

OPPIJAN KOKEMUKSIA PALAUTTEESTA
Irti jännityksestä -esiintymistaitokurssin osallistujien näkemyksiä

Puheviestinnän
pro gradu -tutkielma
Syksy 2000

Ruut Kaukinen
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Ruut Kaukinen	
Työn nimi OPPIJAN KOKEMUKSIA PALAUTTEESTA Irti jännityksestä -esiintymistaitokurssin osallistujien näkemyksiä	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Syksy 2000	Sivumäärä 83 + liitteet
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tämä tapaustutkimus selvittää oppijan kokemuksia palautteesta esiintymistaitokurssilla, jossa korostetaan esiintymistä jännittävän oppijan näkökulmaa. Tutkimus on syntynyt Työväen Sivistysliiton koulutustarpeisiin puheviestinnän kurssiuudistusten yhteydessä. Mielenkiinnon kohteena on se, miten oppija kokee palautteen sisällön ja muodon, palautteen vastaanottamisen, palautteen antamisen ja itsearvioinnin. Palautekokemuksiin kytkeytyy oppijan esiintyjäkuva, mikä niin ikään vaikuttaa esiintymistaitojen oppimiseen ja palautetiedon käsittelemiseen. Tavoitteena on selvittää mahdollisia yhteyksiä oppijan esiintyjäkuvan ja palautekokemusten välillä kyseisellä kurssilla. Tämä työ kytketään puheviestinnän tutkimustietoon palauteprosessista, esiintyjäkuvasta ja esiintymisjännityksestä.</p> <p>Kysymyksessä on kuvaileva ja käytännön tavoitteita palveleva tutkimus. Tutkimusmenetelmä perustuu monimetodisuuteen. Esitutkimusmenetelmänä käytetään strukturoitua kyselylomaketta. Kyselylomakeaineiston analyysi tukee teemahaastattelurungon suunnittelua ja toteutusta. Teemahaastattelu menetelmänä on tarkoituksenmukaisin kun tavoitteena on saada tietoa oppijan kokemuksista. Heijastuspintaa haastatteluaineiston analyysiin on kerätty observoimalla kurssin palautetilanteita.</p> <p>Tämän työn tulokset kuvaavat oppijan kokemuksia Työväen Sivistysliiton järjestämällä Irti jännityksestä -esiintymistaitokurssilla. Oppija arvioi palautteen hyödylliseksi, mutta tuloksista ilmenee, että kehitysehdotukset unohdettiin helposti. Toisaalta varsinkin myönteinen palaute sisälsi vain vähän ohjausta. Palautteen sisältö kohdistui selvästi enemmän esiintymisen piirteisiin kuin puhe-esityksen sisältöön. Vertaispalautetta arvosteltiin epätarkkuudesta ja uskaltautumattomuudesta. Itsearviointi oli lähes poikkeuksetta hyvin kielteistä. Merkittävä tutkimustulos oli se, että videopalautteen avulla oppija havaitsi omissa esiintymisissään myös myönteisiä piirteitä.</p> <p>Tavoite lieventää esiintymisjännitystä toteutui useimpien oppijoiden kohdalla palautteen ansiosta. Oppijat kokivat esiintyjäkuvansa muuttuneen palautteen vaikutuksesta ainakin jonkin verran, ja raportoivat muutoksista käsityksissään myönteiseen suuntaan. Yleisesti palautteen kohteena olemista pidettiin vaikeana, näin myös myönteisen palautteen kohdalla. Edelleen palautteen antajana toimiminen koettiin epämiellyttävänä ja vaikeana tehtävänä. Yleisesti voidaan todeta, että oppija kaipaa ohjausta sekä palautteen antamisessa että palautetiedon käsittelemisessä.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella esitetään sekä päätelmiä siitä, miten tämänkaltaisella kurssilla oppija kokee palautteen sekä siitä, miten tulevan koulutuksen vaikuttavuutta voitaisiin tutkimustulokset huomioiden lisätä. Suppea tutkimusaineisto ei oikeuta yleistykseen palautekokemuksista esiintymisarkojen koulutuksessa, mutta antaa merkittävää tietoa Työväen Sivistysliiton puheviestinnän koulutuksen kehittämiseksi.</p>	
Asiasanat palaute, esiintymistaidot, palautteen antaminen, palautteen vastaanottaminen, esiintyjäkuva, esiintymisjännitys	
Säilytyspaikka	Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto
Muita tietoja	

Hyvin tiedän: on "minä" vain eräs kuvakirja,
Joka lähimmäisillä minusta on.
Ja se hyvin, hyvin kirjava karja
Monen valheen ja väärän arvion.

Mutta kammottavaisin valheen määrä
Mua peilistä katselee.
Oma peili onhan niin kiero ja väärä,
Että itselleenkin se valehtelee.

Aaro Hellaakoski 1961

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	3
2 PALAUTEPROSESSI ESIINTYMISTAIDON KOULUTUKSESSA	6
2.1 Näkökulmia palautteeseen	6
2.1.1 Palautteen määrittelyä	6
2.1.2 Palautteen luonteesta	7
2.1.3 Palautteen antajan merkitys	11
2.1.3.1 Kouluttajan palautteen ja vertaispalautteen vertailua	12
2.1.3.2 Itsearviointi	14
2.2 Esiintyjäkuvan ja palautteen kytkentöjä	17
2.2.1 Esiintyjäkuva	17
2.2.2 Esiintymisjännitys esiintyjäkuvan dimensiona	20
2.2.3 Palautteen kokeminen	26
2.2.3.1 Palautetiedon käsitteleminen	28
2.2.3.2 Esiintymisjännitys ja palautteeseen suhtautuminen	30
3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	32
3.1 Tutkimuksen kohde	32
3.2 Tutkimuskysymykset	34
3.3 Tutkimusote ja tutkimusmenetelmät	35
3.4 Aineiston käsittely ja analyysi	39
4 TULOKSET	42
4.1 Oppijan suhtautuminen palautteeseen	42
4.1.1 Näkemyksiä palautteen laadukkuudesta	42
4.1.2 Kokemuksia palautteen sisällöstä	46
4.1.3 Oppija arvioi tapaa ja taitoa antaa palautetta	50
4.2 Yksilöllinen palautteen kokeminen	54
4.2.1 Oppijan esiintyjäkuvan analysointia	54
4.2.2 Esiintyjäkuvaan kytkeytyneet palautekokemukset	57
5 POHDINTA	61
5.1 Johtopäätöksiä tuloksista	61
5.2 Tutkimuksen arviointia	70
6 PÄÄTÄNTÖ	75
KIRJALLISUUS	78
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus on saanut alkunsa kysymyksistä, joita pohdin toimiessani Työväen Sivistysliiton kurssisuunnittelijana. Työväen Sivistysliiton kurssitarjonnassa jo pitkään ollut puheviestinnän kurssi oli määrä hajauttaa kahdeksi kurssiksi. Kahtiajaon myötä pyrittiin esiintymisarkuutta kokevat henkilöt suuntaamaan kurssille, jossa esiintymisjännitys-ilmio oli keskeisenä kurssisisältönä. Tutkimukseni kohteena on kyseinen Irti jännityksestä -niminen esiintymistaidon kurssi. Työväen Sivistysliitto järjestää puheviestinnän koulutusta viikonlopun mittaisilla lyhytkursseilla. Kurseille ohjautuu ihmisiä lähinnä Työväen Sivistysliiton piiriin kuuluvista järjestöistä ja liitoista. Kyseessä on aikuiskoulutus, jossa kohderyhmällä ei yleensä ole aikaisempaa kokemusta esiintymistaidon koulutuksesta. Irti jännityksestä -esiintymistaitokurssin suunnittelussa nousi esiin kysymyksiä, joihin tässä tutkimuksessa haetaan vastauksia; Millaisia opetusmenetelmiä tulisi toteuttaa tämänkaltaiselle kohderyhmälle suunnatulla esiintymisjännitys-ilmioon keskittyvällä esiintymistaidon kurssilla? Mikä merkitys kurssilla on osallistujien viestintäkäyttäytymiseen ja käsityksiin omista esiintymistaidoista?

Esiintymistaito on käsitteenä laaja ja monitulkintainen (Almonkari 2000, 10). Isotalus (1995) määrittää esiintymistaidon kontekstilähtöisesti; *esiintymistaito on se, mikä on yhteistä eri esiintymistilanteille* (Isotalus 1995, 83). Esiintymistilanteella voidaan laajan määritelmän mukaan käsittää kaikki päivittäiset puhetilanteet, kun taas suppeasti esiintymistilanne voidaan rajata tarkoittamaan vain yleisöpuhetilanteita, tai vain näyttämöllä näyttelemistä. Almonkari (2000, 9) kuvaa esiintymistilannetta viestintätilanteena, jossa sanoma kulkee pääasiallisesti yhdeltä puhujalta useille kuulijoille.

Kun esiintymistilannetta tarkastellaan kontekstina, jossa on läsnä yleisöä, ilmenee väistämättä kysymys palautteen olemassaolosta ja merkityksestä. Jos esiintymistaitoja voidaan opetuksessa harjoitella, voidaan niistä antaa myös palautetta (Valkonen 1997, 10). Kyseessä olevalla *Irti jännityksestä* esiintymistaidon kurssilla puhe-esityksen harjoittelu on ensisijainen opetusmenetelmä. Tutkimuksen keskittymistä palautteen kokemiseen johti mielenkiinto siihen, miten aikuisopiskelijat kokevat palautteen tämänkaltaisella kurssilla. Koetaanko palaute tehokkaana ja

tarkoituksenmukaisena? Voiko palautteen kokeminen vaikuttaa muutoksia oppijan käsityksissä itsestään esiintyjänä?

Vaikka palautteen merkitys oppimiselle on kiistaton, sitä koskevaa tutkimusta on puheviestinnän tieteen alalla suhteellisen vähän. Pääosin Yhdysvaltalainen arviointitutkimus on keskittynyt mittareiden ja testien kehittämiseen sekä palautteen luonteen tarkasteluun. (ks. Valo 1995, 101.) Tutkimuksissa on tarkasteltu myös palautteen kytkentöjä viestintäarkuuteen (MacIntyre, Thivierge & MacDonald 1997; Ayres, Schliesman & Ayres Sonandre 1998), viestintäkompetenssiin (Rubin, Rubin & Jordan 1997) ja viestijäkuvaan (Edwards 1990). Suomessa arviointitutkimus puheviestinnän näkökulmasta rajoittuu pitkälti arviointimenetelmien tarkasteluun (Nyfors 1995; Pietikäinen 1990; Valo 1995; Valkonen 1997). Palautteen kokemista on tutkinut Almonkari (2000).

Samoin kuin yleisesti opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa ei palautteen yhteydessäkään ole juurikaan tarkasteltu oppijan kokemuksia (ks. Almonkari 2000, 6). Oppijan kokemus vastaanottaa ja antaa palautetta lienee kuitenkin yksi määräävä tekijä siinä, miten oppija kokee esiintymistaidon harjoittelun ja taitojen kehittymisen. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään oppijan kokemuksia palautteesta. Koska kysymyksessä on aroille suunnattu esiintymistaidon kurssi, tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita oppijan viestintäarkuuden merkityksestä palautteen kokemiseen.

Näyttää siltä, että puheviestinnän alalla kiinnostus viestintäarkuuden tutkimukseen jatkuu yhä vilkkaana (Ayres 1986; Mladenka, Sawyer & Behnke 1998; Beatty 1988; Bippus & Daly 1999; Sawyer & Behnke 1999). Viestintäarkuutta pidetään osana yksilön viestijäkuva ja näin ollen persoonaan liittyvänä piirteenä. Persoonallisuuden piirteiden merkitys yksilön viestintäkäyttäytymisessä on saanut kuitenkin vain harvoin huomiota alan tutkijoilta. Psykologiassa taas esiintymisjännitystä on tutkittu juuri persoonallisuustyyppien näkökulmasta (Almonkari 2000, 4). Persoonallisuuden piirteiden huomioiminen esimerkiksi opetusmenetelmien valinnassa saattaisi esiintymistaidon harjoittelussa vaikuttaa merkittävästi yksilön oppimiseen ja motivaatioon (Kangas Dwyer & Cruz 1998, 441). Edelleen palautteen kokeminen on hyvin yksilöllistä ja kiinteästi yhteydessä yksilön viestijäkuvaan. Tässä tutkimuksessa

tarkastellaan yksilön näkökulmasta edellä mainittuja puheviestinnän ilmiöitä; palautteen kokemista, esiintymisjännitystä ja viestijäkuvaa.

Viestintäaroille suunnattua esiintymistaidon koulutusta järjestävät tahot, kuten yliopistot, työväen- ja kansalaisopistot sekä muut yleissivistävää koulutusta tarjoavat instanssit eivät kärsi osallistujapulasta. Kursseille on jatkuvaa kysyntää, koska ihmiset pitävät esiintymistaidon harjoittelua tarpeellisena (Ayres, Schliesman & Ayres Sonandre 1998, 172). Näin ollen myös kouluttajan tulee olla selvillä tarkoituksenmukaisista harjoitteista ja palautemenetelmistä tämänkaltaisella kurssilla. Vaikka esiintymisjännitystä ja sen merkitystä oppimiseen on tutkittu paljon, tuloksia ei juurikaan ole sovellettu käytännön opetustilanteisiin. Kouluttajalla ei välttämättä ole riittävästi käytännön tietoa esimerkiksi viestintäaroille soveltuvista opetusmenetelmistä.

Jotta koulutuksella olisi vaikutusta oppijan viestintäkompetenssin lisääntymiseen ja viestintäarkeuden vähenemiseen, tulee kouluttajan olla tietoinen tehokkaiden opetusmenetelmien lisäksi myös siitä, miten oppijat itse kokevat esiintymistaitojen harjoittelun. Tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa käytännön vihjeitä erityisesti palautetilanteisiin aroille suunnatulla esiintymistaidon kurssilla. Tässä Työväen Sivistysliiton koulutustarpeisiin toteutetussa tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten oppija kokee taitojensa kehittymisen harjoitusten ja palautteen myötä? Miten oppija kokee palautteen vastaanottamisen ja palautteen antamisen muille kurssilaisille ja itselleen? Mikä merkitys palautteella on oppijan käsityksiin itsestään esiintyjänä?

2 PALAUTEPROSESSI ESIINTYMIST AidON KOULUTUKSESSA

2.1 Näkökulmia palautteeseen

2.1.1 Palautteen määrittelyä

Puheviestinnän taitoalueena esiintymistaidon käsitettä voidaan purkaa kontekstilähtöisesti; esiintyminen yleisöpuhetilanteessa, puheidekontekstissa tai mediaympäristössä (ks. Valo 1995). Valkonen (1997) on esiintymistaitojen arviointia käsittelevän tutkimuksensa yhteydessä selvittänyt kannanottoja siitä, mitä esiintymistaitojen osataitoja on mahdollista arvioida. Asiantuntijoiden mukaan esiintymisessä on mahdollista arvioida yksityiskohtaisesti muun muassa esitystapaa, kielenkäyttöä, asian hallintaa, sisällön valintaa ja rajausta, sanoman jäsentelyä, tavoitteellisuutta, perustelemista, havainnollistamista sekä käyttäytymisen mukauttamista tilannetekijöiden ja kuulijoiden mukaan. (Valkonen 1997, 48.)

Viestinnän tieteenalalla palautteen käsitettä käytetään monitahoisesti ilmiöiden tarkastelussa. Sen avulla kuvataan muun muassa viestintäprosesseja hyvin mekaanisissa ja yksinkertaistavissa malleissa. Myös järjestelmäteoriassa palautteella on tärkeä merkitys. Kun palautteella tarkoitetaan yleisesti toisen viestintään reagoimista, viestin ja palautteen käsitteet saattavat olla päällekkäiset ja siitä johtuen palautteen olemus jää epäselväksi. (Valo 1995, 99.)

