä on opiskelijoiden suhde juuri omaan jännittämiseen kurssilla läpikäydyn jälkeen. Opiskelijat kuvasivat muun muassa sitä, miten jännittämisen ei koeta poistuneen, vaan se edelleen on osa omaa suhdetta viestintään ja esiintymiseen.

Seuraavissa kahdessa sitaatissa haastateltavat kuvaavat, miten jännittäminen on edelleen olemassa, ja esimerkiksi esiintyminen tuntuu edelleen haasteelliselta. Sitaateista on kuitenkin luettavissa, miten jännittämiseen suhtautuminen on muuttunut. Voidaan tulkita, että sen tiedostaminen, ettei jännittäminen tule häviämään, helpottaa jännittämisen kanssa elämistä.

H1: ”Kyllä se vähän pahalta tuntuu jos nyt joutuis sitten, ja joudunkin, kun opiskellessa joutuu esiintymään. Niin ei se mitenkään helppoa vielääkään ole, enkä usko että se ikinä mihinkään katoaa täysin, mutta tuota, niin, kyl se ehkä hieman on helpottanut. Mutta edelleen tuottaa ongelmia mutta kyllä tän kanssa pystyy ihan elämään.”

H6: ”En mä tiedä tapahtuks sille (jännittämiselle itselleen kurssilla) mitään. Paitsi et sitä ajateltiin kauheesti, et.. Ei, sille ei tapahtunut niinku sinänsä mitään. Ja oikeestaan vaan se ymmärtäminen siitä, et se jännittäminen itsessään ei häviä mihinkään myöhemminkään. Et se on aina olemassa, mut et siihen suhtautuu uudella tavalla, ja yrittää saada sen niinku kontrolliin.”

Voidaan sanoa, että keskeinen oivallus jännittämiseen liittyen on nimenomaan se, ettei jännittäminen häviä. Haastateltava 3 kuvaa, miten hän oppi käsittelemään kurssilla omaa jännittämistään.

H3: ”Et just, että auttaako mulle ku liikkuu, tai auttaako mulle hiljainen hetki, et just näitä keinoja mitä voi sitten ettiä omalle kohdalle, mitkä on toimivia, et miten sen voi niinku pitää aisoissa, enkä mä yritäkään että se (jännittäminen) niinku kokonaan ois poissa, et se on tavallaan kauheen lohdullista ettei sen tarvii mennä pois.”

Sitaatissa kuvattu jännittämiseen on muuttunut, ja helpotuksen on tuonut se, ettei jännittämisen kohtaamisen enää tarvitse tarkoittaa vain pyrkimystä päästä siitä eroon, vaan jännittämistä pystyy käsittelemään muuten. Haastateltavien 3 ja 6 haastattelukatkelmat edellä ilmentävät sitä, että jännittämiseen on löytynyt tapa, jolla se pysyy hallinnassa. Haastateltava 3 toi esille, miten jännittämistä voi hallitusti käsitellä, vaikkei se häviä. Vaikka jännittäminen ei katoa, se muuttuu. Seuraavasta sitaatista näkyy, miten suhtautuminen jännittämiseen voi kurssilla muuttua.

H2: ”No just että tajus sen, omin.. Tajus, että miten paljon se oma ajatus niinku vaikuttaa siihen. Että tavallaan, et jos sitä ajattelee, että mua jännittää, mua jännittää, niin totta kai sitä niinku jännittää. Et ei pidä antaa niinku valtaa sille. Et pitää pitää se valta itellä, eikä antaa sille jännitykselle sitä valtaa, ja just että siihen voi ite vaikuttaa. Et ei kannata aatella vaan, että en mä voi esiintyä ku mua jännittää vaan ennemmin niinku tehdä sille asialle jotain, et miks jännittää, ja et mitä sille vois tehdä.”

Jännittämisen voidaan katsoa saavan erilaisia piirteitä kuin aiemmin. Sen voidaan katsoa muuttuvan käsiteltävämpään muotoon. Haastateltava 2 kuvaa, miten jännittämisen ei tule antaa valtaa vaikuttaa esiintymiseen. Suhde oman itsen ja jännittämisen väliin määritellään uudestaan: jännittäminen ei enää määrittele kokemusta viestinnästä, vaan jännittämistä voidaan analysoida ja käsitellä sekä siihen voidaan vaikuttaa. Voidaan sanoa, että jännittäminen saa sellaisen muodon, jossa sitä vastaan voi toimia.

KT2: ”Olen oppinut hiukan hallitsemaan tilanteita. Olen opetellut hyväksymään itseni sellaisena kuin olen. Jännitys ei häviä, mutta tärkeää on, ettei sitä kielletä, vaan suhtaudutaan siihen kuten muuhunkin toimintaan, mutta ei pidä jäädä liikaa märehtimään sitä.”

Edeltävä kirjoituskatkelma osoittaa, miten jännittämisen hallinta perustuu tarkoituksenmukaiseen suhtautumiseen. Jännittämiseen tulee suhtautua olemassa olevana, todellisena kokemuksena, mutta kokemukselle annettu painoarvo ei voi olla kohtuuton, tai sen ei tule vaikuttaa liikaa. Jännittämisen muuttuminen heijastuu ulkopuolisuuden kokemukseen, ja seuraavassa sitaatissa se näyttäytyy itsekriittisyyden kautta.

H6: ”(S)iitä (kurssista) oli varmaan apua niinku, miten nyt sanois, pidemmällä aikavälillä, siis, siitä oli apua niinku siinä, miten itse siitä jännittamisestään ajattelee, tai silleen. Et osaa, tietää et siihen voi suhtautua eri tavalla ja osaa kyseenalaistaa sen oman sisäisen tunteensa, joka voi muuttua todella herjaavaksi jossain vaiheessa, ku jännittää tarpeeks.”

Oman kriittisyytensä vaimentaminen sitaatissa kuvatussa mielessä voidaan nähdä yhtenä uutena piirteenä, jonka jännittämisen kokemus kurssilla saa. Eri tavalla suhtautuminen mahdollistaa sen, että lähtökohtaista, kriittistä tunnetta vastaan voi taistella.

Jos jännittäminen mielletään osaksi itseään, voi se helpottaa kokemusta, kuten edellä on esitetty. Jännittämisen hyväksyminen voi olla myös verrattain vaikeaa. Hyväksyminen ei välttämättä ole itsestään selvä eikä nopea prosessi, vaan monisyinen ilmiö, johon liittyy runsaasti syvällisiä ja omaan itseen yhdistettäviä kysymyksiä.

KT4: ”Esiintymisessä tuskin on koskaan mahdollista tulla täydelliseksi ja opintojakson aikana olen oppinut, ettei tarvitsekaan. Kurssi on ollut suurta itsetutkiskelun aikaa ja olen pohtinut varsinkin esiintymisjännitykseni syitä. Välillä on

ollut myös vaikea hyväksyä se, että jännittäminen on osa minua, enkä taida päästä siitä koskaan eroon.”

Hyväksyminen voi myös syntyä tilanteessa, jossa kurssi ei tehonnut toivotulla tavalla. Eräs opiskelija raportoi, ettei jännittäminen lieventynyt tai poistunut kurssilla. Jännittämisen hyväksyminen näkyy kuitenkin siinä, miten opiskelija kuvasi löytäneensä vahvuutensa esiintymisen ulkopuolelta. Tämä oppimiskokemuksen voi katsoa vaikuttavan esimerkiksi uravalintoihin, mutta sen voi ymmärtää hyväksymisenä. Jännittämisen kanssa on tultu tavallaan sinuiksi, vaikei sen ongelmallisuus itsessään olisikaan poistunut.

KT16: ”Ajattelen niin, että kurssi ei opettanut minua irti esiintymisjännityksestä eikä ehkä edes suuremmin helpottanut jännitystä. Kurssi tietenkin vahvisti käsitystäni siitä, että selviän esiintymistilanteista, jos minun täytyy selvitä. Lisäksi syksyn aikana olen oppinut, että minun vahvuuteni ovat muissa asioissa ja tämä on syytä huomioida töitä etsiessä ja elämässä yleensäkin.”

Lopuksi tarkastelen jännittämisen asettumista osaksi itseä siitä näkökulmasta, miten tapahtunut muutos vaikuttaa ulkopuolisuuden kokemukseen. Haastateltava 5 kuvasi konkreettisia muutoksia, jotka voidaan hahmottaa ulkopuolisuuden kokemusta murtavina. Esimerkiksi kurssille jääminen tai vieraan kanssa puhuminen voidaan nähdä vuorovaikutukseen pyrkivinä tekoina, jotka pitävät opiskelijan erällä tavalla ”mukana” muun yhteisön toiminnassa. Kurssilta vetäytyminen tai puhelimeen vastaamattomuus taas voitaisiin tulkita ulkopuolelle jäämiseksi ja eristäytymiseksi.

H5: ”(E)hkä mä en enää tässä vaiheessa vaihtais kurssia. Ennen jos mä kuulin, että siellä pitää pitää esitelmä, niin mä jäin pois siltä kurssilta. Niin enää mä en jäis välttämättä. [---] Mä oon huomannut, että mulla ei enää, mulla ei tuu niin pahat fyysiset oireet. Enää. Siitä jännittämisestä. Ja mä en ajattele sitä enää niin paljon ennen, kun pitää esiintyä, että mä en menetä yöunia enää sen takia. Saatan jopa vastata puhelimeen, jos tuntematon numero soittaa.”

Ulkopuolisuuden vastavoimana, jonka edelleen voi nähdä kuitenkin tukevan opiskelijan ulkopuolisuuden kokemusta, on sisäänpäin kääntyneisyys. Molempien voidaan nähdä ylläpitävän toisiaan. Kun ulkopuolisuus häviää, myös opiskelija itse suuntautuu enemmän ulospäin.

TK11: ”Ennen sitä on tuntenut olevansa niin yksin jännittämisen kanssa, mutta nyt tunnen olevani jo omien murien ulkopuolella. Oli niin tärkeää tavata muita jännittäjiä ja keskustella heidän kanssaan. Vertaistuki oli parasta kurssilla, samoin kuin lämmin ilmapiiri.”