Laajan määritelmän mukaan palautteella tarkoitetaan tietoa, jota yksilö saa ympäristöltään itsestään ja omasta viestinnästään (Edwards 1990, 109). Puheviestinnän opetuksessa palautteella tarkoitetaan yleensä niitä kommentteja, jotka annetaan oppijalle hänen suorituksestaan, ja jotka sisältävät kuvailevaa ja arvioivaa tietoa suorituksesta (Quinley & Nyquist 1992, 324). Valo (1995) rajaa palautteen määrittämään sanallista ja sanatonta tietoa, jota puheviestintää harjoitteleva saa toisilta oppijoilta ja opettajalta puheviestintätaitoistaan, -käyttäytymisestään, viestintätyylistään ja -asenteista sekä osallistumisestaan viestintäprosessiin (Valo 1995, 100). Tässä tutkimuksessa palautetta tarkastellaan viestintäaarkojen kokemana esiintymistaidon kurssilla. Palautteella tarkoitetaan Valoa (1995) mukailen niitä kommentteja, joita esiintymistaitojen harjoittelija saa oman toimintansa sisällöstä ja esittämisestä kouluttajalta ja muilta

oppijoilta sekä itsearvioinnilla. Palautteella tarkoitetaan sanallista ja sanatonta, lomake- tai muuta kirjallista, ääninauhan tai videon välityksellä harjoittelijalle suunnattua tietoa hänen esiintymisen piirteistään.

Palautteen rinnalla käytetään usein myös käsitteitä arviointi ja kritiikki. Asiayhteydestään riippuen käsitteet voidaan tulkita toistensa synonyymeiksi. Toisaalta taas käsitteiden tarkoituksissa voi olla huomattaviakin eroja. Esimerkiksi Phillips (1991) käyttää käsitettä kritiikki ja perustelee valintaansa väitteellä, jonka mukaan juuri puheesityksen rakenteessa ja esiintymisessä ilmeneviä virheitä etsimällä ja korjaamalla oppijan esiintymistaidot kehittyvät (Phillips 1991, 201). Tässä tutkimuksessa palaute ja arviointi esiintyvät rinnakkaisina käsitteinä. Kritiikin käsitettä pyritään välttämään sen kielteisen konstruktion vuoksi.

2.1.2 Palautteen luonteesta

Tässä tutkimuksessa palaute on käsitteenä rajattu esiintymisharjoittelun yhteyteen. Jotta palaute olisi oppimisen kannalta tehokasta ja tarkoituksenmukaista, palautteelle esiintymistaidon kontekstissa on asetettu useita vaatimuksia (ks. Valo 1995). Palautteen tehtävänä on muun muassa rohkaista harjoittelijoita lisäämään viestinnällistä itsetuntemustaan (Quinley & Nyquist 1992, 324) sekä kehittyä viestintäkäyttäytymisessään (Jurma & Froelich 1984, 178; Räsänen 1995, 38–39). Bookin (1985) mukaan palautteen kolme päätehtävää esiintymistaidon harjoittelussa ovat informoida harjoittelijaa yleisön reaktioista hänen esitykseensä, tarjota parannusehdotuksia tuleviin puhetilanteisiin sekä motivoida harjoittelijaa olemaan yleisön edessä ja nauttimaan siitä (Book 1985, 16). Palautetta annetaan, jotta voitaisiin auttaa harjoittelijaa kehittymään taidoissaan. Näin ollen palautteen tulee olla ennen kaikkea rakentavaa. (Phillips 1991, 202–203.) Palautetilanne on vuorovaikutustilanne, jossa on sekä palautteen antaja että palautteen vastaanottaja. Tämän perusteella on selvää, että palautteen antajan toimintaa pyritään kehittämään, jotta palaute olisi mahdollisimman tehokasta. Samaten palautteen vastaanottajalta vaaditaan taitoa käsitellä saamaansa palautetta ja kehittää taitojaan palautetiedon perusteella. Jotta voitaisiin ymmärtää palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen liittyviä dimensioita, on syytä tarkastella yksityiskohtaisemmin palautetta ilmiönä seuraavien dikotomioiden avulla.

Palautteen muoto ja ajankohta. Palaute voi olla lomakepalautetta, kirjoitettua tai suullista palautetta sekä audio- ja videopalautetta. Ääninauha- ja videopalaute käsitetään yleisesti viivästeiseksi palautteeksi. Palaute on viivästeistä, jos oppija saa palautetta vasta kun hänen omat tuntemuksensa ja kokemuksensa harjoittelusta ovat jo haalistuneet. (Book 1985, 17–18; Valo 1995, 104.) Samanaikaispalaute taas on palautetta, jonka oppija saa suorituksensa aikana. Samanaikaispalautteella tarkoitetaan sekä sanallista palautetta esityksen aikana että yleisön sanattomia reaktioita. Puheviestinnän harjoittelusta yksilö saa yleensä välitöntä palautetta heti suorituksen jälkeen. Tämänkaltaista palautetta pidetään useimmiten oppimisen kannalta tehokkaimpana. (Book 1985, 16–19.) Tutkimusalalla on ilmennyt kuitenkin myös vastakkaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Jurma ja Froelich (1984) esittelevät useita tutkimuksia, joiden mukaan viivästeinen, 24 tai 48 tuntia oppimistilanteen jälkeen annettu palaute, toimisi tehokkaammin kuin välitön palaute. Välitöntä palautetta pidetään kuitenkin tarkoituksenmukaisimpana esimerkiksi viestintäarvojen kohdalla. Etenkin videopalaute välittömänä palautteena on tutkimuksissa todettu jännitystä lieventäväksi. (Jurma & Froelich 1984, 179–180, 185.) Tämän tutkimuksen kohdalla juuri vuorovaikutustilanteita jännittävien yksilöiden kannalta tehokkain palaute vaatii yksityiskohtaisempaa tarkastelua. Teoreettisesti videopalautetta tarkastellaan yksityiskohtaisemmin itsearvioinnin yhteydessä. Tutkimuksen empiirinen osa tulee osoittamaan, miten videopalaute toimii kyseisten viestintäarvojen yksilöiden kohdalla aikuisopetuksessa.

Palautteen sisältö. Palaute voi olla joko esityksen sisältöön tai esittämiseen liittyvää, yksityiskohtaista tai holistista, henkilökohtaista tai yleistä sekä myönteistä tai kielteistä tietoa harjoittelijan toiminnasta (Sprague 1971, Bookin 1985, 19 mukaan). Oppijan taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että palautteessa eritellään vaikutelman syntymiseen johtavat esiintymistaidon osa-alueet niin, että taitojen kehittäminen palautteen perusteella olisi mahdollista (Quigley & Nyquist 1992, 327). Jotta oppiminen olisi tavoitteellista ja vastuullista, palautetta tulisi antaa niistä puheviestinnän taidoista ja -piirteistä, joita pyritään harjoittelemaan (Valo 1995, 100). Onnistunut palautetilanne edellyttää, että sekä palautteen antaja että palautteen vastaanottaja ovat selvillä yhteisistä arviointiperusteista. Arviointiperusteita on syytä selvittää myös esiintymistä jännittävien oppijoiden palautetilanteissa (Booth-Butterfield 1989, 125). Selkeä palautetiedon

jäsentely auttaa viestintäärkää yksilöä palautteen tulkinnassa sekä puutteellisten esiintymistaitojen analyysissa erillisenä yksilön persoonallisuuden piirteistä.

Palautetta tulee antaa yksilön taitotason ja henkilökohtaisten tavoitteiden mukaan. Usein esiintymistaidon harjoituksissa palautekommentit ovat kuitenkin yleisiä ja ne kohdistetaan myös paikalla oleville muille harjoittelijoille. Mikäli palaute koostuu ryhmälle suunnatuista yleisistä kommenteista, tulisi Philipsin (1991) mukaan unohtaa yksityisten oppijoiden suoritukset kokonaan ja antaa palautetta, mikä on hyödyllistä mahdollisimman suurelle osalle paikalla olevista oppijoista (Phillips 1990, 206). Siitä, millainen vaikutus ryhmälle yhteisesti suunnatulla palautteella on eri yksilöiden kohdalla, ei ole saatavissa tutkimustietoa (Ruohotie 1995, 49).

Usein viestinnän tutkimuksissa palautetta on määritelty melko erilaisista lähtökohdista ja välillä hyvinkin epäselvästi. Tästä johtuen tutkijat ovat ryhtyneet jäsentämään palautetta monimutkaisempana järjestelmänä kuin aikaisemmin. Työsuoritusta koskevan palautteen yhteydessä Geddes ja Linnehan (1996) jäsentelevät myönteisen ja kielteisen palautteen erillisinä kokonaisuuksina, jotka muodostuvat niille tyypillisistä ulottuvuuksista. (Geddes & Linnehan 1996, 327.) Myönteinen palaute tarkennetaan joko yksilön toimintaa ohjaavaksi tai ei-ohjaavaksi palautteeksi eli vain kehumiseksi. Myönteistä palautetta voidaan tulkita myös joko tuloksiin kohdistuvana tai toimintaan kohdistuvana. (Geddes & Linnehan 1996, 331–334.)

Kielteistä palautetta jäsennetään neljän ulottuvuuden mukaan, koska se on luonteeltaan monimutkaisempi kokonaisuus kuin myönteinen palaute. Ensimmäisen dimension mukaan kielteinen palaute voi olla tarkkaa tai epämääräistä. (Geddes & Linnehan 1996, 334.) Palautteen epätarkkuuteen saattaa vaikuttaa esimerkiksi se, että kielteisen palautteen antaminen voidaan kokea epämiellyttävänä ja näin ollen sananvalintojen ja epävarmuuden vuoksi palautteen sisältö jää epätarkaksi. (Larson 1989; Veiga 1988; Fisher 1979; Larson & al. 1986, Geddesin ja Linnehanin 1996, 334 mukaan).

Geddes ja Linnehan (1996) esittävät edelleen, että kielteinen palaute voi esiintyä rakentavana tai destruktiivisena. Destruktiivisessa palautteessa ei huomioida yksilön itsetuntoa ja kasvojen säilyttämistä vaan osoitetaan palaute epäsensitiivisesti. Kolmas kielteistä palautetta jäsentävä tyypillinen piirre koskee esittämisolosuhteita. Palautteessa

voidaan joko sivuuttaa tai huomioida, missä tilanteessa palautetta annetaan. Viimeinen ulottuvuus on merkittävä kielteisen palautteen ymmärrettävyyden kannalta. Kysymys on siitä, perustuuko palaute selviin, johdonmukaisiin ja sovittuihin standardeihin vai ei. (Geddes & Linnehan 1996, 334–338.)

Se, missä järjestyksessä myönteiset ja kielteiset palautekommentit tulisi antaa on jakanut tieteenalalla mielipiteitä. Kiistatonta on, että myönteisen ja kielteisen palautteen antamisjärjestys vaikuttaa palautteen hyväksymiseen. Myönteisten kommenttien ensisijaisuutta palautetiedossa perustellaan siten, että myönteistä palautetta saadessaan vastaanottaja luopuu puolustusasemastaan ja palaute koetaan tarkempana. Kielteisten palautekommenttien esittäminen ennen myönteisiä saa vastaanottajan tuntemaan itsensä uhatuksi ja itsepuolustusten etsimiseen käytetyn ajan vuoksi myönteinen palaute saattaa jäädä kokonaan huomioimatta. (Stone, Geutal & McIntosh 1984, 488.)

Vastakkainen näkökulma taas esittää, että palaute koetaan tarkemmaksi, mikäli kielteinen palaute annetaan ennen myönteistä. Tämä selitetään niin, että kielteisiä palautekommentteja seuraavat myönteiset kommentit osoittavat vastaanottajalle palautteen arvon kasvavan palauteprosessin aikana. Tätä näkökulmaa tukee Landyn ja Trumbon (1980) väite, jonka mukaan kehuvaa myönteistä palautekommenttia palautetilanteen alussa ei koeta yhtä tehokkaaksi kuin aloittamista kielteisellä kommentilla. (Stonen, Geutalin & McIntoshin 1984, 490 mukaan.)

Palautteen vastaanottajien arvioissa palautteen hyödyllisyydestä korostuu palautteen sisältö. Palautteen vastaanottajien mukaan yksityiskohtaiset palautekommentit ovat hyödyllisempiä kuin holistiset, myönteistä palautetietoa pidetään hyödyllisempänä kuin kielteistä ja yleinen palaute koetaan tehokkaampana kuin persoonallisuuden piirteisiin liittyvät palautekommentit. Esityksen sisältöön ja esittämiseen liittyvän palautetiedon hyödyllisyyttä ei arvoitettu. (Young 1974, Bookin 1985, 19 mukaan.) Young (1974) korostaa kuitenkin, että kielteinen palaute koetaan hyödyllisemmäksi kuin myönteinen, mikäli se on yksityiskohtaisempaa kuin myönteinen palaute (Young 1974, Bookin & Simmons 1980, 136 mukaan).

2.1.3 Palautteen antajan merkitys

Edellä käsitellyn palautedikotomian mukaiset palautteen piirteet saavat luonnollisesti vivahteen sen mukaan, kuka palautetta antaa. Phillipsin (1991) mukaan palautteen tarkastelussa korostetaan useimmiten palautteen lähteen merkitystä. Yleisesti hyväksyttävää määritelmää hyvälle palautteen antajalle ei kuitenkaan ole olemassa. Palaute koetaan tehokkaaksi, kun palautteen antaja on oikeudenmukainen ja hänen antamansa palaute yhdenmukaista palautteen vastaanottajan omien arvioiden kanssa. Jotkut kokevat ystävällisen palautteen antajan motivoivana kun taas toisten mielestä auktoriteetin omaava, tiukkoja sääntöjä asettava palautteenantaja on tehokkain. (Phillips 1991, 210–211.)

Esiintymistaitojen kehittämisen kannalta merkityksellistä on, että palautteen antaja koetaan luotettavaksi (Valo 1995, 102; Stone, Geutal & McIntosh 1984, 491). Samaa on havaittu myös työsuoritusta koskevan palautteen yhteydessä (ks. koonti Ruohotie 1995, 43). Palautteen uskottavuuteen vaikuttaa Giffinin (1967) mukaan seuraavat ominaisuudet; asiantuntijuus, luotettavuus, vakava ja intensiivinen suhtautuminen palautteen vastaanottajaan, dynaamisuus ja persoonallinen viehätys (Cusellan 1982, 18 mukaan). Asiantuntevasta lähteestä saatu palaute lisää oppijan varmuutta ja näin ollen myös motivaatiota harjoitteluun kun taas asiantuntematonta palautteen antajaa ei arvosteta ja palautetieto sivuutetaan (Cusella 1982, 19). Tutkimusten mukaan palautteen vastaanottaja yhdistää palautteenantajan asiantuntijuuden siihen, miten hyvin hän on selvillä tilanteesta ja toiminnasta, johon palaute kohdistuu (Tuckman & Oliver 1968; Klein, Kraut & Wolfson 1971; Cusellan 1982, 19 mukaan).

Palautteen antaminen on vaativa, mutta harjoiteltavissa oleva taito. Tämän työn kannalta mielenkiintoista on tarkastella, millaisia kytkentöjä esiintyy palautetiedon ja palautteen antajan välillä. Erityisen kiinnostavaa on seurata kytkentöjä itsearviointin yhteydessä.

2.1.3.1 Kouluttajan palautteen ja vertaispalautteen vertailua

Palautteen antajana voi olla tehtävään koulutettu ja harjaantunut puheviestinnän kouluttaja tai puheviestinnän harjoittelija itse. Usein myös puheviestinnän koulutuksessa oleva vertaisryhmä toimii palautteen antajana. Kouluttajan taitoja palautteenantajana on tutkittu useista näkökulmista. Kouluttajan viestintätaidoista juuri taito antaa palautetta on todettu melko heikoksi (Sallinen-Kuparinen, Korpela & Merikanto 1987, 130). Kuten harjoittelulle, myös palauteprosessille on hyvä asettaa tavoitteet. Tavoitteiden asettamisen myötä palauteprosessiin osallisten roolit täsmentyvät. (Phillips 1991, 205.)

Kouluttajan antaman palautteen ulottuvuuksia on tutkittu etenkin luokkahuoneviestinnässä (ks. Booth-Butterfield 1989). Kouluttajan antamaa palautetta kuvaavia tyypillisiä piirteitä Spraguen (1971) mukaan ovat palautteen yksityiskohtaisuus, persoonallisuuden sivuuttaminen sekä sisältökeskeisyys. Sprague (1971) havaitsi kouluttajan palautteessa tasapuolisesta sekä myönteisiä että kielteisiä huomioita. (Bookin 1985, 19 mukaan.)