Kirjoituskatkelmasta on luettavissa, miten kokemukseen yhdistetty yksinäisyys on poistunut, kun opiskelija on kohdannut muita kurssilaisia. Lisäksi sitaatista kuvastuu, miten jonkunlainen suojaus

on jätetty pois, ja samalla yksinäisyyskin väistyi. Omien muurien ulkopuolella oleminen voidaan nähdä yhteisön sisäpuolella olemiseksi.

Jännittämisen hyväksyminen näyttäytyy monisuuntaisena prosessina, jonka opettajat ja opiskelijat rakentavat yhdessä kurssin aikana. Opiskelija hyväksyy jännittävänsä, ja lisäksi hän hyväksyy jännittämisen olevan osa vuorovaikutusta kaikkien yksilöiden kanssa. Muut kurssilaiset jännittävät, muu maailma jännittää. Jännittäminen voidaan hyväksyä ensin itsessä, sitten muissa, tai toisinpäin. Joidenkin opiskelijoiden on lähtökohtaisesti helpompi hyväksyä jännittämisen mahdollisuus muissa kuin itsessä.

Opettaja pystyy omasta pedagogisesta asemastaan hyväksymään opiskelijan kokemuksen niin sanotusti ulkopuolelta. Vaikka opettaja ei voisi ymmärtää jännittämisen kokemusta, hän voi hyväksyä sen.

Opiskelijat hyväksyvät jännittämisen itsessään kahdella tavalla. Ensimmäkin he hyväksyvät jännittämisen mahdollisuuden itsessään. Jännittäminen on tässä hyväksymisessä yleinen, täysin normaali asia, jota muutkin kokevat. Toinen hyväksyminen liittyy siihen, että jännittäminen voi olla hyvinkin ominaista viestintäkäyttäytymistä opiskelijalle itselleen. Tässä yhteydessä hyväksytään ikään kuin se, että juuri minä jännitän. Tämä hyväksyminen voi olla lohdullinen oivallus, tai sitten vaikeampi hyväksyä. Jännittämisen hyväksyminen kaiken kaikkiaan liittyy kokemuksen muuttumiseen. Jännittämisen kokemuksen muutokset voidaan nähdä ulkopuolisuuden kokemuksen muutoksina.

8. PÄÄTÄNTÖ

8.1. Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen tulee edetä kertomuksen kaltaisena kohti lopputulosta ja päätelmää. Erona määrälliseen tutkimukseen voidaan tässä yhteydessä pitää sitä, että kirjoitetulla prosessilla, sillä miten johtopäätöksiin ja pohdintaan päädyttiin, on laadullisessa tutkimuksessa merkittävä painoarvo. Laadullinen tutkimus etenee induktiivisesti lähtien yksityisistä havainnoista ja päätyen yleisiin merkityksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 266.) Olen pyrkinyt kertomusnäkökulmasta lähestymään tutkittavaa ilmiötä, jännittämisen kokemusta, tuomalla systemaattisesti esiin kaikki ne ulottuvuudet, jotka luovat tämän tutkielman puitteissa jännittämisen kokemuksen. Siihen liittyy erilliskurssin konteksti, jännittämisen käsitteellistäminen sekä fenomenologiasta nouseva ymmärrys kokemuksen luonteelle. Kokemuksen ymmärtämiseen liittyvää problematiikkaa käsittelemällä tässä luvussa tuonnempana.

Laadullisen tutkimuksen arviointiin ei ole yksiselitteistä tapaa. Määrälliseen tutkimukseen helposti mielletäviä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä ei välttämättä haluta edes käyttää laadullista tutkimusta tarkasteltaessa. Kuitenkin laadullisenkin tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee voida jollain lailla arvioida. Keskeistä on raportoida tutkimuksen eteneminen ja tutkimusprosessi mahdollisimman kattavasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 232–233.) Tutkimukseni kulun olen pyrkinyt systemaattisesti avaamaan luvussa 4.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan lähestyä tarkastelemalla tutkimuksen lähtökohtaa, eli sitä, mitä lähdettiin tutkimaan ja miksi. Luotettavuutta ja avoimuutta arvioidaan lisäksi perustelemalla valintoja liittyen informanttien hankintaan, aineistonkeruuseen sekä eettisiin ulottuvuuksiin. Merkittävää on myös perustella tutkijan omat subjektiiviset sitoumukset. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 140.) Tutkielmani on lähtökohdaltaan fenomenologinen. Hyvin pitkälti fenomenologiselle tutkimukselle asetettuja luotettavuus- ja pätevyysvaatimuksia voidaan soveltaa lähes kaikkeen muuhunkin laadulliseen tutkimukseen. Lähtökohtaisesti lukijalla tulee aina olla riittävä tieto prosessinkulusta, aineiston hankinnasta ja analyysistä. (Virtanen, 2006, 200–208.) Olen pyrkinyt kuvaamaan johdonmukaisesti, miten aineistosta nousevat havainnot muotoutuvat yleisimmiksi merkityksiksi. Fenomenologisessa mielessä huomiota tulee kuitenkin kiinnittää siihen, miten tutkijan oma subjektiivisuus on kirjoitettu tutkielmaan ja miten fenomenologisuus on perusteltu (mts. 208). Analyysin kuvauksessa puutteena voidaan pitää, että kaiken aineiston analyysissä tulisi tuoda ilmi tutkijan dialogi kerätyn aineiston kanssa. Tätä prosessia nimitetään

hermeneuttiseksi kehäksi. Hermeneuttisen kehän kulkeminen häivyttää tutkijan minäkeskeisyyden, ja mahdollistaa aineiston tulkinnan. Hermeneuttinen kehä liittyy myös fenomenologiseen analyysiin. (Laine, 2010, 34–35.) Tutkielmassani en ole tuonut aineiston analyysissä ilmi hermeneuttisen kehän kulkemista. Tätä valintaa perustelen sillä, että fenomenologisen analyysin voidaan nähdä sisältävät samat vaiheet kuin hermeneuttisen kehän (mts., 34), jolloin katson fenomenologisen analyysikuvauksen vastaavan esitettyyn vaatimukseen kuvata tutkimusprosessia. fenomenologian yhteys hermeneutiikkaan on kuitenkin keskeistä, eikä tässä tutkielmassa tuota yhteyttä avattu kattavasti.

Tutkijan subjektiivisuus näkyy muun muassa tieteellisenä maailmankuvana, josta tulee lukijaa informoida. Tutkijan tieteenfilosofinen ajattelu tulee avata, jotta lukija tulee tietoisiksi niistä lähtökohdista, joista tutkija tutkimustaan tekee. (Virtanen, 2006, 198.) Tähän vaatimukseen olen pyrkinyt tutkielmassani vastaamaan esittelemällä fenomenologista tieteenfilosofiaa niin ontologisista kuin tutkimuksellisistakin lähtökohdista. Lähestyessäni tutkielmassa kokemusta olen hahmottanut lähtökohdan kokemuksen olemukselle juuri fenomenologisista lähtökohdista, ja nämä lähtökohdat olen avannut sekä tutkielmani teoria- että menetelmäosuudessa. Fenomenologisen tradition lähtökohdat, mukaan lukien sen esittämä kritiikki luonnontieteellistä maailmankuvaa kohtaan, on ollut tässä tutkielmassa merkittävä lähtökohta niin tutkimustehtävän muodostumiselle kuin aineistonkeruu- ja analyysiprosessille. Tutkielmani luotettavuutta tarkastelen seuraavaksi menetelmällisistä, eettisistä ja filosofisista lähtökohdista.

Fenomenologisen tutkimusmenetelmän kriteerit ja lähtökohdat olen avannut tutkielmassani niin ikään luvussa 4. Näiden kriteerien onnistumista voidaan arvioida suhteessa aineistonkeruuseeni ja aineistoni analyysiin. Fenomenologisen tutkimuksen tyypillinen ja suotava aineistonkeruumenetelmä on haastattelu (Laine, 2010, 37). Opiskelijahaastatteluissa noudatin fenomenologiasta juontuvaa ohjenuoraa, ja opettajahaastattelujen teemahaastattelurunko oli sikäli väljä, että opettajien oma ääni ja kuvaukset veivät haastattelua eteenpäin. Ongelmallisena fenomenologisesta lähestymistavasta käsin voidaan pitää kirjallisen aineiston keruuta ja analyysiä. Kirjallisen aineiston käyttö ja sen ennemmin sisällönanalyysia muistuttava analysointi on tyypillisempää esimerkiksi grounded theory -menetelmälle kuin fenomenologialle (Metsämuuronen, 2006).

Sisällönanalyysi on tyypillinen ja jopa klassinen analyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Sen avulla voidaan lähestyä väljästikin kuultuja, nähtyjä tai kirjoitettuja sisältöjä. Perinteinen analyysimalli on päättää, mitä tutkitaan ja ryhtyä tyypittelemällä ja teemoittelemalla rakentamaan

analyysiluokkia joko teoria- tai aineistolähtöisesti. Analyysi erottelee aineistosta merkittävät ja ei-merkittävät sisällöt, ja tekee valittujen sisältöjen perusteella yhteenvedon. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91–98.) Tämä on sisällönanalyysi erittäin tyypistetyksi kuvattuna. Menetelmässä voidaan nähdä yhteneväisyyksiä tapaani käsitellä tämän tutkielman aineistoa. Haastattelujen litterointiaineisto voidaan myös istuttaa tähän malliin. Toisaalta sisällönanalyysissä voidaan nähdä suoria yhteneväisyyksiä fenomenologiseen analyysiin, joka niin ikään etenee askel askeleelta, ja jossa pyritään löytämään merkityksiä ja niiden muodostamia merkitysrakenteita (Laine, 2010, 41). Lisäksi sisällönanalyysiä voidaan pitää yleisesti laadullisen analyysin pohjana (Tuomi, & Sarajärvi, 2009, 91), jolloin yhtymäkohdat fenomenologisen analyysin ja sisällönanalyysin kanssa ovat luonnollisia, vaikka ne nousevatkin eri tutkimustraditioista.

Fenomenologisen kokemuksen lähestyminen toteuttamalla aineistonkeruulla sisältää lisäksi niin sanotun ”triangulaatio-ongelman”. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 233) nimittävät triangulaatioksi useiden menetelmien yhteiskäyttöä tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Triangulaatiolla nähdään olevan myös merkitystä tutkimuksen validiteetissa. Tutkimuksen tuloksia perustellaan triangulaatioissa usean menetelmän yhteistuloksella.

Olen kerännyt aineistoni kahdelta informanttijoukolta käyttäen kahta aineistonkeruumenetelmää. Tällaisessa aineistonkeruussa voidaan nähdä viitteitä aineistotriangulaatioon (mts. 233). Triangulaation ongelma suhteessa fenomenologiseen tutkimustraditioon on, ettei toisen kokemuksen ymmärtäminen ole perusteltavissa useiden näkökulmien yhdistämisellä, vaan ainoastaan merkityksiä tulkitsemalla. Siksi triangulaatio ei ole validiteettikriteeri tällaisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 147.) Tämän lähtökohdan tiedosta en ole pyrkinyt triangulaation tuomaan validiteettiin tässä tutkielmassa, vaikka yhtymäkohtia siihen onkin löydettävissä. Läpi aineistonkeruun ja -analyysin olen pyrkinyt seuraamaan fenomenologisen tutkimuksen suuntaviivoja. Mahdolliset menetelmälliset kompromissit katson perustuneen eettisiin sekä tutkielman toteuttamisen kannalta tarkoituksenmukaisiin valintoihin. Selvennän tätä näkökulmaa tarkastelemalla seuraavaksi toteutuneeseen tiedonkeruuseen yhdistettävää eettistä arviointia.

Tutkielman toteuttamisen eettisyyttä voidaan lähestyä tarkastelemalla sitä, miten informanttien yksityisyys suojattiin ja miten heidät valikoitiin mukaan tutkimusprosessiin, sekä tämän merkitystä tutkimukselle (kts. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 140–141). Kaikki haastateltavat sekä kirjallisen tuotoksen antajat osallistuivat tutkielmaani vapaaehtoisesti. Haastattelut tehtiin opiskelijoiden kohdalla kurssien jälkeen. Tulee huomioida, että tämä saattaa näkyä tuloksissa. Voidaan olettaa, että

mahdolliset yksilöt, jolle kurssi ei toiminut toivotulla tavalla ja joiden jännittäminen ei vähentynyt, eivät haastatteluun suostuneet. Ajankohta, jolloin haastattelut tehtiin, vaikuttanee myös luonnollisesti heidän kuvauksiinsa. Monet haastateltavat korostivat esimerkiksi sitä, etteivät he olleet kurssiin jälkeen käytännössä olleet jännittämistä aiheuttavissa viestintätilanteissa, kuten esimerkiksi esiintyneet. Mahdolliset onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset kurssin jälkeen olisivat varmasti muuttaneet näkökulmia. Pysin kuitenkin tutkimaan juuri erilliskurssilla koettua, siksi haastatteluajankohta oli perusteltu.

Opiskelijahaastatteluissa pyrin huomioimaan suuren sensitiivisen ja eettisen vastuun, joka minulla haastattelijana tilanteessa oli. Olin tehnyt selväksi, että päteväidyn myös opiskelemani aineen opettajaksi, joten en voinut väheksyä tosiasiaa, että haastattelun pystyi näkemään vielä osana kursilla alkanutta oppimisprosessia. Koen, että haastateltavat luottivat minuun, mutta pyrin myös olemaan luottamuksen arvoinen. Foddy (1996, 112—125) on esittänyt, että haastattelutilanteessa on tutkimuksen aiheesta riippuen monta tekijää, jotka saattavat saada haastateltavan kokemaan itsensä uhatuksi. Uhatuksi kokeminen voi myös vaikuttaa haastateltavan antamiin vastauksiin, jolloin kyseessä on eettisyyden lisäksi myös ongelma tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Keinoja purkaa koettu uhkatilanne on esimerkiksi lisätä luottamusta haastateltavan ja haastattelijan välillä, pyrkiä rakentamaan viestintäsuhde tasavertaiseksi ja luottamuksellisuuden korostaminen. Koska lähtökohtaisesti noudatin yllämainittuja periaatteita ja ilmaisoin sen myös haastateltaville, uskon luottamuksen syntyneen. Uskon myös, että molemmissa haastattelukohderyhmissä oma tilanteeni teki minusta tarpeeksi vertaisen sekä opiskelijoiden että opettajien kohdalla. Opiskelijoiden kanssa vertaisuus löytyi sängen luonnollisesti, ja haastattelukeskustelut sisälsivät paljon myös yleistä puhetta yliopisto-opiskeluista ynnä muusta. Opettajien kanssa meitä yhdisti ala, jonne olen päteväitymässä. Lisäksi uskon, että kiinnostus jännittämiseen myös lähensi minua ja opettajahaastateltavia itse tutkimushaastattelutilanteessa. Haastatteleman opettajat muun muassa ilmaisivat haastattelua edeltävissä sähköpostivaihoissa, että kokevat aiheen tärkeäksi, ja siksi suostuvat haastateltaviksi.

Haastateltavien olon turvalliseksi tekeminen ja fenomenologisen tutkimustradition ylläpitäminen olivat haasteellinen yhteen sovitettava. Fenomenologiselta haastattelulta odotetaan keskustelunomaista ja luonnollista kulkua, ilman tiukkoja tai edes tarkentavia kysymyksiä (Laine, 2010, 36). Kirjallisesta aineistosta jää pois esimerkiksi kaikki vuorovaikutus, opiskelijan kirjoitus on kertaalleen tuotettu, eikä sitä ole synnytetty keskustelussa, vaan opiskelija on tuottanut sen itsenäisesti. Perustelen kirjallisen aineiston käyttöä sillä, että tällä valinnalla sain kerättyä useilta opiskelijoilta kuvauksia jännittämisestä ilman, että heitä haastateltiin. Uskon, että kirjallisten

kuvausten käyttö osana aineistoa auttoi tavoittamaan useampia ja erilaisia opiskelijoita, kuin mitä pelkät haastattelut olisivat mahdollistaneet. Lisäksi perustan valintani siihen, että joidenkin opiskelijoiden voi olla miellyttävämpi ilmaista itseään kirjallisesti tästä aiheesta. Kirjallisen tehtävän otsikoinnista pyrin tekemään kirjoitustyötä helpottavan, mutta samalla tarpeeksi avoimen, jotta opiskelija voi lähteä kirjoittamaan omista lähtökohdistaan, ilman liian tiukkaa ohjeistusta. Tutkielmaani kerätty kirjallinen aineisto palveli myös kutakin erilliskurssia opintojakson lopputehtävänä, joten sen piti myös opetuksellisessa mielessä olla käyttökelpoinen.

Koen myös, että puhelinhaastatteluissa päästiin samanlaiseen keskustelemaan ja luontevaan vuorovaikutukseen, mitä kasvokkaishaastatteluissakin. Jos olen joutunut tutkimusta tehdessäni valitsemaan haastateltavien suojelun, mihin voidaan liittää haastattelutilanteen tekeminen mukavaksi, tarkoituksenmukaisuus ja tunne siitä, että vastuu haastattelutilanteessa on kokoajan minulla, ja niin sanotun ”puhtaan” fenomenologian väliltä, olen valinnut haastateltavan suojelun. Tämä pätee myös opettajahaastatteluihin. Tässä yhteydessä eettisten valintojeni ja fenomenologisen tutkimustradition voidaan nähdä törmäävän. Katson kuitenkin, että tällä tavoin kerätyistä aineistoista löydetty tulokset vastasivat tutkimuskysymyksiin, ja analyysini sekä aineistonkeruumenetelmäni tukivat tätä prosessia.

Ymmärrettiinkö kokemusta?

Lopuksi haluan pohtia, voidaanko tutkielmani pohjalta sanoa, että jännittämisen kokemus on tavoitettu. Tätä pohjustamaan on syytä palata siihen, miksi fenomenologinen lähtökohta on perusteltu jännittämisen tutkimisessa. Luonnollisesti tämä voidaan palauttaa pyrkimykseen ymmärtää kokemusta. Olen tuonut tutkielmassani esille, miten fenomenologisen näkemyksen tavoitteena on kertoa maailmastamme tukeutumalla yksilöiden kokemuksiin ja ymmärtää niiden kautta tutkittavaa ilmiötä.

Kokemuksen ymmärtämisen lisäksi fenomenologinen näkemys pitää sisällään muita tieteellisen tutkimuksen kannalta merkittäviä linjauksia. Käytännössä reduktio voidaan nähdä siten, että tutkijan esiymmärrys, kuten aiempi tutkimus, on ristiriidassa tutkittavan todellisuuden kanssa. Tähän ajatukseen liittyy se ongelma, että tutkimuksella täytyy kuitenkin voida osallistua tieteelliseen keskusteluun. (Judén-Tupakka, 2007, 84.) Käytännössä tämä kuitenkin näyttyy siten, että fenomenologiselle tutkimukselle tyypillistä on sananmukaisen teoreettisen viitekehyksen puuttuminen. Tutkimus ei esimerkiksi perustu mihinkään olemassa olevaan teoriaan, jonka kautta

ilmiötä lähdetään tarkastelemaan. Sitoutuminen tiettyyn teoriaan nähdään enemmän esteenä alkuperäisen kokemuksen tavoittamiselle. (Laine, 2010, 35.) Jännittämisen tutkimuksen ongelmaksi on perinteisesti liitetty selkeän teoreettisen mallin puute (Wadleigh, 1997; Almonkari, 2007; Puro, 1996). Tästä lähtökohdasta fenomenologisen, ”teoriasta vapaan” otteen anti jännittämisen tutkimiselle voi olla sangen hedelmällinen.

Tämä palauttaa kiinnostuksen yksilön kokemukseen ja Husserlin oppeihin ilmiön ymmärtämisestä. Eidoksen käsitettä, jonka Husserl määritteli olevan tutkitun ilmiön puhdas olemus, on kritisoitu siksi, että ilmiöllä voi olla useita olemuksia, emmekä täten voi tietää olemmeko tavoittaneet ilmiön todella (Juntunen & Mehtonen, 1977, 110). Näin kokemuksen tavoittamisen kannalta emme kenties voikaan nojautua analyysin tuloksiin ja tehdä merkitystulkintoja toisen kokemuksesta.