Antaessaan palautetta kouluttajan on oltava selvillä myös siitä, ymmärtääkö ja hyväksyykö oppija saamansa palautteen niin, että voi kehittyä sen pohjalta. Kehittämistä kaipaavat taidot oppijan toiminnassa tulisi ilmaista rakentavalla tavalla niin, että oppija motivoituu harjoittelemaan edelleen. (Keskinen 1986, 92–94.) Samaan viittaavaa on havaittu Huttusen opinnäytetyössä; suomalaisessa puhekulttuurissa ei suosita vahvoja positiivisia palautekommentteja (Huttunen 1987, 146–147). Kouluttajan tulisi jo harjoitusmetodin valinnassa huomioida oppijan taitotaso niin, että tehtävillä harjoituksilla olisi selkeä tavoite ja oppijan on harjoittelumetodin myötä mahdollista onnistua ja saada myös positiivista palautetta (Phillips 1991, 205).

Edellä mainitut tehokkaan palautteen vaatimukset koskevat niin ikään vertaispalautteen antajia. Jotta palaute olisi tarkoituksenmukaista, vaatii palautteen antaminenkin taitoa ja tietoa palautteen luonteesta. Vertaispalautteen antajilla taito antaa palautetta onkin usein varsin puutteellinen. (Keskinen 1986, 100). Vertaispalautteen laatua on kuitenkin tutkittu suhteellisen vähän. Usein tutkijat (Book 1985; Wiseman & Barker 1975) ovat tyytyneet toteamaan, että vertaispalautetta pidetään luotettavana ja tehokkaana mikäli palautteen antaja ja vastaanottaja ymmärtävät palautteen vaatimukset samalla tavalla.

Book (1985) esittää, että sekä vertaispalaute että kouluttajan antama palaute on todettu hyödyllisemmäksi kuin pelkkä itsearviointi esiintymistaidon harjoittelun yhteydessä. (Book 1985, 20.)

Book & Simmons (1980) ovat tutkineet vertaispalautteen laatua ja hyödyllisyyttä oppimisen kannalta. Tutkimustulokset osoittavat, että kirjallinen vertaispalaute sisältää yleisesti hyödylliseksi koettuja yksityiskohtaisia ja objektiivisia kommentteja. Vertaispalautteen sisältämät kommentit kohdistuvat kuitenkin usein yksipuolisesti vain joko esityksen sisältöön tai esittämiseen. Vertaispalautteen todettiin olevan kauttaaltaan myönteisesti painottunutta. Yllättävää on Bookin ja Simmonsin (1980) väite, että kouluttaja ja vertaispalautteen antajat tekevät esiintymisharjoittelusta suunnilleen samankaltaisia havaintoja. Sekä kouluttajan antamassa palautteessa että vertaispalautteessa esitetään olevan enemmän yksityiskohtaisia kuin holistisia kommentteja, sekä tasavertainen määrä myönteisiä ja kielteisiä palautekommentteja. (Book & Simmons 1980, 142–144.)

Myös palautteen antajan ja palautteen vastaanottajan sukupuolen merkitystä on tutkittu. Vertaispalautteen antajina naispuoliset palautteenantajat on todettu lempeiksi palautteen antajiksi ja edelleen naispuoliset kouluttajat ovat palautteen annossaan henkilökohtaisempia sekä käyttävät paljon positiivisia kommentteja. Naisoppijat puolestaan saavat tutkimusten mukaan enemmän holistista ja myönteistä palautetta kuin miesoppijat. (Sprague 1971, Bookin & Simmonsin 1980, 137 mukaan). Bookin ja Simmonsin (1980) mukaan sukupuolen vaikutus näkyy erityisesti palautteen vastaanottajien, ei niinkään palautteen antajan kohdalla (Book & Simmons 1980, 145). Tämän tutkimuksen kohdehenkilöistä valtaosa oli miehiä. Tutkimustuloksista selvinee, vaikuttiko kyseisen esiintymistaidon kurssin sukupuolijakauma palautteen sisältöön.

Mallioppimista on hyödynnetty oppimisessa jo pitkään (ks. Bandura 1960). Puheviestinnässä mallioppimista on tutkittu muun muassa ongelmanratkaisutaitojen yhteydessä (Meyer, Strowig & Hosford 1970) ja opetusviestinnässä (Staton-Spicer & Nyquist 1979). (Quigleyn & Nyquistin 1992, 330 mukaan.) Esiintymistaidon kurssilla toisille oppijoille annetusta palautteesta mallioppimisella omaksutut seikat eivät kuitenkaan aina välttämättä auta yksilöä kehittymään esiintymistaidoissaan. Esimerkiksi Thoresen, Hosford ja Krumboltz (1970) selvittivät, että omaa taitotasoa huomattavasti

paremman esiintyjän tarkkailu saattaa lisätä yksilön viestintäarkeuden määrää ja estää oppimista (Quigleyn & Nyquistin 1992, 330–331 mukaan). Viestintäarat yksilöt saattavatkin syyttää epäonnistumisestaan muiden ulkopuolisten tekijöiden lisäksi edellisen harjoittelijan suorituksen aiheuttamaa hämmennystä (Booth-Butterfield 1989, 125).

Craryn (1966) mukaan yksilöt, joiden viestintäkompetenssi on heikko, yliarvioivat toisten oppijoiden esiintymistaitoja ja edelleen kompetenssiltaan hyvät oppijat arvioivat harjoittelijan taidot alhaisiksi, vaikka ulkopuolisen arvioinnin mukaan oppijat olivat harjoittelussaan taidokkaita (Shraugerin 1975, 583 mukaan). Tämän perusteella vertaispalautteen sisältämä tieto ei ole kovin luotettavaa ja harjoittelijan kannalta olennaista. Aikuisoppijoiden toisilleen antamaan palautteeseen saattaa vaikuttaa myös aikuisten sosiaaliset ristiriidat. Aikuisilla esimerkiksi ideologiset ristiriidat tai kilpailu asiantuntemuksesta saattavat häiritä tehokasta palautetilannetta. Niin ikään aikuisen kehittynyt ja melko pysyvä minäkäsitys voidaan kokea uhatuksi, mikäli omaa toimintaa arvioivaa palautetta antaa tasa-arvoisessa asemassa oleva toinen aikuinen. (Kinnunen & Vauras 1986, 104.) Etenkin vertaispalautteenantajan on syytä harkita tarkoin palautteen merkitystä oppijalle. Onko palaute todella arvokasta ja rakentavaa vai nouseeko se vain palautteenantajan omista tarpeista todistaa osaamisensa? (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 37–39.) Toisaalta palautteen antajalla voi olla myös tarve lieventää eli pehmentää ilmaisua. Pehmentelyä käytetään lieventämään kielteistä palautetta. Tällöin palautekommentti ei tunnu niin tungettelevalta.

2.1.3.2 Itsearviointi

Itsearviointin merkityksellisyys on tutkijoiden parissa yleisesti tunnustettu. Carthcart (1966) väittääkin, että ilman itsearviointia palautteen hyödyntäminen on mahdotonta (Bookin & Simmons 1980, 135 mukaan). Sisäinen palaute eli oman toiminnan arviointi on oppimisen kannalta ratkaisevaa (Valo 1995, 101). Itsearviointissa oppijan ei pidä arvioida itseään persoonana vaan oppimistaan, tehokkuuttaan, vastuullisuuttaan ja opiskelutekniikkaansa (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84–89). Lasosen (1996) määritelmän mukaan itsearviointilla tarkoitetaan sitä, että oppija arvioi tekemisensä, keinot tavoitteiden saavuttamiseksi, niiden yhteydet oppimisprosesseihin ja -tuloksiin

sekä tarkkailee itseään oppijana. Didaktiikassa itsearvioinnin rinnalla käytetään synonyymina itsereflektion käsitettä. (Lasonen 1996, 143.)

Itsearvioinnin tavoitteena on analysoida yksilön vahvuuksia ja heikkouksia, sekä selvittää, miten taitoja voitaisiin kehittää (ks. Räisänen 1995). Onnistuakseen kehittämään esiintymistään oppijan on tiedostettava hyvän esiintymisen ominaisuudet (Charthcart 1966, Bookin & Simmons 1980, 135 mukaan). Tehokkaan itsearvioinnin edellytyksenä on, että oppija tunnistaa oppimistavoitteensa sekä pystyy kriittisesti arvioimaan niiden toteutumista omassa työskentelyssään (Boud 1991, Lasosen 1996, 144 mukaan). Valon (1995) mukaan oppijan tulisi vertailla myös saamaansa ulkopuolista palautetta omiin arvioihinsa eikä olla liiaksi ulkopuolisen palautteen ohjattavissa. (Valo 1995, 101; ks. myös Takala 1995.)

Itsearviointi on kuitenkin vaativaa ja usein sen laatu saattaa kärsiä oppijan puutteellisista itsearviointitaidoista johtuen. Yksin tehtyä arviointia tulisikin tukea ja laajentaa arvioinnilla, joka suoritetaan esimerkiksi pienryhmissä (Räisänen 1995, 17; Koppinen, Korpinen & Pollari 1996, 40). Etenkin jos mahdollisuus itsearviointiin annetaan harjoittelutilanteeseen nähden viivästeisenä, ulkopuolinen palaute itsearvioinnin tukena auttaa oppijaa harjoittelutilanteen mieleen palauttamisessa (Quigley & Nyquist 1992, 325; Valo 1995, 103). Jatkuvan itsearvioinnin myötä oppijan itsesääteilytaito ja taitotason tiedostaminen kehittyvät (Lasonen 1996, 161), ja itsearvioinnin laatu paranee. Mitä enemmän oppijalla on itsearviointitilanteita, sitä enemmän yksilön taidot sekä antaa että käsitellä saamaansa palautetta kehittyvät jatkuvasti (Räsänen 1995, 16).

Itsearvioinnin ongelmana on ylikriittisyys omalle toiminnalle asetetuissa tavoitteissa. Yksilöt kuvittelevat, että on mahdollista omaksua kaikki ilmaisun piirteet, joiden mukaan toimimalla vuorovaikutus itseen ja toisiin on tasapainossa. (Takala 1995, 48–49.) Mikäli palaute on liian minäkeskeistä vaarana on, että taitotavoitteet hukkuvat minän ympärillä pohdiskeluun (Kinnunen & Vauras 1986, 102–103). Taitoharjoittelun myötä lisääntyvä tietoisuus yksilön viestintäkompetenssista saattaa niin ikään johtaa ylikriittiseen itsearviointiin (Rubin, Graham & Mignerey 1990, 11). Etenkin viestintäarkojen yksilöiden itsearvioinnissa ylikriittisyys näyttää olevan yleistä. Puheviestinnän tutkimuksissa itsearviointia tarkastellaankin usein yhteydessä

viestintäarkuuteen ja kompetenssiin (Phillips 1991; Hinton & Kramer 1998; Booth-Butterfield 1989; Rubin, Graham & Mignerey 1990; Carrel & Willmington 1998).

Oppijan esiintymisjännitys tulisi huomioida itsearviointiin ohjauksessa esimerkiksi arviointimuodon valinnalla. Käytännössä itsearviointi toteutunee esiintymistaidon harjoittelussa useimmiten suullisesti, mutta myös oppimispäiväkirjan täyttäminen on yleistynyt. Teknologian yleistyessä kouluttajat ovat yhä useammin pyrkineet hyödyntämään sitä myös puheviestintätaitojen koulutuksessa. Esimerkiksi videoaineiston käyttö itsearvioinnissa saattaisi lieventää huomattavasti viestintäarkojen ylikriittistä suhtautumista omaan esitykseensä. Tässä tutkimuksessa kyseessä olevalla esiintymistaidon kurssilla videopalautetta käytettiin itsearvioinnin yhteydessä. Näin ollen videopalautetta on syytä tarkastella teoreettisessa viitekehyksessä.

Itsearviointi ja videopalaute. Videoteknologian käyttäminen opetuksen tukena on kiinnostanut tutkijoita (ks. Bourhis & Allen 1995). Vaikkakin näkemykset videopalautteen hyödyllisyydestä vaihtelevat tutkijoiden kesken suhteellisen paljon, videopalautteella on yleisesti todettu olevan motivaatiota lisäävää vaikutusta esiintymistaitokoulutusta kohtaan (Bourhis & Allen 1998, 259). Vaikka videopalaute tarkentanee yksilön tekemiä havaintoja harjoittelustaan, sen merkityksellisyyttä viestintäkompetenssin lisääjänä on kyseenalaistettu (Hinton & Kramer 1998, 152). Voidaan esittää kysymys, mikä estää viestintäkompetenssin vahvistumista? Syynä saattaa olla oppijan puutteelliset taidot kehittää esiintymistaitoja omien havaintojensa pohjalta. Bookin (1985) mukaan videopalaute onkin tehokkainta kun sitä tukee myös kouluttajan tai vertaisryhmän antama palaute videoaineistosta (Book 1985, 22). Booth-Butterfieldin (1989, 120) mukaan videopalaute on melko merkityksetöntä, jos oppijaa ei ohjata videonauhan tulkinnassa.

Yhtä mieltä ei olla niin ikään videopalautteen käytöstä viestintäarkuuden vähentämiseen tähdäten. Osa asiantuntijoista painottaa videoaineiston myönteistä merkitystä itsensä kriittisesti arvioivien viestintäarkojen yksilöiden kohdalla (ks. esim. Quinley & Nyquist 1992). Hinton ja Kramer (1998) puolestaan väittävät, että itsearviointi videoaineiston pohjalta ei vaikuta vahvasti viestintäarkojen yksilöiden jännityksen määrän vähenemiseen. Vaikutukset saattavat olla heidän kohdallaan päinvastaisia; esiintymisjännityksen määrä lisääntyy. Lievästi viestintäarkojen kohdalla taas

videopalautteella on havaittu myönteistä korrelaatiota. (Hinton & Kramer 1998, 158–159.) Ennen kuin videopalautetta käytetään viestintäaroille tarkoitettulla esiintymistaidon kurssilla, olisi siis syytä analysoida oppijoiden esiintymisjännityksen määrä ja arvioida sen pohjalta videopalautteen tarkoituksenmukaisuutta.

2.2 Esiintyjäkuvan ja palautteen kytkentöjä

2.2.1 Esiintyjäkuva

Viestijäkuvan sijasta kirjallisuudessa puhutaan yleisesti minäkäsityksestä, minäkuvasta tai minärakenteesta (Takala 1995, 39). Minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön käsitystä persoonastaan kokonaisuutena. Minäkäsitykseen kuuluu yksilöä itseään koskevat käsitykset, asenteet, arvot, sitoumukset ja odotukset. Minäkäsitystä voidaan pitää merkityssuhteiden keskuksena; se sisältää mallin yksilön suhtautumisesta ulkomaailmaan. Minäkäsitys erottaa siis yksilön sisäisen maailman ympäröivästä maailmasta ihmisineen ja heidän ajatuksineen. (Jourard 1971, Hamachekin 1987, 4 mukaan).

Byrnen (1974) mukaan minäkäsityksellä tarkoitetaan sitä rakennetta, jonka pohjalta yksilö tarkastelee muita ja itseänsä (Klopf & Cambran 1989, 95 mukaan). Minärakenteen ulottuvuudet painottuvat eri tavalla tilanteen mukaan. Ulottuvuuksiksi on määritelty emotionaalinen, sosiaalinen, fyysinen ja intellektuaalinen. Jaottelu on kuitenkin teoreettinen, koska käytännössä minäkäsityksen puolet limittyvät toisiinsa. (Hamachek 1987, 11; Klopf & Cambra 1989, 95.) Minäkäsitys työstää tietoa, jota yksilö ympäristöltään saa ja ohjaa yksilöä tarkoituksenmukaiseen toimintaan (Takala 1995, 38).

Minäkäsitystä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Viestijäkuva on puheviestinnän käsite, jota psykologiassa voitaisiin kuvata sosiaalisena minäkäsityksenä (Takala 1995, 38). Minäkäsitys heijastuu viestinnässä ja sosiaalisissa prosesseissa (Edwards 1990, 102), koska se sisältää myös yksilön käsityksen omista viestintätaidoistaan (Sallinen 1994, 73). Viestinnän ja minäkäsityksen suhde on erittäin merkittävä (Berg & Archer 1983; Maclin & Rossiter 1976; Wright 1978, Edwardsin 1990, 101 mukaan). Tutkimuksissa on tarkasteltu useimmiten minäkäsityksen

luonteenomaisia piirteitä ja suhdetta vuorovaikutukseen ja erityisesti itsearviointiin (Shrauger & Schoeneman 1979, Swann & Ely 1984, Swann & Hill 1982, Bergerin 1987, 277 mukaan).