Husserlin vastaus kritiikkiin perustui siihen, että useiden olemusten väliltä valitseminen liittyy tutkijan intressiin. Tutkija joutuu oman tutkimuksensa puitteissa valitsemaan olennaisen ja epäolennaisen väliltä. Tämä on tutkimuksen kannalta kenties sangen itsestään selvää, mutta asettaa fenomenologian esittämän perustavanlaatuisen kritiikin outoon valoon. Mikäli tutkijaa ohjaavat joka tapauksessa ennalta määritetyt intressit, tapahtuuko reduktiota käytännössä? Vastauksena tähän Husserl erottaa teoreettisen ja ei-teoreettisen intressin. Tukeutuminen ainoastaan jälkimmäiseen on hänen mukaansa mahdollista. Tämä tarkoittaa käytännössä ja yksinkertaistaen, että tukeutumalla ei-teoreettisiin intresseihin voimme asettaa todellisen maailman tutkimuskohteeksi. (Juntunen & Mehtonen. 1977, 111–113.)

Fenomenologinen filosofia ei tullut aukottoman valmiiksi, ja esimerkiksi reduktion käsite ei Husserlin tuotannossa täsmentynyt epäproblemaattiseksi (Juntunen, 1986, 82). Onko reduktio tai ylipäätään fenomenologinen lähtökohta näin ollen edes taivutettavissa tutkimusmenetelmäksi niin, että Husserlin määrittelemät filosofiset vaatimukset täyttyvät? Näihin kysymyksiin oman tutkielmani kohdalla voin vastata vain, että olen pyrkinyt lähestymään tutkimaani ilmiötä niin, että se on kunnioittava sekä informanteille että fenomenologialle.

Kysymykseen siitä, tuleeko tutkimustulokseni ”hyväksyttävä” tai ”lunastaa” fenomenologisessa mielessä esimerkiksi nimeämällä jännittäminen ulkopuolisuuden kokemuksena jännittämisen eidokseksi, en osaa vastata. En myöskään voi olla tässä mielessä varma, että tavoitettu eidos olisi juuri tuo. Sama pätee tutkijan oman esiyymmärryksen poissulkemiseen. Reduktion toteuttamisen analyysivaiheessa voidaan ymmärtää niin, että pyrkimys olla rakentamatta tieteellisiä ennakkokäsityksiä ilmiöstä palvelee reduktiota. Lähdin tutkimaan aineistoa ilman, että etsin ennakkoon päätettyjä merkityksiä, joten työskentelymallini voidaan jo ymmärtää fenomenologian

mukaiseksi toiminnaksi. Varmuutta siitä, onnistuiko reduktio, ei kuitenkaan voi saada. Perehtyneisyyteni jännittämistä käsittelevään kirjallisuuteen saattoi tiedostamatta vaikuttaa tapaani nähdä ilmiö. Reduktion onnistumisen tai epäonnistumisen pohtiminen on kuitenkin tässä yhteydessä filosofisesti sangen hataraa. Sen voin kuitenkin todeta prosessinkulusta, että ilmiön ymmärtäminen informanttien kokemuksiin tukeutumalla on ollut koko ajan tiedostettu tavoite tutkielmaa tehdessäni.

Tutkimuksellisesti tulee kuitenkin huomioida yksilön kokemuksen kunnioittaminen sekä se, ettei fenomenologinenkaan tutkimus ole absoluuttinen tai kyseenalaistamaton reitti toisen kokemukseen. Kokemuksen kunnioittamiseen liittyy myös näkemys siitä, että kokemusta ei voida kuitenkaan ikinä loppuun asti ymmärtää: kokemukseen liittyy aina jotain yksityistä ja erityistä, johon ei voida päästä käsiksi, ja mikä tulee voida hyväksyä tutkimusta tehdessä (Laine, 2010, 39).

Lopuksi haluan nostaa jälleen esille sen, että fenomenologinen lähtökohta perustuu kritiikille positivistista tieteenfilosofiaa kohtaan. Tämän huomion valossa on syytä pohtia tutkielmani tuloksia. Opiskelijoiden ja opettajien kokemukset kuvasivat yleisesti erilliskurssilla vallitsevia vuorovaikutuksellisia rakenteita ja kerroksisuutta, jotka puolestaan antoivat viitteitä jännittämisen kokemuksen lisäksi siitä, millaisia sosiaalisia, pedagogisia ja toisen kokemuksen kunnioittamiseen liittyviä tekijöitä yhdistetään jännittämiseen. On syytä pohtia, olisivatko nämä asiat tulleet esitetyssä muodossa ilmi vaihtohtoisen tutkimusotteen kautta. Näitä mainittuja tekijöitä tarkastelen seuraavassa luvussa, jossa esittelen johtopäätökseni, pohdinn tutkielmani kontribuutiota sekä esitän jatkotutkimusehdotukseni.

8.2. Johtopäätökset

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt hahmottamaan sitä, millainen on opiskelijan jännittämisen kokemus puheviestinnän erilliskurssilla. Jännittämisen kokemus muotoutui tutkielman kehyksissä hyvin laajasti käsitettäväksi. Se pitää sisällään kokemuksen ennen ja jälkeen kurssia sekä kurssin aikana tapahtuneita oivalluksia ja muutoksia. Yleisesti ymmärrän, että jännittämisen kokemus muuttuu jollain lailla puheviestinnän erilliskurssilla. Kokemuksen laajasta käsittämisestä kertoo myös se, että tutkielman lähtökohdassa jännittämisen kokemus erilliskurssilla ei ole vain opiskelijan tulkinta omasta kokemuksestaan, vaan myös opettajan tulee lähestyä opiskelijan kokemusta kurssin pedagogisissa raameissa.

Analyysin tuloksena tulkitsin, että opiskelijoiden kokemus voidaan nähdä kokemuksena ulkopuolisuudesta. Tähän liittyy kokemuksia yksinäisyydestä ja erilaisuudesta, riittämättömyydestä sekä itsekriittisyydestä vuorovaikutustilanteessa. Ulkopuolisuus voi myös hahmottaa suhteessa yleisöön kohdistettuun jännittämiseen. Ulkopuolisuus määrittyy erottavaksi tekijäksi jännittämistä kokevan yksilön ja muun ryhmän, vertaisten viestijöiden tai yleisön, välille. Ulkopuolisuuden eräänlaisena vastaparina voidaan toisaalta myös nähdä opiskelijan sisäänpäin kääntyneisyyttä.

Erilliskurssille osallistumisen voidaan nähdä muuttavan jännittämisen kokemusta kahdella keskeisellä tavalla. Ensinnäkin jännittäminen ei enää ole yksilöä yhteisöstä erottava piirre. Maailma lakkaa koostumasta jännittäjistä ja ei-jännittäjistä, tähän väliin koettu raja himmenee tai jopa katoaa. Opiskelijoiden kokemukset ulkopuolisuudesta voidaan katsoa muuttuneen vertaisryhmän myötä. Erilliskurssin arvoksi sinänsä voidaan nostaa juuri tämä yksinäisyyden ulottuvuuden pieneneminen: jännittämisen kokemukset ovat verrattain yleisiä ja jossain määrin jopa systemaattisia.

Erilliskurssien järjestelyä on pohdittu varmasti yhtä kauan, kun niitä on järjestetty (kts. tarkemmin Almonkari & Koskimies, 2006a). Yksi pohdinnan alla ollut asia on se, tuleeko vertaisryhmiä ja erilliskursseja järjestää. Esimerkiksi esiintymisvarmuuteen tähtäävillä kursseilla tukea jännittämistä kokeville voivat antaa muutkin, kuin he, joilla on omakohtaista kokemusta. Suoria perusteita ei ole sille, että vain viestintää jännittävät voisivat tukea toisiaan. (Valkonen, 2006, 72.) Mikäli tukeudutaan tämän tutkielman puitteissa käsitykseen ulkopuolisuuden kokemuksesta, ja sen muuttumisesta, nähdään vertaisryhmällä olevan lisäarvoa. On varmasti totta, että jokainen yksilö omasta kokemusmaailmastaan huolimatta voi tukea toista, mutta tietoisuus siitä, että esimerkiksi jännittämisen kokemuksia voidaan jakaa, ovat olleet merkittäviä oppimiskokemuksia kurssilla. Lisäksi kokemuksien jakamisesta on myös välittynyt tieto opiskelijoille siitä, ettei jännittämisen kokemus ole hävettävä ominaisuus.

Toinen merkittävä lähtökohta tutkielmassani on opettajan suhde opiskelijan jännittämisen kokemukseen. Haastatteluaineiston perusteella opettajalla ei ole mahdollisuutta tuntea opiskelijan kokemusta vastaavalla tavalla kuin toisen jännittämistä kokevan opiskelijan. Opettajan reitti opiskelijan kokemukseen muodostuu sen sijaan pedagogisilla valinnoilla ja opettajan roolin kautta. Koska opettajan itsensä voidaan katsoa työskentelevän erilliskurssilla alueella, joka on jollain lailla hämärä tai varmistamaton, korostuvat muut asiat, kuten opiskelijaryhmän hyödyntäminen vuorovaikutuksessa. Opettaja voi edesauttaa vertaistuen muodostumista vaikuttamalla rakenteellisiin ja vuorovaikutuksellisiin asioihin kurssilla. Rakenteellisista valinnoista esimerkkinä on tiettyjen opiskelijoiden valitseminen kurssille, ja vuorovaikutukseen opettajan voi nähdä

vaikuttavan omalla toiminnallaan. Tähän yhteyteen liittyy myös opettajan rooli. Opettaja on tuen antaja ja opastaja, mutta myös auktoriteetti ja kurssisuorituksen valvoja.