Vaikka minäkäsityksen ja viestinnän kytkeytyminen toisiinsa on selvää, viestinnän ilmiöitä on kuitenkin suhteellisen harvoin pyritty selittämään minäkäsityksen rakenteen pohjalta (Berger 1987, 279). Viestijäkuva osana yksilön minäkäsitystä oikeuttaa kuitenkin päätelmään, että minäkäsityksen kehittyminen luonnehtii myös yksilön viestijäkuvan kehittymistä.

Minäkäsitys syntyy useiden tekijöiden vaikutuksesta. Vuorovaikutustilanteissa saadut kokemukset muokkaavat osaltaan yksilön minäkäsitystä ja näin ollen myös viestijäkuvaa. Kun kokemusta viestintätilanteista saadaan lisää yksilön viestijäkuva selkiytyy. (Takala 1995, 39–42; Salomon 1981, 75.) Tietoisuus itsestä syntyy sosiaalisten prosessien kautta. Lapsuudessa yksilölle syntyy kokemusten ohjaamana sisäisiä kuvia, jotka alkavat ohjalla psyykkistä toimintaa ja suhtautumista sekä itseen että muihin. Itsen vertaaminen ja testaaminen erilaisissa tilanteissa ja rooleissa ohjaa yksilön minäkäsityksen muodostumista. Yksilön ominaisuuksien vertaaminen muihin etenee käyttäytymisen tasolta abstraktioihin. Kun yksilö tarkkailee omaa toimintaansa käsitys omista asenteista ja ominaisuuksista selkeytyy. (Takala 1995, 39.) Itsearvioinnin merkitys minäkäsityksen kehittymisen kannalta lienee elämänmittainen prosessi.

Minäkäsityksen kehittämisessä korostuu palautteen merkitys. Symbolisen interaktionismin edustajien mukaan yksilön minäkäsitys muodostuu ympäristön antaman palautteen myötä (ks. myös Takala 1995). Edwards (1990) toteaa, että palauteherkille yksilöille muotoutuu erilainen minäkäsitys kuin yksilöille, jotka eivät vastaanota herkästi palautetta. (Edwards 1990, 101–103.) Markus (1983) kiteyttää, että vuorovaikutustilanteisiin osallistumisen ja niihin liittyvän palautteen myötä yksilölle pitäisi kehittyä moniulotteinen minäkäsitys (Markus 1983, Edwardsin 1990, 103 mukaan).

Minäkäsitys kehittyy ja rakentuu monitahoiseksi koko elämän ajan (Korpinen 1996, 71). Näin ollen vielä aikuisiällä yksilön minäkäsitys muokkaantuu myös aikuiskoulutuksessa saamansa palautteen myötä. Aikaisemmat kokemukset, muun muassa jatkuva kielteinen

tai vähäinen palaute, saattavat kuitenkin aiheuttaa aikuisopijalle vaikeuksia ja jopa esteitä hyväksyä saamansa palautetieto (Korpinen 1996, 78). Palautteella aikuisenkin itseään koskevia käsityksiä voidaan kuitenkin ratkaisevasti muuttaa (Vauras & Kinnunen 1986, 35–36). Suomalaisten viestijäkuvaa koskevan tutkimuksensa (Sallinen-Kuparinen 1986) perusteella Sallinen väittää, että aikuiskoulutuksella on mahdollisuuksia vaikuttaa aikaisempien kielteisten viestintäkokemusten yhteydessä syntyneisiin asenteisiin ja tottumuksiin (Sallinen 1994, 82). Toisaalta minäkäsitystä voidaan pitää myös melko pysyvänä ominaisuutena. Saamansa palautteen myötä yksilö voi kuitenkin laajentaa ja täsmentää oman persoonansa viestinnällisiä piirteitä ja ilmenemismuotoja paremmin (Valkonen 1997, 46).

Tässä työssä yksilöiden käsityksiä ja kokemuksia palautteesta tarkastellaan esiintymistilanteissa. Tämä antaa viitteitä olettaa, että viestijäkuva laajassa merkityksessään ei ole tarkoituksenmukainen käsite vaan yksilön esiintyjäkuva. Esiintyjäkuvalla tarkoitetaan yksilön kokemuksia ja käsityksiä omista viestinnän piirteistään ja viestintätaidoistaan esiintymistilanteissa sekä oppijan esiintymiselleen asettamien tavoitteiden ja toiminnan vastaavuutta. Käsite esiintyjäkuva on suhteellisen vähän käytetty, mutta tunnistettavana puheviestinnän tutkimuksissa (ks. Almonkari 2000).

Persoonallisuuden piirteillä on vahva yhteys siihen, miten sosiaalisia tilanteita koetaan (Daly & Friedlich 1981, 243). Minäkäsityksensä pohjalta yksilö määrittää omia vaikutusmahdollisuuksiaan sosiaalisissa tilanteissa. Vahvan viestintäkompetenssin omaavat yksilöt kykenevät kontrolloimaan vuorovaikutustilanteita (Sallinen 1994, 73), kun taas yksilöt, jotka pitävät omia viestintätaitojaan heikkoina arvioivat vaikutusmahdollisuutensa viestintätilanteissa vähäisiksi. Edelleen puutteellisten viestintätaitojen ja viestintäarkuuden on havaittu korreloivat keskenään. (Greene & Sparks 1983, Sallisen 1994, 73 mukaan.) Minäkäsityksen perusteella voidaankin selittää myös viestintäarkuuden ilmiötä (Klopf & Cambra 1989, 103). Seuraavassa viestintäarkuutta tarkastellaan suhteessa minäkäsitykseen. Kyseessä olevan tutkimuksen kannalta oleellista on korostaa erityisesti esiintymistilanteessa koettua tilannekohtaista viestintäarkuutta.

2.2.2 Esiintymisjännitys esiintyjäkuvan dimensiona

Sallinen-Kuparinen (1986) määrittää viestintään kohdistuvaa arkuutta seuraavasti: *“Viestintäarkuudella tarkoitetaan kielteistä, suhteellisen pysyvää puhumistapahtumiin liittyvää affektiivista suhtautumista, joka voi rajoittaa tai estää vuorovaikutuskäyttäytymistä.”* (Sallinen-Kuparinen 1986, 233.) Tätä määritelmää mukaillen myös Pörhölä (1995) selvittää viestintäarkuuden käsitettä. Hän korostaa määritelmässään erityisesti viestintäarkuuden pysyvyyttä eikä niinkään tilannekohtaista reagoitua. (Pörhölä 1995, 18.)

Tässä työssä viestintäkonteksti, esiintymistilanne, johtaa esiintymisjännitys-ilmion määrittelyyn edellisistä määritelmistä poiketen juuri tilannelähtöisesti. Tutkimuksen kohteena olevat oppijat ovat ohjautuneet ujoille tarkoitetulle esiintymistaidon kurssille. Tämä ei kuitenkaan poissulje mahdollisuutta, että oppijoiden joukossa olisi piirretyyppisesti puhumistilanteisiin kielteisesti suhtautuvia yksilöitä. Esiintyjäkuva suhteellisen pysyvänä ilmiönä sisältäne jossakin määrin aineksia myös piirretyyppisestä jännittämisestä. Näin ollen tutkimuskontekstista huolimatta piirretyyppisen jännittämisen tarkastelua ei voida tässä tutkimuksessa kokonaan sivuuttaa. Kuten Reiss (1997) toteaa; voimakkaasti piirretyyppistä jännittämistä kokevat yksilöt ovat alttiita myös tilannekohtaiseen jännittämiseen, mikäli tilanne koetaan psykologisesti uhkaavana ja vaativana (Mladenkan, Sawyerin & Behnken 1998, 417 mukaan).

Tutkimus viestintäarkuus-ilmion ympärillä on ollut jo pitkään verrattain laajaa (Ayres 1986, 275). Puhumiseen liittyvää arkuutta koskevissa tutkimuksissa tavoitteena on useimmiten ollut selvittää viestintäarkuuden ja yksilön viestintäkäyttäytymisen suhdetta. Tutkimuskohteena on ollut ennen kaikkea se, miten viestintäarkuutta voitaisiin lieventää (Allen & Bourhis 1996, 214–215). Viestintäarkuuden tutkimuksessa ilmiötä on lähestytty useasta toisiaan lähellä olevasta näkökulmasta. Teoreettisessa tarkastelussaan muun muassa Phillips (1968) lähestyy vähäpuheisuutta, Burgoon (1976) viestintähaluttomuutta, Daly (1978) sosiaalista ahdistuneisuutta ja McCroskey (1984) puhuu käsitteestä viestintäarkuus. Vanhin ilmiötä kosketteleva tutkimus on kohdistunut Clevengerin (1955) tarkastelussa nimenomaan esiintymisjännitykseen tilannekohtaisena ilmiönä. (ks. Sallinen 1986, 232.)

Viestintäarkuutta voidaan kuvata neljän ulottuvuuden jatkumona. Nämä ulottuvuudet ovat piirretyyppinen viestintäarkuus, kontekstiin yhteydessä oleva viestintäarkuus, yleisöstä johtuva arkuus sekä tietystä henkilöstä tai ryhmästä tietynä aikana johtuva viestintäarkuus. (Richmond & McCroskey 1995, 42–43.) Viestintäarkuutta selittämään on pyritty löytämään malleja, joiden avulla voitaisiin tarkastella yleisesti kaikkia viestintätilanteita. Tutkijat ovat kuitenkin joutuneet hyväksymään sen tosiasian, että ilmiön ominaisuudet eroavat toisistaan tilanteesta riippuen siinä määrin, että kovinkaan yleistettäviä selitysmalleja ei voida todentaa. (Ayres 1986, 275.)

McCroskey (1982) luonnehtii piirretyypistä viestintäarkuutta yksilön pelon tai ahdistuneisuuden määräksi kaikissa viestinnän muodoissa toisten ihmisten kanssa (Sallisen-Kuparisen 1986, 15 mukaan). Psykologian tutkimusalalla piirretyypisen jännityksen juuret yhdistetään Freudin (1924) teorioihin. Reiss (1997) korostaa yksilön psyyken kehityksen yhteyttä piirretyypisen ahdistuneisuuden syntyvaiheisiin. Lapsuuden kokemukset sosiaalisista tilanteista määrittävät aikuisen persoonallisuuden piirteitä, mukaan lukien viestintäarkuutta. (Mladenkan, Sawyerin & Behnken 1998, 418–421 mukaan.)

Verrattaessa piirretyypistä ja tilannetyypistä viestintäarkuutta, voidaan edellistä kuvata yksilön yleisenä tuntemuksena kun taas jälkimmäistä tuntemuksena, joka yksilöllä on juuri tietyllä hetkellä. Tähän perustuu väite siitä, että tilannekohtainen viestintäarkuus on ailahteleva ja muuttuva ilmiö kun taas piirretyypistä viestintäarkuutta voidaan pitää vahvemmin persoonallisuussidonnaisena ja vaikeasti muutettavana. (Sawyer & Behnke 1999, 33.) Tämän perusteella tässä tutkimuksessa kysytään; miten tutkimuksen kohteena olevat oppijat kokivat esiintymiskuvansa muuttuneen saamansa palautteen myötä? Luonteeltaan persoonallisuuteen vahvasti liittyvää piirretyypistä arkuutta ei puheviestinnässä ole analysoitu siinä määrin kuin tilannekohtaista arkuutta (Reiss 1997, Mladenkan, Sawyerin & Behnken 1998, 418–421 mukaan). Muun muassa esiintymisjännitystä tilannekohtaisena arkuutena on lähestytty usein ja eri näkökulmista. Tutkijat ovat melko yksimielisiä siitä, että esiintymisjännitystä voidaan tarkastella kolmen osatekijän tiimoilta. Esiintymisjännitysilmiön osatekijät ovat kognitiivisia, behavioraalisia ja fysiologisia. (Pörhölä 1995, 17–18.)

Viestinnän kontekstina esiintyminen on arvioitu taitonäkökulmasta jopa vaativimmaksi tehtäväksi, mikä aikuista voi kohdata (Daly & Buss 1984, 67). Esiintymistilanteen uniikki luonne johtuu asetelmasta, jossa yksilö puhuu lähes keskeytyksettä yleisölle, jonka reaktiot puheeseen ovat pääasiallisesti sanattomia. Puheen kohdentaminen yksisuuntaisesti yleisölle niin, että se vetoaa jokaiseen kuulijaan, vaatii monipuolisia esiintymistaitoja. (Ayres 1986, 277–278.) Kun puhutaan esiintymisjännityksestä tarkoitetaan Pörhölän (1995) mukaan siis niitä reaktioita, joita yksilölle syntyy esiintymistilanteessa. Kielteiset tilannekokemukset aiheuttavat jännitystä, joka voi esiintyä käyttäytymisen muutoksina, kielteisinä ajatuksina ja tunne-elämyksinä sekä fysiologisina muutoksina. (Pörhölä 1995, 19.) Kuper (1985) rinnastaa esiintymisjännityksen stressitilaan, joka tuntemuksien lisäksi voi reagoida fyysisesti hikoiluna, epätasaisena hengityksenä, sydämen lyöntitiheyden kasvuna tai esimerkiksi lihasjännityksenä (Phillipsin 1991, 238 mukaan). McCroskeyn ja Beattyn (1986) mukaan esiintymisjännitys on suullisen viestinnän tuottamiseen liittyvä subjektiivinen pelon tuntemus, joka yksilöllä ilmenee joko todellisessa viestintätilanteessa toisen ihmisen tai ryhmän kanssa, tai siihen valmistautumisen aikana (McCroskey & Beatty 1986, Phillipsin 1991, 239 mukaan). Tässä tutkimuksessa esiintymisjännityksellä tarkoitetaan tilannekohtaista viestintäarkuutta, joka ilmenee yleisöpuhetilanteen yhteydessä.

Varhaisimmat tutkimukset 1950 -luvulla selvittivät, että esiintymisjännityksestä seuraa yksilön halu välttää puhetilanteita. Alttius välttää puhetilanteita on noussut esiin myös lukuisissa myöhemmissä tutkimuksissa (ks. Beatty 1988, 28; Rubin, Rubin & Jordan 1997, 105.) Jatkuvasti tutkimuksissa tehdään havaintoja, että esiintymisjännitys on yhteydessä puhe-esityksen heikkotasaisuuteen (Daly, Vangelisti & Weber 1995, 383). Yleisesti tutkijat ovat melko yksimielisiä myös siitä, että esiintymistä jännittävien yksilöiden itsearvostuksen taso on alhainen ja itsearvioitu taitotaso esiintyjänä on heikko (ks. Beatty 1988, 34). Toisaalta Phillips kritisoi sitä, että oppijan heikot viestintätaidot määritellään liian helposti viestintäarkuudesta johtuviksi (Phillips 1991, 231).

Yksilön kokemus esiintymistilanteesta syntyy prosessina, johon saattaa vaikuttaa sekä omat odotukset, tilanteesta suoriutuminen että suorituksesta saadut arviot. Myös viestintätehtävä ja -tilanne sekä siihen osallistuvat ihmiset ja aikaisempi esiintymiskokemus vaikuttavat yksilön kokemukseen esiintymistilanteesta. (ks. Pörhölä

1995, 27.) Syitä esiintymisjännityksen ilmenemiseen on pyritty luokittelemaan useasta eri näkökulmasta. Bippus ja Daly (1999) referoivat esiintymisjännityksen syitä selvittäviä tutkimuksia; Esiintymisjännityksen aiheuttajiksi on todettu muun muassa vajavainen taitotaso, kokemuksen puute esiintymistilanteista, itsekeskeisyys, huomion keskipisteenä oleminen ja jännityksen siirtyminen edellisiltä esiintyjiltä. (Bippus & Daly 1999, 63.)

Esiintymisjännitystä voidaan pitää sosiaalisen arkuuden yhtenä ilmenemismuotona. Yleisön läsnäolo määrittää esiintymistilanteen sosiaalisesti tapahtumaksi. Esiintymistilanteessa yleisön merkitys jännitystä aiheuttavana tekijänä voi olla merkittävä. Esimerkiksi yleisön koko, korkeampi status puhujaan nähden tai yleisön outous saattavat aiheuttaa esiintymisjännitystä. (Daly & Buss 1984, 71–72.) MacIntyre, Thivierge ja MacDonald (1997) esittävät niin ikään esiintymisjännitystä aiheuttavia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä yleisöön; yleisön orientoituminen ja kiinnostuneisuus puheenaiheeseen, yleisön vastavuoroisuus sekä esityksen muodollinen arviointi. (MacIntyre, Thivierge & MacDonald 1997, 158–159.)