Lähtökohdasta syntyy asetelma, jossa keskiössä on opiskelijan jännittämisen kokemus. Kokemus muodostuu itsessään erilaisista osakokemuksista, kuten yksinäisyys ja erilaisuus. Voimme ajatella kokemuksen ympärille nyt erilliskurssin eräänlaisena kerroksittaisena kontekstina. Opiskelijan kokemus on ytimessä, ja muut kerrokset rakentuvat sen päälle. Voimme varmasti hyväksyä sen ajatuksen, että erilliskurssilla kokemus muuttuu jollain lailla. Kaiken oppimisen voi nähdä muutoksena. Muutosta voi arvioida myös opiskelija itse (Tynjälä, 1999, 18–19). Kun nousemme ytimestä, itse kokemuksesta ulospäin, ensimmäiseksi kohtaamme toisen vertaisen kokemuksen. Toinen ei voi ymmärtää lähtökohtaisesti täydellisesti miltä toisesta tuntuu, mutta jonkinlainen yhteys löytyy, sillä kokemukset ovat jaettavissa. Eli voidaan ajatella, että lähinnä jännittämisen kokemusta on toisen jännittämistä kokevan opiskelijan samainen kokemus, joskin omalla kohdallaan. Näiden kokemusten jakaminen muuttaa kokemuksia, esimerkiksi ulkopuolisuuden tunne vähenee vertaisten kanssa.

Jos jatkamme ajatusta kerroksisuudesta ydinkokemuksen ympärillä erilliskurssilla ja päädymme ulompiin kerroksiin, voimme lähestyä opettajan näkökulmaa. Opettaja ei ole kiinni kokemuksen ytimessä, jännittämisessä, mutta hän voi lähestyä kokemusta ulommalta kerrokselta vaikuttamalla ryhmän toimintaan. Tämä kuvastaa sitä, miten jännittämisen kokemusta *ymmärretään* puheviestinnän erilliskurssilla. Samalla se osoittaa, mitä kautta muutos on mahdollinen jännittämisen kokemuksessa.

Ymmärtämisen ja vuorovaikutuksen asetelma kurssilla voidaan nähdä samalla epämukavuusalueiden verkkona, jossa kaikki osalliset toimivat ilman tiettyä varmuutta. Viestintä- ja esiintymisharjoitukset, joita kurssilla suoritetaan, voidaan ymmärtää lähtökohtaisesti opiskelijoille kuluttaviksi. Opettajan epämukavuusalueeksi voidaan nähdä se, ettei opettajalla ole suoraa kosketusta opetukselle erilliskursseilla keskeiseen aiheeseen, opiskelijan jännittämiseen, vaan keinot käsitellä jännittämistä ikään kuin kiertävät kokemusta osumatta siihen suoraan. Opettajan voi nähdä toimivan ”hämärässä”, koska hän ei voi todella tietää omakohtaisuuden kautta lopulta, vaan hän on havaintojensa ja opiskelijan kertoman varassa. Opiskelijoiden kuvattu ulkopuolisuus näyttäytyy erilliskursseilla opettajan ulkopuolisuutena: erilliskursseilla opiskelijat viimein jakavat yhteisen kokemusmaailman, johon opettaja ei pääse.

Kuitenkin asetelmassa voi epämukavuuksien lisäksi nähdä myös suvaitsevaisuutta ja hyväksymistä. Kolmannessa tulosluvussa käsitelty hyväksymisen tematiikka näkyy myös kuvatussa asetelmassa,

jossa erilliskurssin vuorovaikutus rakentuu opiskelijan ympärille. Hyväksyminen ja hyväksymisen ilmaukset ovat niitä viestejä, joilla erilliskurssin puitteissa toimivat yksilöt voivat kohdata suoraan. Voidaan jopa sanoa, että hyväksymistä voi omasta kokemusmaailmastaan antaa kuka vaan kelle vaan. Hyväksyminen rakennetaan yhdessä opettajan ja kanssaopiskelijoiden kanssa, ja hyväksyminen läpäisee koko vuorovaikutuksen suhteessa jännittämisen kokemukseen. Opettaja hyväksyy opiskelijan jännittämisen, ja opiskelija hyväksyy kokemuksen itsessään ja toisissa. Hyväksyminen voi myös ulottua erilliskurssin ulkopuolelle: tuntematon yksilö yleisössä, yleisön edessä tai samassa ryhmässä voi yhtä lailla jännittää viestintää.

Jotta tässä luvussa kuvailtu asetelma hahmottuisi kokonaisuudessaan, avaan sitä vielä itse opiskelijan kokemuksesta käsin. Voimme siis ajatella, että opiskelijan jännittämisen kokemus on erilliskurssin ydin ja sen ympärillä tapahtuvat, muun muassa ryhmäviestinnälliset ja pedagogiset, ratkaisut muuttavat kokemusta jollain lailla. Tarkastelen vielä sitä, miten opiskelijan kokemuksen voi tutkielmani tulosten valossa nähdä muuttuvan.

Olen hahmottanut jännittämistä työssäni ulkopuolisuuden kokemuksen kautta. Olen myös esittänyt, miten erilliskurssille osallistuminen osittain poistaa ulkopuolisuuden kokemusta. Kurssin aikaansaamana muutoksena voidaan pitää osaltaan sitä, että opiskelija toisaalta avautuu itse ulospäin, ja jännittäminen astuu sivuun vuorovaikutuksen tieltä. Jännittäminen ei myöskään enää ole erotteleva tekijä, koska yhteisön näkökulmasta jännittämistä voidaan pitää joko hyvin yleisenä ilmiönä tai jännittämisessä itsessään ei ole mitään sellaista, jonka tulisi jakaa rajoja viestijöiden väliin vuorovaikutustilanteessa. Jännittämistä kokevan opiskelijan voi katsoa kääntyvän sisältä ulospäin ja toisaalta pääsevän vuorovaikutusyhteisön ulkopuolelta sisään. Tämä tapahtuu silloin, kun jännittämiselle annettu painoarvo vähenee. Toisaalta voimme kyseenalaistaa myös sisä- ja ulkopuolisuuden ajatuksen tässä vaiheessa. Jännittämisen hyväksymisen kautta kaikki ovat sisäpuolella, eikä kukaan ulkopuolella. Kaikkien koettujen rajojen voidaan katsoa poistuvan, eikä jännittäminen määrittele oikeutta tai mahdollisuutta osallistua vuorovaikutukseen. Tässä näkemyksessä voidaan nähdä Johannesenin (2002, 56) viestintäeettisiä linjauksia dialogisuudesta. Dialogisuuden periaatteen mukaan kaikki voivat osallistua vuorovaikutukseen niistä lähtökohdista, potentiaalista ja kapasiteetista, joita yksilöllä on.

Koska jännittämisen kokemukseen voidaan tutkielmani valossa yhdistää myös kokemuksia, jotka liittyvät vahvasti yhteisössä toimimiseen ja jopa sosiaalisen itsetunton, on syytä tarkastella jännittämisen tutkimusta ja määritelmää. Jännittämisen kokemusta on perinteisesti viestintätutkimuksessa käsitelty oireina, erilaisina ahdistusta herättävinä vuorovaikutustilanteina ja -

konteksteina sekä tiettyinä tunnuslukuina, kuten sykenopeudella tai standardoiduilla mittaristoilla. Varmasti kuuluisin yksittäinen mittari on PRCA-24, jonka avulla kaikkein yksilöiden kokema viestintäarkeus voidaan asettaa asteikkoon (esim. McCroskey, 1997b).

Jännittäminen näyttäytyy kuitenkin tässä tutkielmassa lähtökohtaisesti laajempina ilmiönä, sillä kyse on vuorovaikutusyhteisöön osallistumisesta. On syytä pohtia, käsitteellistetäänkö jännittäminen viestintätieteellisessä kirjallisuudessa liian kapeasti, jos huomiotta jätetään jännittämisen sosiaalinen ulottuvuus. Sosiaalisen ja yhteisöllisen puolen voidaan katsoa näkyvän jännittämisen yhteydessä lähtökohtaisesti silloin, kun keskitytään jännittämistä kokevan mahdollisiin haasteisiin suoriutua opinnoista tai sijoittua työelämään. Kun jännittämistä tarkastellaan vuorovaikutusilmiönä, huomioidaan se lähtökohta, että jännittämistä rakentavat aina jokainen viestintätilanteessa olija, ei ainoastaan jännittämistä kokeva. Motleyn (1997) kognitiivinen orientaatio pyrkii juuri muuttamaan jännittämisen kokemusta esiintymistilanteessa kääntämällä jännittämistä kokevan yksilön huomion esiintymisestä vuorovaikutukseen.

Puro (1996, 131) huomauttaa, että jännittämisen yhteydessä on ensiarvoisen tärkeää huomioida yhteisön käyttäytymisen vaikutukset jännittämisen kokemuksen syntymiselle. Työyhteisössä esimerkiksi viestintäarkeutta voidaan pitää myös merkinä vallan epätasaisesta jakautumisesta. Alainen saattaa kokea jännittämistä esimiehensä käytöksen takia. On tärkeää kiinnittää huomiota aina ympäristön ja yhteisön vaikutuksiin, sen sijaan että jännittäminen leimataan yksilön ominaisuudeksi.

Jännittämisen ja yhteisöllisyyden välistä yhteyttä on tarkasteltu Motleyn ja Puron esimerkkien valossa siten, että jännittämistä sosiaalisena ilmiönä on lähestytty eräänlaisena vastuukysymyksenä. Tässä näkökulmassa korostetaan, ettei jännittämistä kokevaa tule jättää yksin. Haluan kiinnittää huomiota siihen, että vaikka jännittämisessä ilmiönä nähdään sosiaalinen ulottuvuus, paikallistuu se helposti oireiksi ja ratkaisuksi. Oireita voidaan kokea vuorovaikutustilanteessa tai yleisölle esiintyessä. Jännittämisen oireet voivat johtua edellä mainituista valtasuhteiden epätasaisesta jakautumisesta esimerkiksi työyhteisössä. Vuorovaikutukseen keskittyminen esiintymisen sijasta voi puolestaan olla ratkaisu ongelmalliseksi koettuun esiintymisjännitykseen, ja tähän ratkaisuun kognitiivinen orientaatio pyrkii.

Jännittämisen kokemus tässä tutkielmassa näyttää kuitenkin vielä laajemmassa sosiaalisessa merkityksessä, mikäli jännittäminen pitää sisällään kokemuksen ulkopuolisena olosta. Tällöin jännittäminen vaikuttaa vahvasti vertaisyhteisössä toimimiseen. Tämä näkemys tulee voida

palauttaa yliopisto-opetukseen. Pohdin seuraavaksi näkemyksen vaikutuksia niin erilliskursseille kuin yliopistopedagogiikalle yleisesti.

Jännittämisen tutkimiseen puheviestinnän kentällä yhdistetään paljon varauksellisuutta ja haasteita. On pohdittu muun muassa tarjolla olevan avun riittävyttä, erilliskurssien tarpeellisuutta sekä sitä, liittyykö erilliskursseilla medikalisaation vaara, eli tehdäänkö tällaisilla erityisillä kurssijärjestelyillä jännittamisestä patologista ja stigmatisoivaa (kts. Almonkari, 2009; Valkonen, 2006).

Stigmatisoinnin vaaraa on syytä pohtia myös tämän tutkimuksen valossa. Samalla kun pelkäämme leimaavamme yksilöitä jännittämisen kokemuksen perusteella, jätämmekö me huomioimatta sen, miten jännittämiseen liittyy sosiaalisia ja yhteisöllisiä piirteitä? Erilliskurssin käyneet opiskelijat kertoivat vertaisryhmän ja muiden jännittämistä kokevien kohtaamisen olleen merkittävä osa kokemuksen muuttumista. Onko vertaisryhmään kiinnittyminen tärkeää siksi, että opiskelija tiedostaa, ettei ole ainoa jännittämistä kokeva, vai onko jännittäminen olennaista me-hengen kannalta? Jännittämisen kokemus voisi näyttäytyä erilliskurssilla ryhmää ylläpitävänä, nostattavana asiana. Tällöin tuntuisi epäsopivalta puhua stigmoista, vaan kyse olisi enemmän siitä, että näennäisesti marginaalinen ryhmä saa voimaa ”marginaalisuudestaan”. Tällainen ajatus istuu myös vertaistukiryhmän toimintaperiaatteisiin. Siksi onkin syytä kysyä, vaivaako jännittämisen käsittelyä liika sensitiivisyys, kun selkeästi voimme myös puheviestinnän keinoilla helpottaa kokemuksen käsittelyä?

On pohdittu, onko jännittäminen vaikea asia nostaa esille muualla kuin erilliskursseilla (Valkonen, 2006, 71). Jännittäminen on yliopisto-opinnoissa puheviestintään kuuluva sisältö, jonka esille oton tarpeen opettaja tunnistaa niin sanotuilla normikursseillakin (Jattu-Wahlström, 2006). Yliopistokontekstin ja jännittämisen välillä on esitetty olevan suhde, joka vaatisi perusteellista rakenteellista tarkastelua, mikäli jännittämisen tunnetta haluttaisiin opiskelijoilla vähentää (kts. Almonkari, 2007; Valkonen, 2006; Arjas, 2002). Rakenteellisissa tarkasteluissa tulisi ottaa huomioon myös jännittämisen suhde ulkopuolisuuden ja vertaisyhteisön kannalta. Se, tuntee jännittämistä kokeva opiskelija olevansa oman vuorovaikutusyhteisönsä sisä- vai ulkopuolella, on merkittävä kysymys yliopisto-opetuksen järjestämiselle ja jännittämisen tutkimukselle.

Viestintä- ja kasvatustieteissä on jo tehty avauksia tämän yhteyden todentamiseksi. Neuwirth, Frederick ja Mayo (2007) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoita ja todenneet, että pelko tulla yhteisöstä eristetyksi voi johtaa viestintäarkuuteen. Oman mielipiteen ilmaiseminen koetaan vaikeaksi, koska ”väärän” tai ”typerän” asian sanominen pelätään johtavan eristämiseen yhteisöstä, johon halutaan kuulua. Almonkari ja Kunttu (2012, 21) ovat yhdistäneet viimeaikaisessa sosiaalisen

jännittämisen tutkimuksessa myös yksinäisyyden ja opiskelijayhteisöön kuulumattomuuden yhdeksi jännittämisselmiöön kuuluvaksi piirteeksi. Ilmiötä tulee voida täten tarkastella laajana sosiaalisena ilmiönä, ei vain tiettyihin opiskelu- tai esiintymistilanteisiin keskittyen.

Oppimisen kannalta yhteisöllisyyden ja joukkoon kuulumisen tunne voidaan rakentaa opetuksellisilla menetelmillä, ainakin tiettyyn rajaan asti. On todettu, että lähtökohtainen työskentely yhteistoiminnallisesti ja vuorovaikutteisuuksi kunnioittaen auttaa opiskelijoita sekä opintomenestyksessä että vähentämään jännittämistä. Tutkimuksessa havaittiin, että työskentely heterogeenisissä ja tasa-arvoisesti toisiin suhtautuvissa opiskelijaryhmissä, joiden toiminta perustuu vuorovaikutuksen tasaiseen jakautumiseen voivat auttaa viestintäosaamisen kehittämisessä sekä jännittämisen vähentymisessä. Vuorovaikutuksen tasainen jakautuminen liittyy sekä opettajan ja opiskelijoiden että opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Osman, Nayan, Mansor, Maesin, Shafie, 2010.)

Koska jännittämisen kokemus ei ole erotettavissa kokemuksesta opiskelijana olemisesta tai opiskelijayhteisöön kuulumisesta, tulee ilmiötä lähestyä yliopistopedagogisesti laajasti. Tällä viitataan siihen, ettei jännittämistä kokevia opiskelijoita tule käsitellä poikkeusryhmänä. Aineistostani nousi kysymyksiä yliopisto-opiskelusta ja niiden jännittämistä tukevasta vaikutuksesta. Opettaja haastattelussa nousi esimerkkejä, joista ilmeni, että jännittämistä kokeville suunnatut opetusmenetelmät istuisivat kaikkien opiskelijoiden opettamiseen. Olettaessamme, että jännittämisen yhteisöllinen myöntäminen ja hyväksyminen poistavat kuviteltuja rajoja ja ulkopuolisuutta lähtökohtaisesti kaikkialla puheviestinnän opetuksessa, voisi erilliskurssien tarpeen nähdä katoavan. Tällöin erilliskurssin käytännöt olisivat normi. Sen tiedostaminen, että jokainen jännittää joskus, ja jokaisen jännittämisen kokemus on yksilöllinen ja sinällään kunnioitettava, tulisi olla kaiken yliopisto-opetuksen lähtökohta, ei ainoastaan puheviestinnässä.

Puheviestinnän kentällä on todettu, että jännittämisen esille ottaminen opetuksessa osana esiintymiskokemusta pitäisi tapahtua jo peruskoulussa. Jännittäminen on osa viestintää ja esiintymistä. (Almonkari & Koskimies, 2006c, 89.) Tämä saattaa vaatia oikeanlaista asennetta koko viestintäkasvatukseen alakoulusta asti. Viestintäosaamista tulisi kehittää erilaisin harjoituksin, projektein ja menetelmin, ja viestinnän ja esiintymisen merkityksen tulisi olla vuorovaikutuksessa ja tiedon jakamisessa. Viestintä on myös oppimisen työväline. Alakoulusta korkeakouluun viestintäosaamista voidaan systemaattisesti ja tehokkaasti kehittää, kun tavoitteet sidotaan ikäryhmän oppimistavoitteisiin. Tällöin viestinnän opettaminen voidaan nähdä läpileikkaavan prosessina osana kaikkea oppimista. Opettajalta tämä vaatii opetuksen kohderyhmän iän huomioon

ottaen dialogista ja systemaattista kasvatusotetta. Viestintä- ja esiintymistaitojen opetuksessa ei riitä, että oppilasta tai opiskelijaa kehoitetaan puhumaan kuuluvasti ja havainnollistamaan esitystään visuaalisin apuvälinein. (Larmer & Mergendoller, 2012.)

Korkeakoulussa viestinnällä nähdään olevan suuri merkitys oppimisen kehittämisessä. On esitetty, että tietyn turvallisen ilmapiirin luominen opiskelijoille edistää sekä myönteisiä viestintäkokemuksia että oppimistuloksia. Sekä oppimista että vuorovaikutusta tukevaan ilmapiiriin yhdistetään opiskelijoiden keskuudessa dialogisuus, yhteistoiminnallisuus ja aidosti jaettu vuorovaikutus, jossa jokaisella on mahdollisuus osallistua ryhmäkeskusteluun ilman, että tulee viestintätilanteessa ohitetuksi esimerkiksi viestintäarkeuden tai ujouden takia. Opettajalta käytäntö vaatii laajaa pedagogisten menetelmien käyttöä, ja jopa tapauskohtaista arviointia kunkin ryhmän tarpeista. (AlKandari, 2012.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että jännittämissälytöjen huomioon ottamisessa tulee tiedostaa se, että jännittäminen kuuluu viestintään ja esiintymiseen kiinteästi. Tämän lisäksi tulee huomioida, että (puhe)viestinnän opettaminen ja oppiminen on laaja ja jatkuva prosessi, joka kytkeytyy kaikkeen oppimiseen kaikilla kouluasteilla. Vähintään yhtä huomionarvoista on, että jännittämiseen liitettävä ulkopuolisuus voidaan myös yhdistää korkeakouluoppimiseen. Edellä mainituissa tutkimuksissa korostuivat pedagogiset menetelmät, joissa ulkopuolisuutta lähtökohtaisesti murretaan tasa-arvoisilla ja yhteistoiminnallisilla vuorovaikutuskäytännöillä. Tämä tulee voida ottaa opetuksessa huomioon. Kun opiskelijaryhmässä on jännittämistä kokevia tai kokeva opiskelija, opettaja ei ole tekemisissä ainoastaan tiettyjen opiskelija oireiden tai hänen kehittyvän viestintäosaamisen kanssa. Kysymys on myös opiskelijayhteisöön kuulumisesta ja laajasti elämään vaikuttavasta tekijästä. Yliopistokontekstissa jännittäminen näyttäytyy paitsi sosiaalisena myös pedagogisena ilmiönä.

Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus voidaan osaltaan nostaa keskiöön jännittämisen kohdalla. Opettajan vuorovaikutuksellisella läsnäololla on todettu olevan merkitystä sekä opiskelijan viestintäarkeuteen että opiskelijan käsityksiin itsestään oppijana. Opiskelijoiden, joilla on mitattu verrattain korkea viestintäarkeus, on tutkittu mieltävän opettajan olevan vähemmän läsnä ja saatavilla. Esimerkiksi nonverbaaliset viestit tulkitaan vähemmän läsnäoloa ja välittömyyttä ilmaiseviksi viestintäarkeutta kokevien opiskelijoiden keskuudessa. (Allen, Long, O'Mara ja Judd, 2008.)

Jännittämiseen voidaan täten liittää ulkopuolisuutta sängen monitahoisesti. Toisaalta koetut rajat muotoutuvat opiskelijayhteisöön, mutta niitä voidaan edellä mainitun valossa pohtia myös

opiskelijan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Opetusviestinnän tutkimuksessa lähtökohta on ollut leimallisesti juuri opettajan ja opiskelijan välinen viestintäsuhde. Opetusviestintä voidaan nähdä joko retorisenä tai relationaalisenä prosessina. Retorisessa näkökulmassa keskitytään opettajan viestintään, esimerkiksi vaikuttamisen keinoihin ja opetuksen järjestämiseen. Retorisessa näkökulmassa opettaja käsitetään vahvasti viestijäksi, ja opiskelija vastaanottajaksi. Relationaalinen näkemys tarkastelee sekä opiskelijaa että opettajaa vuorovaikutuksessa. Tässä näkökulmassa korostetaan vastavuoroista viestintäsuhdetta, jossa molemmat toimivat ja tulkitsevat viestejä. (Mottet & Beebe, 2006, 23–26.) Molemmat näkökulmien lähtökohta on opettajan verrattain aktiivinen osallistuminen vuorovaikutukseen. Opettajan voidaan jopa nähdä hallitsevan vuorovaikutusta. Tässä tutkielmassa tarkastellut erilliskurssien opettajat käyttivät ryhmän vuorovaikutusta ikään kuin paikatakseen sen vuorovaikutuksellisen aukon, mikä syntyi toisen kokemuksen lähtökohtaisesta jakamattomuudesta. Opettaja ei välttämättä pysty vuorovaikutukseen osallistujana tavoittamaan yhteyttä opiskelijaan vastavuoroisella ja tasa-arvoisella tavalla, etenkin jos käsitellään jännittämistä. Mikäli opetusryhmässä on jännittämistä kokeva opiskelija, jännittämisen yhdistyvä ulkopuolisuuden kokemus tulee nähdä vaikuttavan opetusryhmän kaikkiin viestintäsuhteisiin. Vuorovaikutus ei ole lähtökohtaisesti vain opettajan käsissä, eikä vuorovaikutus palaudu ainoastaan siihen, miten opiskelija ja opettaja reagoivat toisiinsa. Kun jännittämisen ymmärretään myös sosiaalisena kokemuksena, ulottuvat sen saamat merkitykset paljon pidemmälle opiskelijan elämässä kuin siihen viestintätilanteeseen, jota jännitetään.

Yliopistopedagogiikan opetusmenetelmiä halutaan kehittää muun muassa keskittymällä ryhmän vuorovaikutukseen. Suositeltavia opetusmenetelmiä ovat esimerkiksi aktivoiva tehtävä massaluennolla, jossa opiskelijat voivat keskustella keskenään. (Lindblom-Ylänne, Repo-Kaarento & Nevgi, 2002, 211–213.) Tämän tutkielman perusteella on kuitenkin tärkeä huomioida, että opiskelijoiden ryhmässä tekemiseen liittyy laaja jännittämisen ulottuvuus, joka vaikuttaa niin opiskelijan sosiaaliseen viihtymiseen kuin oppimiseenkin.

Sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta jatkotutkimusta tarvitaan jännittämisen sosiaalisten ulottuvuuksien syvällisemmän tarkastelun vuoksi. Opiskelijoiden sosiaaliset kokemukset yliopistokontekstissa, ja laajemminkin, tulisi jatkossa ottaa huomioon jännittämistutkimuksessa. Fenomenologinen tutkimustraditio voisi tuoda hedelmällisiä lähtökohtia esimerkiksi sen ymmärtämiseen, millainen on jännittämisen kokemus yleisesti, ei vain erilliskursseilla. Lisäksi lienee tarvetta tutkia kokemuksellisuutta yliopisto-opiskeluissa myös muuten kuin jännittämisestä käsin. Onko jännittäminen esimerkiksi vain yksi osakokemus, joka liittyy tulevaan asiantuntijuuteen korkeakouluopintojen aikana?

Yliopistopedagogisesti tutkimuksellista tilausta vaikuttaisi olevan jännittämistä kokevan opiskelijan kohtaamisessa. Haastatteluaineistosta nousi niin opettajien kuin opiskelijoidenkin puolelta viittauksia siihen, että yliopisto ympäristönä luo ja ylläpitää jännittämistä. Miten tämä huomioidaan pedagogisesti laajemmin kuin jännittämistä kokevien erillisopetuksessa? Mitkä ovat opettajien mahdollisuudet huomioida jännittämisen olemassaolo linjakkaasti kaikessa yliopisto-opetuksessa?

Tässä työssä on esitetty, että opiskelijoilla itsellään on valtavat mahdollisuudet ja kyky lieventää ja poistaa toistensa jännittämistä puheviestinnän erilliskursseilla. Kysymykseksi jää, miten kaikkien yliopisto-opiskelijoiden ja -opettajien vuorovaikutuksellinen asenne ja yleinen viestintäilmapiiri muotoutuvat sellaisiksi, jossa kenenkään ei tarvitse jännittää.

KIRJALLISUUS

Allen, J.L., Long, K.M., O'Mara, J. & Judd, B.B. (2008). Students predispositions and orientations towards communication and perceptions of instructor reciprocity and learning. *Communication education*, 57, 20–40.

Almonkari, M. (2009). Esiintymisjännitys opetuksen aiheena. Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) *Akateeminen puheviestintä* (s. 36–53). Helsinki: Hakapaino

Almonkari, M. (2007). *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. (Jyväskylä studies in humanities 86). Jyväskylän yliopisto.

Almonkari, M. (2006) Kyllä esiintymisvarmuuttakin voi opettaa. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 39–43) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Almonkari, M. & Koskimies, R. (2006a) (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 89–91) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Almonkari, M. & Koskimies, R. (2006b). Esiintymistä jännittäville suunnattujen kurssien tarjonta ja kokemukset 2003–2004. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 75–88) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Almonkari, M. & Koskimies, R. (2006c). Oikeaa apua – oikeaan tarpeeseen. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 89–91) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Almonkari, M. & Kunttu, K. (2012). Korkeakouluopiskelijoiden jännittämiskokemusten yhteys opiskelukykyyn. Teoksessa M. Valo, A. Sivunen, L. Mikkola & V. Laaksonen (toim.) *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja*, (s. 7–27) Prologos ry: Jyväskylä..

AlKandari, N. (2012). Students' communication and positive outcomes in college classrooms *Education, 133*, 19–30.

Arjas, P. (2002). *Muusikoiden esiintymisjännitys. Tapaustutkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista.* (Jyväskylä studies in the arts 82). Jyväskylän yliopisto.

Ayres, J., Hopf, T. & Ayres, D. M. (1997). Visualization and performance visualization: applications, evidence and speculation. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (s. 401–422) (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Baiocchi-Wagner, E. "Facing threats": understanding communication apprehensive instructors' face loss and face restoration in the classroom. *Communication Quarterly, 59*, 221–238.

Bodie, G., D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education, 59*, 70–105.

Blue, A., Stratton, T., D., Donnelly, M., B., Nash, P., P. & Schwartz, R., W. (1998). Students' communication apprehension and its effects on PBL performance. *Medical teacher, 20*, 217–221.

Buss, A. (1997). A dual conception of shyness. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (s. 109–127) (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Crozier, W. R.. (2010). Shyness and the development of embarrassment and the self-conscious emotions. Teoksessa K. H. Rubin & R. J. Coplan (toim.) *The development of shyness and social withdrawal* (42–63). New York, NY: Guilford Press.

Dannels, D. P. (2001) Time to speak up: A theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum. *Communication Education, 50*, 144–158.

Dannels, D. P. (2005). Leaning in and letting go. *Communication Education, 54*, 1–5.

Daly, J. A, McCroskey, J. C., Ayres, J., Hopf, T. & Ayres, D. M. (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Dwyer, K. K. (1998). Communication apprehension and learning style preference: correlations and implications for teaching. *Communication Education*, 47, 137–150

Dwyer, K., K. (2000). The multidimensional model: teaching students to self-manage high communication apprehension by self-selecting treatments. *Communication education*, 41, 72-81.

Edwards, C. & Walker, S. (2007). Using public speaking learning communities to reduce communication apprehension. *Texas Speech Communication Journal*, 32, 65–71.

Foddy, W. (1996) *Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice research*. Cambridge university.

Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Freire, P. (1974/2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.

Friedrich, G., Goss, B., Cunconan, T. & Lane, D. (1997). Systematic desensitization. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (s. 305–330) (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Gearhart, C., C. & Bodie, G., D. (2012). Sensory-processing sensitivity and communication apprehension: dual influences on self-reported stress in a college student sample. *Communication Reports*, 25, 27–39

Gerlander, M. (1995). Tavoitteet vuorovaikutuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. (Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14) (s. 51–65). Jyväskylän yliopisto.

Husserl, E. (1995). *Fenomenologian idea. Viisi luentoa*. Loki-Kirjat: Helsinki.

Hyvärinen, M-L. (2011). *Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa*. Tampere: Tampere University Press

Isometsä, E. (2011). Sosiaalisten tilanteiden pelko. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria* (9.painos) (s. 234–243) Helsinki: Duodecim.

Isotalus, P. & Mäki, E. (2009). Tiedon rooli puheviestinnän oppimisessa: tapaustutkimus opiskelijoiden kokemuksista. Teoksesessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) *Akateeminen puheviestintä* (s. 25–35). Helsinki: Hakapaino

Isotalus, P. (1996). *Toimittaja kuvaruudussa. Televisioesiintyminen vuorovaikutuksen näkökulmasta*. (Jyväskylä studies in communication 5). Jyväskylän yliopisto.