Vaikka esiintymisjännitystä aiheuttavia tekijöitä tarkastellaan jatkuvasti, tutkimuksissa ei ole kuitenkaan kiinnitetty juurikaan huomiota siihen, mitä tekijöitä puheviestinnän oppijat itse pitävät merkittävänä jännityksen syynä. Bippuksen ja Dalyn (1999) selvityksen mukaan puheviestinnän asiantuntijat ja puheviestinnän taitoharjoittelijat ovat kuitenkin melko samoilla linjoilla siinä, mikä jännittyneisyyttä esiintymistilanteissa aiheuttaa. Merkittävä ero on se, että esiintymistaidon harjoittelijat itse pitävät tärkeinä ainoastaan niitä tekijöitä, jotka synnyttävät jännitystä esiintymistilanteen aikana. (Bippus & Daly 1999, 68.) Tutkimuskirjallisuus taas osoittaa, että puhe-esitykseen valmistautuminen ja esiintymisjännitys korreloivat keskenään (Daly, Vangelisti & Weber 1995, 396). Dalyn ja Bussin (1984, 67–68) mukaan esiintyjä kokee jännitystä erityisesti juuri ennen esitystä.

Vaikka valmistautumisprosessilla ja esiintymisjännityksellä myönnetään olevan yhteys, empiiristä tutkimusta puhe-esitykseen valmistautumisesta ei ole juuri lainkaan (Daly, Vangelisti & Weber 1995, 396). Esiintymisjännityksen määrän ajatellaan vaikuttavan siihen, miten yksilö valmistautuu puhe-esitykseen. Esiintymisjännityksellä oletetaan valmistautumisvaiheessa olevan kielteisiä vaikutuksia puhe-esityksen onnistumiseen.

Hermostuneisuus ja epävarmuus ennen puhe-esitystä haittaa valmistautumisprosessia. (Daly, Vangelisti & Weber 1995, 384–385.) Esiintymisjännityksen seurauksena yksilö käyttää suurimman osan valmistautumisajasta hermoiluun ja epämielisen tunteen analysointiin (Daly, Vangelisti & Weber 1995, 396). Puhe-esityksen epäonnistumisesta saatetaan kuitenkin syyttää lyhyttä valmistautumisaikaa tai epäselvää ohjeistusta. Johtuuko valmistautumisajan tuhlaaminen pään pyörytykseen puutteellisista taidoista? Lienee tarpeellista, että myös esiintymistaidon kouluttajat kiinnittäisivät enemmän huomiota siihen, että oppijoilla on välineitä puhe-esityksen valmistamiseen.

Arvioinnin kohteena olemisen tiedostaminen voi aiheuttaa esiintymisjännitystä (Sallinen-Kuparinen 1986, 236). Toisaalta McCroskeyn (1984) mukaan palaute itsessään saattaa olla tekijä, joka aiheuttaa esiintymisjännitystä (McCroskey 1984, 26). McQueillen ja Storey (1993) väittävät, että jatkuva, informatiivinen palaute heijastuu yksilön esiintymisjännityksen lisääntymisenä. Väitettä perustellaan sillä, että oppija rasittuu normeista, joiden perusteella puhe-esitys arvioidaan onnistuneeksi, ja näin ollen joutuu luopumaan yksilöllisyydestä ja luovuudesta esityksessään. (Bippusin & Dalyn 1999, 70 mukaan.) Myöhemmin tarkastellaan yksityiskohtaisemmin sitä, miten viestintäarkuus vaikuttaa kokemuksiin palautteesta.

Tämän työn kontekstina olevalle esiintymistaidon kurssille osallistujat ilmoittivat lähes poikkeuksetta tavoitteekseen esiintymisjännityksen lieventämisen. Esiintymisjännityksen lieventämiseen auttavia keinoja on melko vaikea luetella, koska kysymyksessä on hyvin yksilöllinen ja kiinteästi persoonallisuuteen liittyvä ilmiö. Lieventämiseen pyrkiminen on kuitenkin oleellista yksilön viestintäkompetenssin vahvistumisen kannalta (Rubin, Rubin & Jordan 1997, 105). Allen ja Bourhis (1996) toteuttivat meta-analyysin tutkimuksista, jotka käsittelevät viestintäarkuuden lieventämistä. Monia yleisesti tiedossa olevia tapoja pidettiin hyvinä, kuten kognitiivinen modifikaatio, systemaattinen, desensitisaatio ja taitoharjoittelu. Lieventämiseen käytetyt menetelmät ovat kuitenkin tehokkaimpia yhdistelminä käytettyinä. (Allen & Bourhis 1996, 214–215.) Yksittäin käytettynä monet kouluttajat pitävät kuitenkin taito-oppimista parhaana tapana lieventää viestintätilanteessa koettua jännitystä (Sawyer & Behnke 1999, 38). Niin ikään positiiviset kokemukset viestintätilanteista vähentävät arkuuden määrää ja lisäävät toisaalta myös viestintäkompetenssia (Rubin, Rubin & Jordan 1997, 111–112).

Viestintäkompetenssi on käsite, jota kuvaamaan ei ole löydetty yksinkertaista ja yhteisesti hyväksyttävää määritelmää. Osa puheviestinnän asiantuntijoista pitää viestintäkompetenssia melko pysyvänä piirteenä kun toisaalta taas viestintäkompetenssi mielletään muuttuvana kyseisen viestintäkontekstin mukaan. (ks. Rubin, Graham & Mignerey 1990, 1.) Tarkkojen ja todenmukaisten päätelmien tekeminen yksilön viestintäkompetenssin tasosta on siis vaikeaa. McCroskeyn (1994, 60) mukaan varsinkin yksilön omat tuntemukset viestintäkompetenssista saattavat olla melko epäyhteneväisiä ulkopuolisten tarkkailijoiden havaintojen kanssa. Tosin tutkimukset antavat viitteitä olettaa, että esiintymistä jännittävät yksilöt ovat kompetenssiltaan heikompia kuin yksilöt, jotka eivät jännitä esiintymistä (Daly, Vangelisti & Weber 1995, 383). Toisaalta arviot heikosta kompetenssitasosta saattaavat johtua siitä, että jännittäminen estää henkilöä saavuttamaan parasta mahdollista taitotasoaan (Phillips 1991, 229). Yksilön viestintäarkuudella näyttää siis olevan vaikutuksia siihen, millaiseksi hänen viestintäkompetenssinsa tulkitaan.

Puheviestinnän tieteenalalla vakiintui jo varhain kolme lähestymistapaa viestintäkäyttäytymisen mittaamiseen; oman viestintäkäyttäytymisen raportointi, ulkopuolisen havainnoijan arviointi, sekä fysiologiset mittarit (McCroskey 1984, 81). Tutkimuksen kohteena olevalle esiintymistaidon kurssille osallistujista suurin osa määritteli itseään esiintyjänä esiintymisjännitystä korostaen. McCroskeyn (1984) mukaan yksilön viestintäarkuuden mittaamisessa luotettavin tapa onkin yksilöltä itseltään kysyminen (McCroskey 1984, 85). Edullisuutensa, saatavuutensa ja pätevyytensä vuoksi self report -menetelmät ovatkin viestintäkäyttäytymisen tutkimuksessa yleisesti suosittuja. Yksi yksilön omien tuntemuksien mittaamisen käytetty mittari on McCroskeyn 1970-luvulta lähtien kehittänyt The Personal Report of Communication Apprehension, PRCA. Mittari on suunniteltu piirretyyppisen jännityksen mittaamiseen eri viestintäkonteksteissa, mutta sisällöltään se korostaa yleisöpuhetilanteita. (McCroskey 1984, 91–92.) PRCA -mittaria onkin kritisoitu muun muassa liian yksioikoisesta soveltamisesta eri viestintätilanteisiin. Phillips (1991) kyseenalaistaa PRCA-mittarin käytön viestintäarkuuden mittaamiseksi perustaen väitteensä mittarin sisällöllisiin puutteisiin (Phillips 1991, 233).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella yksilöiden kokemuksia palautteesta esiintymistaidon kurssilla. Tutkimuksen painopiste on palautteen kokemisessa. Voitanee pitää perusteltuna, että esiintymisjännitystä ei tutkimuksen kohteena olevien oppijoiden kohdalla mitattu. Osallistujat hakeutuivat esiintymistilanteita jännittäville suunnatulle kurssille, joten heidän oletetaan pitävän itseään arkoina esiintyjinä. Esiintymisjännityksen yksityiskohtaisempikin tarkastelu on kuitenkin perusteltua kun huomioidaan tutkimustieto viestintäarkuuden ja palautteen kokemisen välisistä kytkennöistä. Seuraavassa luvussa tarkastellaan esiintyjäkuvan merkitystä palautteen kokemisessa. Esiintymisjännitys esiintyjäkuvan dimensiona lienee yksi vahvimmista palautteen kokemiseen vaikuttavista seikoista.

2.2.3 Palautteen kokeminen

Palautteen merkityksellisyys oppimiselle on puheviestinnän tieteenalalla kiistatonta. Kun oppija saa harjoittelustaan palautetta, hän motivoituu harjoittelussa ja voi saada aikaa huomattavia muutoksia esiintymisessään (Book & Simmons 1980, 135; Quigley & Nyquist 1992, 324). Toisaalta ollaan tietoisia myös siitä, että kokemukset palautteesta ovat yksilökohtaisia. Tutkimuskirjallisuus antaa viitteitä olettaa, että palautteen kokeminen heijastuu oppijan minäkuvasta (Shrauger 1975; Edwards 1990; Salomon 1981). Palautteen kokeminen on yhteydessä yksilön käsityksiin omista taidoistaan, tavoitteisiin ja tilannekohtaisiin tekijöihin (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 39), kuten muun muassa palautteen ajoitukseen ja palautteen antajaan (Kinnunen & Vauras 1986, 102). Minäkäsitys määrittää myös sen, asettuuko yksilö alttiiksi palautteelle lainkaan (Salomon 1981, 79).

Oppijan suhtautumista palautteeseen voidaan selvittää tarkastelemalla minäkäsityksen rakennetta. Tämän tutkimuksen viitekehystenä on esiintymistaidon konteksti, joten kokemuksia palautteesta tarkastellaan yhteydessä oppijan esiintyjäkuvaan minäkäsityksen osana. Jotta voitaisiin tehdä päätelmiä siitä, miten kyseinen tutkimus edesauttaa ymmärtämään esiintymistä jännittävien aikuisoppijoiden kokemuksia palautteesta, on tarkasteltava sekä teoreettisesti että empiirisesti esiintyjäkuvan merkityksellisyyttä suhtautumisessa palautteeseen.

Shrauger (1975) esittää palautteen vastaanottamisen prosessina, joka sisältää seuraavat vaiheet: Palautteen vastaanottaminen ja muisteleminen, palautteen sisältämän tiedon arvioiminen, vastuullisuuden kokeminen suorituksen tuloksesta, muutokset itsearvioinnissa, tyytyväisyys palautteeseen ja kehittyminen tavoitteiden saavuttamiseksi esiintymisessä. (Shrauger 1975, 581.) Shraugerin mallia on syytä kritisoida yksioikoisuudestaan. Lienee selvää, että edellä esitetty prosessi vastaanottaa palautetta voi jäädä toteutumatta muun muassa oppijan puutteellisten taitojen vuoksi palautteen vastaanottajana tai esimerkiksi esiintymisjännityksen vaikutuksesta. Sallinen-Kuparinen (1986) selvittää, että useimmiten syynä esiintymisjännitykseen on kiusaantuneisuuden tunne olla huomion keskipisteenä (Sallinen-Kuparinen 1986, 237). Tämän perusteella voidaan päätellä, että kiusaantuneisuus näkyy myös palautetilanteissa ja näin ollen palautteen sisältö saattaa jäädä omaan persoonaan keskittymisen varjoon.

Minäkäsityksen sisältämän tiedon uskotaan siis vaikuttavan merkittävästi siihen, miten yksilö kokee palautteen. Toisaalta symbolisen interaktionismin lähestymistavan mukaan palaute nähdään vaikuttimena minäkäsityksen kehittämisessä. Palauteherkkyys on edellisen lähestymistavan mukaan pysyvä piirre, joka on olemassa jo ennen minäkäsityksen kehittymistä. Palaute ja minäkäsitys ovat vahvasti kytkeytyneet toisiinsa. Palautetta saadessaan yksilön minäkäsitys laajenee ja monimutkaistuu. (Edwards 1990, 103.) Berger (1987, 283) puolestaan esittää, että vahva minäkäsitys altistaa yksilöä vastaanottamaan omien käsitystensä kanssa yhdenmukaista tietoa ja torjumaan minäkäsitykseen nähden ristiriitaisen palautetiedon. Toisaalta ilmiötä tarkastellaan myös näkökulmasta, jonka mukaan sekä palauteherkkyys että minäkäsitys opitaan samanaikaisesti vuorovaikutuksen myötä (Edwards 1990, 103). Näkemykset minäkäsityksen ja palauteherkkyuden suhteesta eriävät teoreetikkojen kesken. Näin ollen ei ole olemassa yksiselitteistä mallia siitä, miten yksilön minäkäsitys kehittyy suhteessa palautteeseen.

2.2.3.1 Palautetiedon käsitteleminen

Palautetta saatuaan yksilön taitojen kehittyminen ei ole itsestään selvää. Oppimisen kannalta merkittävälle palautteelle on asetettu useita vaatimuksia. Niin ikään oppijan taidot käsitellä saamaansa palautetta vaikuttavat siihen, miten taidot kehittyvät palautetiedon pohjalta (Booth-Butterfield 1989, 119). Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994) mukaan oppijan kyky ymmärtää ja tulkita palautetta lisääntyy, mitä enemmän ja useammin oppija saa palautetta. Ymmärrettävyyden lisäämiseksi palautteen tulee olla sekä ajallisesti että sisällöllisesti yhteydessä palautteen kohteeseen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 38, 73.) Palautteenantotilanne on vuorovaikutustilanne, joka on onnistunut silloin, kun vuorovaikutus palautteen antajan ja palautteen saajan välillä on molemminpuolista. Palautteen antajan ja vastaanottajan tietoisuus tilanteesta ja toistensa aikomuksista luo palautteenantotilanteeseen turvallisuutta. (Keskinen 1986, 91–92.) Myös Phillips (1991) korostaa, miten ensiarvoisen tärkeää on, että palautteen osapuolet ovat selvillä siitä, missä muodossa palautetta annetaan ja miten siihen tulisi reagoida. Saadessaan palautetta oppijan tulisi arvioida, onko palautteen vastaanottaminen oleellista. Palaute on tehokasta ja merkityksellistä vain jos palautteen vastaanottaja on palautteen antajan kanssa samaa mieltä palautteen kriteereistä. (Phillips 1991, 207–208.)

Yksilöt eroavat taidoiltaan käsitellä saamaansa palautetta. Se, miten palaute ymmärretään sekä miten sitä tulkitaan ja arvioidaan, riippuu oppijan taitojen lisäksi myös palautteelle asetetuista ennako-odotuksista. Oppijan omia käsityksiä myötäilevä palautetieto vastaanotetaan herkemmin ja se säilyy tarkemmin oppijan muistissa. Jos oppijan taidot käsitellä palautetta ovat heikot, hän helposti tulkitsee palautteen yhdenmukaiseksi yleensä saamansa palautteen kanssa. (Shrauger 1975, 583–584.) Niin ikään yksilöt, joiden viestijäkuva on vahva, tulkitsevat palautetta virheellisesti niin, että se tukisi heidän aikaisempia käsityksiään (Harvey & Weary 1985, Booth-Butterfieldin 1989, 119 mukaan; Berger 1987, 283). Shrauger (1975, 592) selvittääkin, että omien käsitysten kanssa ristiriitaista palautetietoa ei pidetä luotettavana eikä hyväksyttävänä. Palautteen vastaanottajan tulisikin arvioida, onko palautteen antajalla riittävästi tietoa oppijan taidoista ja asiantuntijuutta tehdä luotettavaa arviointia hänen taitotasostaan (Shrauger 1975, 584).

Yleisesti ajatellaan, että ympäristön palaute kehittää ja vahvistaa minäkäsitystä, mutta todellisuudessa kuitenkin oleellista on se, miten yksilö tulkitsee saamansa palautteen. Kun yksilö saa palautetta hän voi valikoida tiedollisen aineksen ja oppia sen kautta uutta. Palautteesta jää mieleen siis se, mihin yksilön tarkkaavaisuus palautetilanteessa on kiinnittynyt. (Takala 1995, 46–47.)