Jattu-Wahlström, M. (2006) Puheviestinnän kurssit ja aikuisopiskelijan jännitys. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 63–66) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Johannesen, R. L. (2002) *Ethics in human communication*. (5.painos). Prospect Heights: Waveland.

Judén-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. (s.62–90). Tampere. Tampere University Press.

Juntunen, M. (1986). *Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktisen tieteen idea*. Helsinki: Gaudeamus.

Juntunen, M. & Mehtonen, L. (1977). *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.

Kelly, L. (1997). Skills training as a treatment for communication problems. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (s. 331–365) (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Koponen, J. (2012). *Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa*. Tampereen yliopisto.

Krider, D., S. & Schneider, D. E. (2003). Preschool and elementary teachers' perceptions of communication apprehension. *Qualitative research reports in communication*, 4, 53-59.

Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s.28–45). (3.painos.) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lindblom-Ylänne, S., Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. (2004) Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (s. 203–234). (1.-3.painos). Helsinki: WSOY

Lippert, L., R., Titsworth, B., S. & Hunt, S. K. (2005) The ecology of academic risk: relationships between communication apprehension, verbal aggression, supportive communication, and students' academic risk status. *Communication studies*, 56, 1–21.

Larmer, J. & Mergendoller, J. R. (2012). Speaking of speaking. *Educational Leadership*, 70 (4), 74–76.

Lucas, S. E. (1999). Teaching of public speaking. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication*. (s. 75–84). (2.painos). New York: Routledge

Martin, M. (2006). Jännittäjät psykologin silmin. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 45–50) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Martin, M. & Nousiainen, M. (2006). Kokemuksia humanistien yleisopintokursseilta. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 59–62) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

McCroskey, J. C. (1978). Validity of PRCA as an index of oral communication. *Communication monographs*, 45, 192–203.

- McCroskey, J. C. (1997a). Willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived communication competence: conceptualizations and perspectives. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (s. 75–108) (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- McCroskey, J. (1997b). Self-report measurement. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (s. 191–216) (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- McCroskey, J.C. & Beatty, M. J. (1998) Communication apprehension. Teoksessa J. C. McCroskey, J.A. Daly, M. M. Martin & M. J. Beatty (toim.), *Communication and personality. Trait perspectives*. (215–232). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (2006) Understanding the audience: students communication traits. Teoksessa T. P. Mottet, V. P. Richmond & J. C. McCroskey (toim.), *Handbook of instructional communication, Rhetorical & relational perspectives*. (51–66). Boston: Pearson education.
- McLaren, P. (2007) Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. (5.painos) Boston: Pearson.
- Melchior, L. A. & Cheek, J. M. (1991) Shyness and anxious self-preoccupation during a social interaction. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), *Communication, cognition and anxiety* (s. 117–130). Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Meyer-Griffith, K., Reardon, R. C. & Heartly, S. L. (2009). An examination of the relationship between career thoughts and communication apprehension. *The career development quarterly*, 58, 171–180.
- Morreale, S. P. (2007) (toim.). *Assessing motivation to communicate: willingness to communicate and personal report of communication apprehension* (2.painos). University of Colorado.
- Metsämuuronen, J. (2006) Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (81–144) Jyväskylä: Gummerus

Motley, M. T. (1997). COM therapy. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (s. 379–400) (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Mottet, T., P. & Beebe, S. A. (2006) Foundations of instructional communication. Teoksessa T. P. Mottet, V. P. Richmond & J. C. McCroskey (toim.), *Handbook of instructional communication, Rhetorical & relational perspectives*. (3–32). Boston: Pearson education.

Neuwirth, K., Frederick, E. & Mayo, C. (2007). The spiral of silence and fear of isolation. *Journal of communication*, 57, 450–468.

Nikander, P. (2010) Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Tampere: Vastapaino.

Nummelin-Sundberg, B. (2006) Kokemuksia ruotsalaisesta Våga Tala -kurssista. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 51–53) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Osman, N., Nayan, S., Mansor, M., Maesin, A. & Shafie, L., A. (2010). Spoken skills, communication apprehension and collaborative learning. *Cross-cultural communication*, 6, 117-124.

Pearson, J., C., Child, J. T., DeGreeff, B. L., Semlak J. L. & Burnett, A. (2011). The influence of biological sex, self-esteem and communication apprehension on unwillingness to communicate. *Atlantic Journal of Communication*, 19, 216–227.

Phillips, G. M. (1997). Reticence: a perspective on social withdraw. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (s. 129–150) (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Pryor, B., Butler, J. & Boehringer, K. (2005.) Communication apprehension and cultural context: a comparison of communication apprehension in japanese and american

students. *North American journal of psychology*, 7, 247–252.

Puro, J-P. (1996). *Towards a phenomenological theory of interpersonal communication*. (Jyväskylä studies in communication 6). University of Jyväskylä: Jyväskylä.

Pörhölä, M. (1995). *Yksin yleisön edessä – Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa*. (Jyväskylä studies in communication 2). Jyväskylän yliopisto.

Pörhölä, M. (2006). Esiintymiskokemuksen muodostuminen. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 67–74) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Rogers, M., F. (1983). *Sociology, ethnomethodology, and experience. A phenomenological critique*. Cambridge university.

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin* (5. painos). Helsinki: WSOY.

Sallinen-Kuparinen, A. (1986). *Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behavior*. (Studia philologica Jyväskyläensia 86). Jyväskylän yliopisto.

Satulehto, M. (1992). *Elämiss maailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteenfilosofia*. (Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 33). Tampereen yliopisto: Tampere.

Schmidt, L. A. & Buss, A. H. (2010) Understanding shyness: four questions and four decades of research. Teoksessa K. H. Rubin & R. J. Coplan (toim.) *The development of shyness and social withdrawal* (23–41). New York, NY: Guilford Press.

Sprague, J. (1999). The goals of communication education. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication*. (s. 15–30). (2.painos). New York: Routledge

Suoranta, J. (2005) *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. painos). Helsinki: Tammi

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi – Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. (Jyväskylä studies in humanities 7). Jyväskylän yliopisto.

Valkonen, T. (2006) Tarvitaanko erillisiä esiintymisjännityskursseja? Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.), *Esiintymisjännittäjille apua* (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37) (s. 67–74) (2.painos). Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Virtanen, J. (2006) Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (151–211) Jyväskylä: Gummerus

Wadleigh, P. M. Contextualizing communication avoidance research. Teoksessa J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. M. Ayres (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension* (s. 3–20) (2. painos). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Wiio, O. A. (1992). *Viestinnän tutkimussuuntia* (Viestintätutkimusseuran julkaisusarja 12). Helsinki: Yliopistopaino.

Wrench, J. S., Brogan, S. M., McCroskey, J. C. & Jowi, D. (2008). Social communication apprehension: the intersection of communication and social phobia. *Human Communication*, 11, 409–429.

VERKKOLÄHTEET:

Kotimaisten kielten keskus. (2011). *Kieliparlamentti 2011 – Työelämän kieli- ja viestintätaidot.*

Haettu 29.4.2013 osoitteesta http://www.kotus.fi/files/1933/Kieliparlamentti_kannanotto_2011.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja*

käyttäytymistieteellisen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.

Haettu 8.4.2013 osoitteesta <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.

Haettu 22.4.2013 osoitteesta http://www.uta.fi/opiskelu2/o-opas/hum/hum-opas_307-315.pdf

LIITTEET

Liite 1: Opiskelijahaastattelu, runko

- Kerro omin sanoin kurssista, mitä haluat.
- Kerro, miksi hakeuduit juuri kyseiselle (erillis)kurssille?
- Kerro, miten / millaisissa tilanteissa jännitit ennen/aikana/jälkeen kurssin?
- Mitä opit esiintymisestä kurssilla?
- Mitä opit jännittämisestä kurssilla?
- Kerro, millaista oli toimia ryhmässä erilliskurssilla.
- Miten suhtaudut tällä hetkellä esiintymistilanteisiin?

Liite 2: Opettajaahaastattelu, runko

Oma opetuskokemus

- Kuinka kauan olet opettanut kohderyhmää?
- Onko oma opettamistapasi ko. kursseilla muuttunut? Miten?

Kurssilaiset

- Millaiset opiskelijat valikoituvat tai valitaan kurssille?
- Missä tilanteissa opiskelijan jännittäminen kokemuksesi mukaan ilmenee?
- Miten näet ryhmän opiskelijaryhmän muodostumisen? Millä perusteella ryhmät muodostuvat?
- Mitkä ovat keskeiset erot ns. ”normikurssin” ja erilliskurssin välillä puheviestinnän opetuksessa?

Pedagoginen tarkoitus

- Opetustavoitteesi erilliskurssilla?
- Miten tavoitteisiin päästään?
- Millaisena näet oman ”roolisi”/tehtäväsi siinä, että opiskelijoissa syntyisi haluttu muutos?
- Mikä on haasteellisinta erilliskurssin opetuksessa?

Opiskelijan kokemus?

- Miten opettaja voi päästä käsiksi opiskelijan jännittämisen kokemukseen?
- Millä tavoin opiskelijan täytyy ymmärtää sitä, miltä opiskelijasta tuntuu jännittämistilanteessa?

Yliopisto

- Miten kehittäisit kurssia/opetusta tällä kurssilla?
- Edesauttaako yliopisto jännittämistä? Miten?

Palaute

- Millaista palautetta opiskelijat ovat antaneet?
- Onko palautteissa tullut vastaan jotain yllättävää? Mitä?

Opettajan osaaminen ja ammattitaito

- Millaisia taitoja katsot erilliskurssin opettajan tarvitsevan?
- Valmistaako puheviestinnän opiskelu erilliskurssien opettamiseen?

Liite 3: Kirjallinen tehtävänanto

Kirjoita noin 2-3 sivun mittainen vapaamuotoinen kuvaus kokemuksistasi opintojakson aikana. Voit kuvata ja pohtia seuraavia kysymyksiä: Mitä opit? Miten kurssi mahdollisesti muutti suhdettasi jännittämiseen? Mitkä asiat kurssilla tuntuivat helpoilta, mitkä haastavimmilta? Mitkä tekijät kurssilla vaikeuttivat, mitkä helpottivat oppimistasi? Voit myös pohtia mikä oli kurssin paras anti sinulle.