Booth-Butterfield (1989) arvioi, että saadessaan kuvailevaa ja palautteen vaatimukset täyttävää palautetietoa, yksilö ei välttämättä kuitenkaan kykene kehittymään palautteen myötä. Puutteelliset taidot palautteen tulkinnassa saattavat johtaa jopa siihen, että palautteen vaikutukset yksilölle ovat haitallisia. (Booth-Butterfield 1989, 120.) Usein oppija tarvitseekin ohjausta palautetiedon käsittelemisessä. Kouluttajan tulisi ohjata yksilöä palautteen tulkinnassa, sekä selvittää palautteen arvioinnin merkitystä. Toisaalta kuten Phillips (1991) esittää, palautetutkimuksessa ei ole saatu lopullista selvyttä siitä, mikä ohjaa palautteen vastaanottajaa palautteen omaksumisessa (Phillips 1991, 209).

Myönteisen ja kielteisen palautetiedon käsittelemiseen liittyvä tutkimus on suhteellisen vähäistä. Se, onko palaute myönteistä vai kielteistä näyttää kuitenkin kytkeytyvän usein palautteen vastaanottajan esiintyjäkuvaan ja palautetiedon käsittelemiseen. Myös palautteen hyväksyttävyyden kannalta merkittävää on juuri se, onko palaute myönteistä vai kielteistä. Yleensä myönteinen palaute koetaan hyväksyttävämpänä kuin kielteinen palaute. (Ilgen 1979, Cusellan 1982, 19 mukaan.) Myönteinen palaute on hyväksyttävämpää huolimatta siitä, kuka palautetta antaa, kun taas kielteisen palautteen antajalta vaaditaan enemmän (Halperin ym. 1976, Cusellan 1982, 20 mukaan). Cusella (1982) väittää, että positiivisen palautteen myötä on mahdollista saavuttaa supportiivinen ilmapiiri palautteenantajan ja vastaanottajan välille. Tämä puolestaan lisää oppijan motivaatiota saavuttaa tavoitteensa. Myönteisen palautteen hyväksyttävyyttä selitetään usein sillä, että se tukee yleensä palautteen vastaanottajan ihanneminäkäsitystä (Cusella 1982, 20).

Tutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että yksilöt, jotka arvioivat viestintäkompetenssinsa heikoksi kokevat stressitilaa saatuaan kielteistä palautetta (Shrauger & Rosenberg 1970, Shraugerin 1975, 592 mukaan). He kokevat saavansa runsaasti juuri kielteistä palautetta, koska hyväksyvät sen helpommin yhdenmukaisena omien käsitystensä kanssa. Voidaan myös olettaa, että tämänkaltaisilla yksilöillä on

puutteita kyvyissä selviytyä stressiä aiheuttavista tilanteista yleensä. (Shrauger 1975, 592.) Niin ikään puhetilanteita jännittävät yksilöt odottavat saavansa suuremmaksi osaksi kielteistä palautetietoa osakseen (Booth-Butterfield 1989, 129) sekä esityksensä sisällöstä että itsestään esiintyjänä (MacIntyre, Thivierge & MacDonald 1997, 166).

2.2.3.2 Esiintymisjännitys ja palautteeseen suhtautuminen

Viestintäarkuuden yhteyttä palautteeseen on pyritty selvittämään useissa puheviestinnän tutkimuksissa. Tarkastelun kohteena on ollut se, miten palaute kytkeytyy viestintäarkuuteen (ks. Booth-Butterfield 1989; McCroskey 1994; MacIntyre, Thivierge & MacDonald 1997). Lukuisissa tutkimuksissa on pohdittu viestintäarkojen varauksellisuutta ottaa vastaan palautetta (McCroskey 1994, 278). Palaute saattaaakin lisätä yksilön arkuutta vuorovaikutustilanteissa. (ks. Booth-Butterfield 1989; Ayres 1986; Daly & Buss 1984; Greene & Sparks 1983). Näin saattaa käydä, jos puhetilanteita jännittävä yksilö hyväksyy ainoastaan omia käsityksiään tukevaa palautetietoa. Tutkimuksen kohteena olevalla esiintymistaidon kurssilla suurin osa osallistujista jännitti esiintymistä ja kyseinen viestinnän piirre näytti olevan vahvasti osa oppijoiden esiintyjäkuva. Tutkimuksen edetessä selvinee, vaikuttiko kurssin aikana saatu palautetieto esiintymisjännityksen lisääntymiseen kyseessä olevien oppijoiden kohdalla.

Viestintätilanteissa puhumista jännittävät yksilöt pyrkivät välttelemään osallistumista vuorovaikutustilanteisiin (Beatty 1988; McCroskey 1984; MacIntyre, Thivierge & MacDonald 1997), tosin vuorovaikutustilanteita ja palautteen kohteena olemista on kuitenkin mahdoton sivuuttaa. Toisaalta viestintäarat raportoivat palautteen hyödyllisyydestä vuorovaikutustilanteissa kehittymisen kannalta. (Young 1974, Booth-Butterfieldin 1989, 122 mukaan). Tämä edellyttää, että oppija ymmärtää saamansa palautteen. Heikkoudet palautteen ymmärtämisessä saattavat vaikuttaa yhä kielteisemmän minäkäsityksen muotoutumiseen ja ylikriittiseen itsearviointiin. (Booth-Butterfield 1989, 122.) Ongelmista palautteen ymmärtämisessä on osoituksena se, että oppijan itsearvioinnissa ilmoittama viestintäarkuuden määrä saattaa olla huomattavasti korkeampi kuin palautteen antajien havainnot yksilön viestintäarkuudesta (Behnke, Sawyer & Kind 1987, Carrelin & Willingtonin 1998, 87 mukaan). Ei siis ole yllättävää, että viestinnän koulutuksessa ollaan usein tilanteessa, että juuri viestintäaroiksi itsensä määritelleet yksilöt onnistuvatkin erinomaisesti viestintätilanteissa. Itsearvioitu

esiintymisjännitys ja todellinen kompetenssitaso eivät juurikaan korreloi keskenään. (Carrel & Willmington 1998, 88–89).

Yksilön viestintäkäyttäytymisen tulkinnassa on tärkeää pohtia ulkopuolisen arvioinnin vaikutusta yksilön viestintäkompetenssiin ja viestintäarkuuteen, sekä toisaalta taas yksilön viestintäarkuuden vaikutusta itsearviointiin ja ulkopuolisten arvioitsijoiden tekemiin havaintoihin yksilön viestintäkompetenssista. Vaikkakin viestintäarvoja on kritisoitu taidottomuudesta tulkita palautetta, Booth-Butterfieldin (1989, 128) mukaan arkuus ei häiritse palautteen tulkintaa mikäli palautetieto on selkeää ja helposti ymmärrettävää.

Yksilö tekee havaintoja ympärillä olevista yksilöistä käyttäen samoja malleja, joiden mukaan hän näkee itsensä (Markus & Smith 1981, Edwardsin 1990, 102 mukaan). Yksilön omat käsitykset saattavat ohjata arviointia niin, että toisten toiminnasta pyritään löytämään piirteitä, jotka ovat yksilön oman toiminnan kanssa yhdenmukaisia (Berger 1987, 296). Riggs ja Cantor (1984) havaitsivat tutkimuksessaan, että vuorovaikutuksessa toisten kanssa viestintäarat yksilöt toivat esiin asioita, joiden myötä keskustelukumppanitkin osoittautuivat jännittäjiksi (Bergerin 1987, 297 mukaan). Tämä vahvistaa edelleen tuloksia siitä, että yksilöt etsivät ympäristöstään omien viestinnän piirteiden kanssa yhdenmukaista käyttäytymistä. Lienee syytä myöntää, että sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, mukaan lukien esiintymistilanne, yksilöt ovat taipuvaisia hakemaan vahvistusta minäkäsitykselleen. (ks. Berger 1987, 294.)

Tässä työssä pyritään valottamaan oppijan kokemuksia palautteesta esiintymisaroille suunnatulla esiintymistaitokurssilla. Seuraavassa selvitetään tutkimuksen kulkua kuvaamalla tutkimuskohdetta, esittämällä tutkimusote ja tutkimusmenetelmät, joiden avulla pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin, sekä luonnehtimalla tutkimusaineiston käsittelyyn ja analyysin liittyvää prosessia.

3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

3.1 Tutkimuksen kohde

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten oppija kokee palautteen viestintäaroille suunnatulla esiintymistaidon kurssilla. Tutkimuksen perusteella pyritään selvittämään, miten oppijan kokemukset voidaan huomioida tämänkaltaisen kurssin sisällössä ja menetelmissä, jotta viestintäkompetenssin kehittyminen olisi tarkoituksenmukaista.

Tutkimus toteutettiin Työväen Sivistysliiton järjestämällä Irti jännityksestä - esiintymistaitokurssilla. Kurssi kuuluu Työväen Sivistysliiton kurssitarjontaan ja kyseinen kurssi oli toteuttamisjärjestyksessä toinen. Työväen Sivistysliiton järjestämät kurssit ovat vapaita kursseja kaikille, mutta suureksi osaksi osallistujat lukeutuvat Työväen Sivistysliiton piirissä toimivien liittojen ja ammattiyhdistysten piiriin, koska sitä kautta osallistuminen kurssille on osallistujilta maksutonta.

Tutkimuksen tekijä toimi Työväen Sivistysliiton harjoittelijana syksyllä 1998. Harjoittelun työtehtäviin kuului suunnitella Työväen Sivistysliiton koulutustarpeisiin esiintymistaidon kurssi viestintäaroille. Ajatus pro gradu-työn toteuttamisesta kyseisen kurssin yhteydessä syntyi keskusteluissa harjoitteluohjaajan kanssa, joka toimii Työväen Sivistysliiton aluesihteerinä ja puheviestinnän kouluttajana.

Tutkimuksen kohteena oleva esiintymistaitokurssi oli kestoaltaan 12 tuntia ja se toteutettiin kahden päivän aikana. Kurssisisällössä painottui esiintymisjännitys-ilmiö ja sen hallinta. Kurssirunko eteni viestijäkuvan ja palautteen tarkastelusta kuuntelemisen ja kohdentamisen käsittelyyn. Kurssilla käsiteltiin myös puheesityksen valmistamiseen ja rakenteeseen liittyviä asioita sekä havainnollistamisen taitoja. Kurssin kouluttajana toimi Työväen Sivistysliiton kouluttaja, joka oli aikaisemmin pitänyt paljon esiintymistaitokoulutusta.

Kurssille osallistui yhdeksän oppijaa, joista kolme oli naisia ja kuusi miehiä. Kurssille osallistujien joukossa oli kaksi talonmies-vahtimestaria, kolme postin palveluksessa työskentelevää henkilöä, kaksi tehdastyöläistä sekä kaksi hoitoalalla toimivaa henkilöä. Ennen kurssia osallistujille postitettiin ennakkokysely. Ennakkokysely koostui avoimista kysymyksistä, joiden avulla osallistujien oli mahdollista pohtia omia käsityksiään itsestään esiintyjänä, esiintymistaitojen harjoitteluun motivoivia tekijöitä sekä aikaisemmin saamaansa palautetta. Tavoitteena oli, että palautetut ennakkokyselylomakkeet antaisivat sekä tutkimuksen tekijälle yleiskuvaa siitä, millaiset henkilöt ohjautuvat esiintymisjännitys-ilmiön viitoittamalle esiintymistaidon kurssille että kouluttajalle viitteitä kurssin lopullista suunnittelua varten. Kyselylomakkeista palautui ajallaan kuitenkin vain noin puolet, joten suurta hyötyä kurssisisältöjen valitsemiseen niistä ei lopulta ollut. Koska loput kyselylomakkeet palautettiin vasta kurssin alkuvaiheessa ja viimeisin vasta kurssin lopulla, niiden sisältöön suhtauduttiin varauksella.

Osa kurssille osallistujista oli saanut aikaisemmin esiintymistaidon koulutusta. Muutama oli aikaisemmin osallistunut jollekin Työväen Sivistysliiton järjestämälle viestinnän kurssille. Valtaosa oppijoista ei kuitenkaan ollut koskaan aikaisemmin osallistunut esiintymistaidon koulutukseen. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan oppijoiden kokemuksia palautteesta kurssin aikana. Ennakkokyselystä ilmeni, että oppijat eivät mielestään ole saaneet aikaisemmin juurikaan palautetta.

3.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa haetaan vastauksia tutkimuskysymyksiin, joiden avulla pyritään selvittämään oppijan kokemuksia palautteesta kyseisellä esiintymistaitokurssilla. Tutkimuksessa tarkastellaan oppijan näkemyksiä kouluttajan palautteesta, vertaispalautteesta ja itsearviointista. Tavoitteena on selvittää myös oppijan kokemuksia palautteen antajana olemisesta. Tutkimuskysymys on:

Miten oppija kokee palautteen esiintymistaidon kurssilla?

Kysymykseen etsitään vastauksia osakysymysten avulla. Osakysymyksiä ovat seuraavat:

Miten oppija kokee palautteen sisällön?

Millainen palaute oppijan mielestä on myönteistä ja millainen kielteistä? Miten oppija kokee saamansa myönteisen ja kielteisen palautteen?

Miten oppija kokee sen, kuka palautetta antaa?

Miten oppija osallistuu palautteen antamiseen, ja kokee palautteen antajan roolin?

Miten oppija kokee palautemenetelmän?

Tutkimuksessa korostetaan esiintyjäkuvan ja palautteen mahdollisia kytkentöjä. Tavoitteena on selvittää oppijan kokemuksia palautteesta ja sen merkityksestä suhteessa esiintyjäkuvaan. Oppija on hakeutunut viestintäaroille suunnatulle esiintymistaidon kurssille. Tämän vuoksi tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa esiintymisjännityksen piirteitä oppijan esiintyjäkuvassa. Toinen tutkimuskysymys on:

Millainen on esiintyjäkuvan ja palautteen kokemisen välinen yhteys?

Kysymykseen etsitään vastauksia seuraavien osakysymysten avulla:

Millaisena esiintyjänä oppija itseään pitää? Kokeeko oppija esiintymisjännitystä?

Millainen yhteys oppijan mielestä on esiintyjäkuvalla ja palautekokemuksilla?

Muuttuuko esiintyjäkuva palautteen myötä ja jos muuttuu, niin miten?

3.3 Tutkimusote ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 1999. Tutkimus eteni aineistonkeruuvaiheessa seuraavasti: Heti kurssin jälkeen palautekokemuksia kysyttiin strukturoidulla kyselylomakkeella. Kyselylomakkeeseen vastasivat kaikki kurssin osallistujat. Kuukauden verran kurssin jälkeen suoritettiin teemahaastattelut. Esiintymistaidon kurssin yhdeksästä oppijasta seitsemän oli myöhemmin haastateltavana. Yksi oppijoista kieltäytyi haastattelusta ja yhden oppijan kanssa aikataulujen sovittaminen oli esteenä haastattelun toteuttamiselle. Lisäksi kurssitilannetta observoimalla on pyritty selittämään, millaisiin palautetilanteisiin oppijoiden kokemukset palautteesta perustuvat.

Tutkimusote. Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja kartoittamaan viestintäaroille suunnatulle esiintymistaidon kurssille osallistuvien aikuisoppijoiden kokemuksia palautteesta. Ilmiötä kuvaileva tutkimus keskittyy tarkkoihin kuvauksiin henkilöistä, tapahtumista tai tilanteista. Tutkimuksessa pyritään kuvailemaan keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä palautekokemuksissa. Tutkimuksen tekijä pyrkii löytämään uusia näkökulmia viestintäarkojen esiintymistaidon koulutukseen tarkkailemalla, mitä tilanteessa tapahtuu. Kartoittavalla tutkimuksella pyritään kehittämään hypoteeseja. Tavoitteena on, että tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan kehittää palautetilanteita tämänkaltaisella kurssilla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 136.)

Tutkimus on ensisijaisesti kvalitatiivinen. Kvalitatiiviseen vaiheeseen suuntaa antavana on käytetty kvantitatiivista esitutkimusta. Kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia lähtökohtia tutkimusongelman mittaamisessa on käytännössä melko mahdoton erottaa toisistaan kovin tarkkaan, koska yleisesti mittaamiseen sisältyy aina sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen ulottuvuus. Niin ikään tulosten raportoinnissa eri tutkimusotteella saatua tietoa ei ole välttämättä perusteltua esittää erikseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 133.)

Palautteen kokeminen on ilmiö, mikä liittyy läheisesti ihmisyyteen. Kvalitatiivisen tutkimuksen käyttö on perusteltua, jos tutkittava ilmiö on erottamattomasti osa ihmistä (ks. Perttula 1995, 60). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että tietoa saadaan suoraan ihmisiltä kysymällä tai tutkijan omilla havainnoilla. Apuna tiedon hankinnassa voidaan käyttää kvantitatiivisia lomakkeita ja testejä. Tutkimuksessa kvalitatiivisella

otteella pyritään aineiston monitahoiseen ja yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Palauteen kokemuksista ei ole mahdollista tehdä perusteltuja hypoteeseja, eikä tutkimuksen toteuttamista voida pitää hypoteesien testaamisena. Tieto palautekokemuksista pyritään keräämään kokonaisvaltaisesti todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161, 165.)

Kvantitatiiviselle tutkimukselle on ominaista erotella ja määritellä muuttujia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puolestaan korostetaan yleistä ja avointa otetta tutkittavaan ilmiöön. (Branner 1994, 4.) Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisesti jäsenneiltyä esitutkimusaineistoa pyritään hyödyntämään uusien näkökulmien, yleistysten ja poikkeavuuksien havaitsemiseksi kvalitatiivisessa vaiheessa. Palautekokemuksia on tutkittu puheviestinnän tieteenalalla pitkään. Tämän tutkimuksen tuloksia pyritään kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaiseen tapaan heijastaa aikaisempiin johtopäätöksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 137.)

Jos kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen käyttäminen samassa tutkimuksessa on perusteltua, monimenetelmällisyydellä voidaan saavuttaa huomattavia etuja. Tässä tutkimuksessa valintaa perustellaan kahdella näkökulmalla; ensinnäkin kvantitatiivisen tutkimusaineiston analyysi lisää kvalitatiivisen tutkimusaineiston validiteettia aineistonkeruuvaiheessa. Toiseksi kvantitatiivisen esitutkimuksen ajankohta suhteessa myöhempään kvalitatiiviseen tutkimukseen mahdollistaa tarkastelun aikavälin mahdollisesta vaikutuksesta palautekokemuksiin. (Branner 1994, 28.)

Tämä tutkimus on tapaustutkimus. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että aineistoa kerätään useilla eri tutkimusmenetelmillä. Tutkimuksessa tarkastellaan yksittäistä esiintymistaidon kurssia yksityiskohtaisesti ja intensiivisesti. Tutkimuksen kohteena on ryhmä esiintymistaidon harjoittelijoita ja tapaustutkimukselle tyypillisesti heidän kokemuksiaan tarkastellaan luonnollisessa ympäristössä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130.) Kokonaisvaltaisuus, yksilöllistäminen, vuorovaikutus, monitieteisyys ja joustavuus ovat ilmaisuja, joilla usein määritellään tapaustutkimusta. Lähtökohtana tapaustutkimukselle pidetään yksilön kykyä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja antaa merkityksiä omalle toiminnalleen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 13.)

Kyselylomake esitutkimusmenetelmänä. Heti esiintymistaidon kurssin jälkeen oppijoiden kokemuksia palautteesta mitattiin kyselylomakkeella, joka oli laadittu erityisesti kyseessä olevaa tutkimusta varten. Kyselylomake valittiin esitutkimukseksi, koska sen avulla saadaan tietoa vastaajien käsityksistä suhteessa palaute-ilmiöön. Esitutkimuksen tavoitteena on selvittää palautekokemuksiin liittyviä näkemyksiä, joiden huomioiminen jo kvalitatiivisen tutkimuksen suunnitteluvaiheessa on merkittävää. Esitutkimus osoitti, mitkä seikat palaute-ilmiössä ymmärretään hyvin ja mitä ominaispiirteitä on syytä selvittää kysymyksenasettelussa. Yleensä kyselylomakkeen heikkoutena nähdään epätietoisuus siitä, miten vastaajat ovat ymmärtäneet teeman, jota kysymykset koskevat. Tämän tutkimuksen kohdalla kyselylomakkeessa ilmenneet väärinymmärrykset tai ymmärtämisvaikeudet olivat hyödyllisiä haastattelututkimuksen toteuttamisen kannalta. Kyselylomakeaineistoa kritisoidaan myös siitä, että aineiston analyysissä ei voida täysin varmistua siitä, miten rehellisesti tutkimuksen kohdehenkilöt ovat vastanneet kyselylomakkeessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 191–193.)

Tutkimuksessa kyselylomake toimi samalla esiintymistaidon yleisenä palautteena kouluttajalle. Tämä tulee huomioida tutkimustuloksissa. Kyselylomakkeen täyttäminen toteutettiin tutkimuksen tekijän johdolla niin, että oppijoilla oli mahdollisuus kysyä tarkennuksia kyselylomakkeeseen liittyen. Kukaan oppijoista ei pyytänyt tarkennuksia, vaikka aineiston analyysivaiheessa väärinymmärrykset havaittiin selvästi. Oppijoille selostettiin tutkimuksen tarkoitusta, jotta voitaisiin minimoida kyselylomakkeen heikkouksia. Jos tutkimukseen osallistuva oppija ymmärtää ja hyväksyy tutkimuksen merkityksen, keskittymisen lomakkeen täyttämiseen voidaan olettaa lisääntyvän. Edellä mainittua kyselylomakkeen käyttö tunnetaan menetelmäkirjallisuudessa informoivana kyselynä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 191–193.)

Kyselylomakkeessa esitettiin vastakohtapareja palautteen luonteesta semanttisen differentiaalimallin muodossa. Palautekokemuksia koskeviin väittämiin vastattiin 5-portaisella likert-asteikolla. Väittämien jälkeen vastaajien oli mahdollista tarkentaa kokemuksiaan kohdissa muita kommentteja. Kyselylomakkeen kohdat ryhmiteltiin seuraavasti; Kokemuksia kouluttajan palautteesta (kohdat 2-10 ja 29–34), kokemuksia vertaispalautteesta (kohdat 11-19 ja 35–40), kokemuksen palautteen vastaanottamisesta ja suhteesta esiintyjäkuvaan (kohdat 20–28), kokemuksia itsearviointista (kohdat 41–45). Kyselylomakkeessa oli kaksi avointa kysymystä. Toinen avoimista kysymyksistä

oli lomakkeen alussa ja siinä vastaajia pyydettiin esittämään yleisesti mielipiteensä kurssilla saamastaan palautteesta. Kyselylomakkeen lopussa olevassa avoimessa kysymyksessä vastaajia kehoitettiin pohtimaan palautteen myönteisyyden ja kielteisyyden vaikutusta esiintyjäkuvaan.

Teemahaastattelu. Tutkimuksen keskeisin aineistonkeruumenetelmä oli teemahaastattelu. Haastattelun etuna tässä tutkimuksessa on, että teemojen valintaan on saatu apua esitutkimusaineistosta. Haastattelua pidetään yleisesti tarkoituksenmukaisena tapaustutkimusmenetelmänä, koska vastaajan on mahdollista ilmaista vapaasti ja joustavasti itseään koskevia asioita. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on tutkimuksen tekijälle haasteellinen, koska tulosten kannalta ratkaisevaa on tutkijan taito tulkita haastateltavan vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201–203.)

Teemahaastattelu tarkoittaa, että keskustelu pohjautuu tiettyihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36). Teemahaastattelu on todettu tehokkaaksi tutkimusmenetelmäksi kun halutaan selvittää asioita, joiden tiedostaminen ei ole itsestään selvää (Hirsjärvi 1981, Hirsjärven & Hurmeen 1982, 35 mukaan). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelulla pyritään selvittämään oppijoiden kokemuksia palautteesta sekä löytämään mahdollisia yhteyksiä esiintyjäkuvaan ja palautteen kokemisen välillä. Teema-alueiksi valittiin kyselylomakeaineiston pohjalta seuraavat: tavoitteet, esiintyjäkuva, palautteen laatu, palautteen muoto, myönteinen ja kielteinen palaute, palautteen antaja ja esiintymisjännitys. Haastattelujen kestot vaihtelivat 40 minuutista 75 minuuttiin.

Tutkimuskohteen observointi. Tässä tutkimuksessa observoinnin käyttö yhtenä tutkimusmenetelmänä on perusteltua, koska puheviestinnän asiantuntijana tutkimuksen tekijän oletetaan pystyvän erittelemään, mitä palautetta oppijat saavat ja antavat. Havainnointimateriaalia siitä, mitä tilanteessa todella tapahtuu voidaan käyttää heijastuspintana oppijan kokemusten tarkastelussa (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 209). Havainnoinnin apuna käytettiin videotaltiointia. Kurssin alussa oppijoille kerrottiin, että kyseistä esiintymistaidon kurssia haluttaisiin käyttää aineistona tutkimuksessa, jonka pohjalta on tarkoitus kehittää Työväen Sivistysliiton järjestämää puheviestinnän koulutusta. Kurssin osallistujilta pyydettiin lupa kurssin videonauhoitukseen. Kukaan osallistujista ei kieltänyt videonauhoitusta kun heille luvattiin, että tutkimuksen tekijä on ainoa, joka käsittelee videoaineistoa. Kurssin

osallistujille kerrottiin myös, että tutkijana toimiva henkilö on ollut mukana suunnittelemassa kyseisen kurssin toteutusta. Kurssin aikana tutkija oli läsnä koulutustilassa, mutta ei itse aktiivisesti osallistunut kurssin etenemiseen.

Tutkimuksen monimetodisuus mahdollistaa eri näkökulmia palautekokemusten tarkasteluun. Palautekokemuksia voidaan heijastaa palaute-ilmion määritelmään hyvin eriteltyinä osasina. Toisaalta tutkimuksessa on mahdollista tulkita joustavasti tutkimuksen kohdehenkilöiden tuntemuksia. Monimetodisuuden johdosta voidaan kohdehenkilöiden kokemuksia verrata myös tutkimuksen tekijän tulkintoihin siitä, mitä kurssin palautteenantotilanteissa tapahtui. Monimetodisuuden ydin on tuoda tutkittavasta ilmiöstä esiin asioita, jotka täydentävät toisiaan ja lähestyvät tutkimuskohdetta eri suunnista. Ongelmaksi monimetodisuudessa saattaa muodostua se, että eri tutkimustraditioista johtuen tulosten yhdistely on vaikeaa (Brannen 1994, 12–13). Tämän tutkimuksen kohdalla ongelmaa ei syntynyt, koska tutkimusmenetelmän käyttö ei aiheuttanut tutkimustuloksissa ristiriitaisuuksia. Päinvastoin esimerkiksi haastattelutulosten peilaaminen tutkimuksen tekijän tilannehavaintoihin oli tutkittavan ilmiön ymmärtämisen kannalta mielenkiintoista ja hyödyllistä.

3.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Johtolankana analyysissa on selvittää, miten esiintymistaidon kurssin oppijat kokivat palautteen kyseisellä kurssilla. Eri aineistosta saatuja vastauksia on rinnastettu ja vertailtu. Vaikka monimetodisuuden ansiosta ei tutkimustulosten tarkastelussa voida välttämättä hyötyä, on valinnalla ollut erityinen merkitys tutkimuksen suorittamisvaiheessa. Seuraavassa esitetään tässä tutkimuksessa käytetyt aineiston käsittelytavat ja analyysitavat menetelmäkohtaisesti.

Kyselylomakeaineisto. Tutkimuksen kyselylomakeaineistoa on käsitelty kvantitatiivisella otteella. Kyselylomakeaineiston asemasta tutkimuksen esitutkimuksena ja näin ollen suuntaa antavana menetelmänä johtuen kyselylomakeaineiston käsittely tilasto-ohjelmalla toteutettiin hyvin pienimuotoisena. Kyselylomakeaineistosta laskettiin jokaisen kysymyksen kohdalla keskiarvo, keskihajonta ja frekvenssiluku. Aineiston analyysissa korostuu yksilökohtaisuus, jotta kyselylomakeaineiston tietoja voidaan käyttää hyödyksi teemahaastattelun

suunnittelussa ja toteutuksessa yksittäisten oppijoiden kohdalla. Kyselylomakeaineiston analyysissa koottiin haastattelua varten teema-alueet. Suppeassa tutkimusaineistossa puuttuvan tiedon määrä on merkityksellinen aineiston luotettavuuden kannalta. Merkittävästi puutteellisia tietoja havaittiin yhdessä kyselylomakkeessa ja se pyrittiin huomioimaan aineiston pohjalta toteutetussa teemahaastattelussa. Tapahtuma ei ole tulosten kannalta merkityksellinen.

Haastatteluaineisto. Haastattelut nauhoitettiin ja sen jälkeen purettiin sanatarkasti. Haastatteluaineistosta koottiin teemat ja alateemat, jotka teemahaastattelun suunnitteluvaiheessa oli määritelty. Myös haastatteluissa esille tulleet teemat huomioitiin aineiston järjestyksessä. Tällaisia olivat esimerkiksi oppimisryhmän ilmapiirin ja kurssin keston vaikutus palautekokemuksiin.

Analyysivaiheessa on pyritty pienelle aineistolle edulliseen vapaamuotoiseen, tapauskohtaiseen tulkintaan. Aineiston analyysissa on vertailtu tutkittavia tapauksia tavoitteena löytää niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Analyysissa on pyritty välttämään liiallista yleistämistä ja säilyttämään haastateltavien yksilöllisiä ajatuskulkuja (ks. Hirsjärvi & Hurme 1982, 125). Haastatteluaineistosta analysoitiin ensin jokaisen oppijan kokemuksia yksilökohtaisesti. Sen jälkeen pyrittiin löytämään yhteisiä ja erottavia piirteitä palautekokemuksissa. (ks. Patton 1990, 376.)

Havainnointiaineisto. Esiintymistaidon kurssi videonauhoitettiin kokonaisuudessaan. Aineiston käsittelyvaiheessa kaikki nauhat katsottiin läpi. Lopulliseksi havainnointiaineistoksi valittiin neljä palautetilannetta, joista kaksi oli itsearviointia ja kaksi suullista palautekeskustelua. Itsearvioinnin yhteydessä käytettiin kerran videomateriaalia. Tutkimuksen tekijä on itse valinnut analyysin kohteet observointiaineistosta. Näin ollen analyysi on subjektiivista. Havainnointiaineiston tavoitteena oli tukea haastatteluaineiston analyysia. Näin ollen videonauha-aineistosta analysoitiin vain ne kohdat, joilla tutkija arvioi olevan merkitystä tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaisessa ymmärtämisessä (ks. Patton 1990, 377). Kyseisten tilanteiden valintaa perustellaan siten, että ne olivat kurssin aikana ainoat tilanteet, joissa annettiin selkeää, suullista palautetta. Kurssin alkupuolella harjoitukset tähtäsivät yleisön edessä olemisen tunnustelemiseen. Tilanteissa ei ilmennyt palautetietoa lukuun ottamatta

kommentteja; ”hyvinhän se meni” tai ”elossa ollaan”. Lisäksi kurssilla annettiin kerran kirjallista palautetta, jonka observointi ei ole mahdollista.

Observointiaineiston analyysia varten tehtiin yksinkertainen lomake, jonka pohjalta seurattiin jokaisen yksittäisen oppijan palautteenantotilanteita videonauhalla. Lomakkeeseen tehtiin merkintöjä siitä, kuka palautetta antaa ja kenelle, minkä verran palautetta annetaan ja milloin, missä muodossa palautetta annetaan, onko annettu palaute myönteistä vai kielteistä ja mihin palaute kohdistuu. Palautekohteet luokiteltiin seuraavasti: esityksen sisältöön kohdistuva palaute – esittämiseen kohdistuva palaute – esiintymisjännitykseen kohdistuva palaute, henkilökohtainen palaute – yleinen palaute, vaikutelmapalaute – taitoja kuvaava palaute. Tutkimuksen tekijä eritteli palautemaininnat edelleen kolmeen ryhmään: lyhyet toteamukset, eritellyt toteamukset ja yleiseen keskusteluun johtavat ilmaukset.

4 TULOKSET

Seuraavaksi esitellään empiirisen tutkimuksen tulokset. Eri tutkimusmenetelmillä saatuja tuloksia tuodaan esiin rinnatusten. Mukana on myös paljon sitaatteja haastateltavien puheesta, jotta tutkimustulokset todentuisivat valideiksi tulkinnoiksi tutkimusaineiston pohjalta. Kokemuksia esitellään palautteen antajalähtöisesti, koska palautteen lähteen merkitys kokemuksiin palautteen laadusta, muodosta ja sisällöstä on ilmeinen. Kokemuksia esiintyjäkuvan ja palautteen kytkennöistä esitellään yksilökohtaisesti. Oletuksena on, että esiintyjäkuva persoonallisuuteen läheisesti liittyvänä ilmiönä koetaan niin yksilöllisesti, että ainoastaan yleistykseen ja poikkeavuuksiin keskittyminen ei ole tarkoituksenmukaista.

4.1 Oppijan suhtautuminen palautteeseen

4.1.1 Näkemyksiä palautteen laadukkuudesta

Oppija vaatii palautteelta rehellisyyttä ja asiallisuutta. Palautetilanteessa palautteenantajan tulee olla motivoiva, kannustava, monisanainen ja esittää palautekommentit ymmärrettävästi. Oppija toivoo, että palaute myötäilee hänen omia käsityksiään, on empaattista ja vain esiintymisen myönteisiin piirteisiin puuttuvaa. Kuitenkin palautteelta odotetaan rehellisyyttä. Kielteiset palautekommentit halutaan kuulla myönteiseen sävyyn ja palautteen odotetaan sisältävän kehitysehdotuksia. Tärkeää on, että palautteenantaja keskittyy palautteen antamiseen.

”...et keskittyy siihen asiaansa, et ei oo semmonen vaan, että kurssin lopussa laittaa ruks raks rastia ruutuun ja äkkiä kasseja kantaen pihalle.” (Oppija 2)

Palautteen ajankohdasta oppijat ovat eri mieltä. Mieli-pide-eroja on siinä, onko välitön vai viivästeinen palaute oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisempaa. Tämä selittyy sillä, että yksilöt käsittelevät palautetietoa yksilöllisesti.

” Mä koin, et se oli kaikist paras, et se palaute tuli heti.” (Oppija 1)

” Viiveellä vois olla vaikutusta kärsivällisyyteen, koska siinä ihminen muokkaa itseään pehmeämpään suuntaan kun on enemmän aikaa. Minä oon tykänny aina, että kaikenlainen kiire saa ihmisen stressaantuneeksi, hermostuneeksi ja kärsimättömäksi. Näin palaute olis siis tehokkaampaa.” (Oppija 4)

Tutkimuksen kohteena olevat esiintymistaidon harjoittelijat erittelivät kokemuksiaan palautteesta sen mukaan, kuka palautetta antaa. Yleisesti kouluttajan ja muiden ryhmäläisten antamaa palautetta arvostetaan monessa mielessä lähes tasavertaisina. Oppijoiden kesken kokemukset kouluttajan palautteesta olivat yleisesti samansuuntaisia kun taas vertaispalautteesta oli oppijoiden kesken selviä näkemyseroja.

Palautetilanteiden etenemistä hallitsi itsearviointi. Poikkeuksetta oppijat arvioivat ensin itse omaa suoritustaan. Omia kommentteja seurasi kouluttajan ja muiden ryhmäläisten antama palautetieto mielivaltaisessa järjestyksessä. Oppija ei koe palautteenantajien järjestystä erityisen merkittävänä. Mikäli kyseiseen seikkaan kiinnitetään huomiota, syynä on palautetiedon sisältämien myönteisten ja kielteisten näkemysten haluttu järjestys. Oppija haluaa ilmaista omat, kielteiset näkemyksensä ennen muita palautteenantajia.

” Se oli tosi hyvä, että sai itse kommentoida ensin, se on reilun pelin sääntö, koska ittehän sitä kuitenkin on ankarin se arvostelija.” (Oppija 3)

Tutkimustulokset osoittavat, että oppija koki välittömästi koulutuksen loputtua kouluttajalta saamansa palautetiedon äärimmäisen myönteisenä ja hyödyllisenä. Palautetieto oli yleisen mielipiteen mukaan myös tarkkaa ja uskottavaa, luotettavaa ja perusteltua. Niin ikään palautteen määrään oltiin tyytyväisiä. Vertaispalautetta puolestaan kritisoitiin perustelujen puutteellisuudesta. Joukosta erottuu selvästi eräs päinvastainen mielipide, jonka mukaan muut ryhmäläiset perustelivat palautetietoa enemmän kuin kouluttaja. Hän koki kouluttajalta saamansa palautteen epäluotettavana.

” Ehkä se tietty ratkaisukeskeisyys on musta aika perustelematonta, että asioita vaan todetaan. Ykskin palaute oli sellanen, että: sähän nyt näytät viihtyvän siellä estradilla.”(Oppija 6)

Kun koulutuksesta oli kulunut kuukauden verran, näkemyksiä kouluttajan palautetiedosta määriteltiin edelleen seuraavilla positiivisilla adjektiiveilla: kannustavaa, rehellistä, motivoivaa, luotettavaa, ymmärrettävää, ”ei-tyrmäävää”. Kurssista kuluneen ajan myötä mielipiteet palautteen riittävydestä olivat kaikonneet. Oppijat kaipasivat lisää muun muassa esiintymisjännityksen hallintaan liittyviä kehitysehdotuksia sekä yleisesti yksityiskohtaisempaa ja monipuolisempaa ohjausta esiintymistaidoissa.

” Must tuntu, et tasan tarkkaan kyllä keskitty yhteen ja samaan aina koko ajan, et se vaikutti aika omituiselta.” (Oppija 8)

Joskin yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kouluttajan antama palaute koettiin tarkemmaksi kuin vertaispalaute, ei vertaispalautetta tuomittu epätarkkuudesta. Jos kurssilla annetun palautetiedon määrää kuvataan mainintojen mukaan, päädytään keskimäärin 9– 2 mainintaan oppijan kutakin harjoitusta kohden. Oppija sai yleensä määrällisesti eniten palautetta vertaisryhmäläisiltä. Valtaosa koki vertaispalautteen monipuolisena ja riittävänä. Joukossa oli muutamia oppijoita, jotka olisivat kaivanneet vertaispalautetta enemmän suhteessa kouluttajan antaman palautteen määrään. Myös kurssin kesto mainittiin syynä palautteen riittämättömyydelle.

” Viikonloppu ei riitä siihen, että olisi täysin tyytyväinen palautteeseen...se on tosi lyhyt aika tuntemuksien aikaansaamiseksi, viikonloppu ei kertakaikkiaan riitä...nyt ei palaute välttämättä kerinny kypsymään ihmisten mielissä.” (Oppija 4)

Yleisesti oppijat motivoituivat kehittämään esiintymistaitojaan kouluttajalta saamansa palautetiedon pohjalta. Motivaatioon vaikuttavia palautteen osatekijöitä oli kuitenkin vaikea eritellä. Motivaatiota lisäsi kouluttajan hyväksyvä ja joustava suhtautuminen oppijaa kohtaan. Eräs oppija epäili palautteen yhteyttä motivaatioonsa ja teki tyhjäksi varsinkin vertaispalautteen merkityksen harjoittelumotivaation syntymiseen. Haastattelussa hän kuvaa näkemyksiään seuraavasti:

” No kyllä jos mä taikuriks alkaisin niin voisin tarvita esiintymistaitoa, mut tota mun mielestä jos haluu esiintymistaitoo niin menee sinne lavalle vaan rohkeesti ja sitä kautta oppii sen, et nääkin kurssit voi olla sellasii, et jos et sä käytä ikinä missään, niin ei niist ikinä tuukkaan mitään.”
(Oppija 8)

Vaikka aikaa koulutuksesta oli jo kulunut, kouluttajan antama palaute säilytti uskottavuutensa oppijoiden näkemyksissä. Sen sijaan kurssin aikana uskottavalta ja luotettavalta tuntunut vertaispalaute menetti ajan myötä merkittävyyttään. Palautteen luotettavuutta ja uskottavuutta arvioitiin kurssin yhteydessä vallalla olevien tunteiden mukaan, kun taas arkielämän keskellä arviointikriteerinä oli palautteenantajan asiantuntemus.

”Enemmän tietenkin siihen opettajan sanaan luotti, tää on varmaan kansakoulusta lähtöisin, että opettaja on aina oikeassa.” (Oppija 3)

”Kouluttajalta saamaani palautetta pidän hivenen uskottavampana. Sen tekee tää asiantuntijuus, saattaa nimittäin olla, että kurssilaiset sittenkin saattaa olla hellämielisempiä palautteessaan kuin kouluttaja.” (Oppija 4)

Yleisesti kouluttajan palautetta pidettiin hivenen laadukkaampana kuin vertaispalautetta. Empiirinen tutkimus osoitti eron kuitenkin huomattavasti pienemmäksi kuin aikaisempien tutkimusten myötä oltaisiin voitu olettaa. Joukossa oli myös näkemyksiä, joissa vertaispalaute arvotettiin esimerkiksi hyödyllisemmäksi ja luotettavammaksi kuin kouluttajan palaute. Tämänkaltaisissa kokemuksissa määrävää oli muiden ryhmäläisten samankaltaisuus sekä varauksellisuus kouluttajan auktoriteettiasemaa kohtaan.

”Ehkä sen kavereitten antaman palautteen koin hyödyllisempänä, koska ne on niitä, jotka tuntee ne fiilikset ja kokee ne samat jutut. Mä kumminkin puhun heille enkä ammatti-ihmisille.” (Oppija 5)

”Opettaja tekee sitä ammatikseen ja mä oon tietyllä lailla auktoriteettiarka. Oppilaat on lähempänä minua, nehän on tavallaan mun kanssa sitä elämää niin tota ehkä koen, että niitten palaute on semmosta luotettavampaa, kun taas kouluttaja on työn puolesta rationaalisesti mukana, ei välttämättä kuitenkaan kokonaisvaltaisesti mukana.” (Oppija 6)

Vertaispalautetta pidettiin yleisesti melko myönteisenä, tehokkaana ja uskottavana. Osa oppijoista koki saavansa palautteen myötä kehitysehdotuksia ja uutta tietoa esiintymisestään, sekä piti palautetta motivoivana. Edellä mainittuja seikkoja saatettiin pitää merkittävimpinä vertaispalautteessa kuin kouluttajan palautteessa. Oppijat epäroivät kuitenkin sitä, kohdistuiko vertaispalaute tavoitteiden kannalta keskeisiin seikkoihin. Kouluttajan palautetta pidettiin tavoitteinen kannalta tarkoituksenmukaisena.

4.1.2 Kokemuksia palautteen sisällöstä

Kurssin alkupuolella kurssilaisia ohjattiin pohtimaan oppimistavoitteita sekä keskustelemaan kouluttajan asettamista tavoitteista esiintymistaidon kurssille. Oppijoiden tavoitteet olivat hyvin yhdenmukaisia. Tavoitteet omalle toiminnalle johtavat selvästi kurssin pääteemaan, esiintymisjännitykseen. Valtaosa oppijoista piti tavoitteena helpottaa esiintymisjännitystä tai päästä siitä kokonaan eroon. Vain muutaman oppijan tavoitteisiin kuului taitotavoitteita. Taitotavoitteina oli puhetekniikan kehittäminen ja esityksen sanoman rakentamiseen liittyvät taidot.

Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta oppijat mielestään saavuttivat tavoitteensa. Tavoitteiden saavuttamisessa oppijat korostivat ensisijaisesti palautteen merkitystä. Esiintymisjännityksen lieventämiseen johti ratkaisevasti onnistumisesta viestittävät palautekommentit. Toisaalta osa oppijoista epäili, että jännityksen hallinta ei onnistu kurssiympäristön ulkopuolella.

” Se, et näkyyks se jännitys siinä, kun mä jotain teen, niin siinä mä sain mielestäni varmistuksen, että palautteen perustella se ei näkyny, et se oli kaikkein tärkeintä.” (Oppija 5)

Oppijoiden tasavertaisuus esiintymistaitojen ja jännittämisen suhteen koettiin oppimisen kannalta merkittävänä. Toisaalta oppijoiden yhteiseksi kokema esiintymisen piirre, esiintymisjännitys, ohjasi kurssin sisältöä erään oppijan mielestä liikaa.

” Kun kaikki muutkin jännitti niin sillen mä tiesin, että mua ei tyrmätä...siellä uskalsi pistää vähän itteensä likoon.” (Oppija 2)

” Kurssilaiset oli tietyllä tavalla kaikki samalla tasolla eikä ajatellu, että tuo on parempi puhuja kuin minä ja kaikki saman asian tiimoilta kuitenkin.” (Oppija 3)

” Jotenki se oli hirveen helpottavaa kun näki niitä muita kohtalotovereita, jotka siellä oli ja hikoili.” (Oppija 5)

” Ne ymmärsi koko homman väärin, tuli mieleen joku terapiaryhmä siitä välillä, eihän sen periaatteessa pitäsi olla mikään terapiaryhmä...jotkut niistä oli parantamassa jotakin tautia, et ne niinku haki jotain pelastusta siihen jännittämiseen.” (Oppija 8)

Taitotavoitteiden toteutumisessa korostettiin esiintymisharjoitusten määrää. Vaikka harjoituksista saadun palautteen merkitys tavoitteiden saavuttamisessa oli suuri, kaikki oppijat eivät olleet tyytyväisiä palautteen sisällön ja tavoitteiden vastaavuuteen. Palautetieto sisälsi yleensä huomattavasti enemmän ilmauksia koskien esittämistä kuin esityksen sisältöä. Sisältöä koskevia kommentteja esiintyi melko tasavertaisesti sekä kouluttajan palautetiedossa että vertaispalautteessa ja itsearviointissa. Esittämistä koskeva palaute korostui vertaispalautteessa. Esiintymisjännitykseen liittyviä palauteilmauksia esiintyi yllättävän vähän. Oppijat tarttuivat jännittämiseen lähinnä itsearviointin yhteydessä. Yleensä palautteessa todettiin, että yksilön esiintymisjännitys ei näy yleisölle.

Esiintymistaidoista yksityiskohtaista palautetietoa antoi eniten kouluttaja. Yllättävää on, että osa oppijoista sai harjoittelustaan yleensä palautetta, joka jäi enimmäkseen vaikutelmatasolle. Etenkin vertaispalautteelle tyypillistä oli vaikutelmissa pitäytyminen. Myös kouluttajan antama palaute jäi ajoittain vaikutelmatasolle. Ilmaukset olivat seuraavankaltaisia.

” Siitä tuli sellanen olo, että sä elät elämääs täysillä.” (Oppija 4)

” Innostava puhe” (Oppija 9)

” Se tuli niinku syvältä.” (Oppija 7)

Palautetiedon sisältämien kehitysehdotuksien kohdalla palautteen lähteestä ei voida tehdä yleistyksiä, koska erot oppijoiden tuntemusten välillä ovat merkittäviä. Valtaosa oppijoista ei heti muistanut mitään kehitysehdotuksia, vaikka uskoi niitä saaneensa. Pohdinnan jälkeen oppijoille palautui mieleen joitakin kehitysehdotuksia, mikäli he kokivat niitä lainkaan saaneensa. Vain yksi oppija ilmoitti saaneensa konkreettisia kehitysehdotuksia, joiden pohjalta taitojen kehittäminen on mahdollista. Palautetilanteissa ääneen esitetty palautetieto ei kuitenkaan sisältänyt yhtään kehitysehdotusta kyseisen oppijan kohdalla.

Kehitysehdotuksella tarkoitetaan sellaista tietoa oppijan toiminnasta, jonka avulla taitojen kehittäminen edelleen mahdollistuu. Oppijat mielsivät kuitenkin kehitysehdotuksiksi puutteellisia taitoja koskevan kommentin, joka ei tosin sisältänyt konkreettista apua siihen, miten taitoja voisi edelleen kehittää. Seuraavankaltaiset ilmaukset tuskin auttavat kehittymään esiintymistaidoissa.

” Useimmassa niissä oli, että kehitä ittees...muutakun puhua puhua puhua, mun mielestä sekin on aika paljon kun käsketään vaan puhua.” (Oppija 1)

” Mä voisin vähän niinkun vapautuneemmin itteeni ilmaista.

Annettiinko sinulle välineitä siihen, miten ilmaista itseään vapautuneemmin?

Ei.” (Oppija 3)

Kehitysehdotusten merkitys esiintymistaitojen kehittämisessä saattoi olla oppijoille epäselvää. Tähän olettamukseen antaa viitteitä eräs mielipide, jonka mukaan kehitysehdotuksilla ei välttämättä ole merkitystä oppimiselle, mikäli oppija ei itse huomaa esiintymisessään tarvetta kehittymiseen.

” Toi on muuten aika vaikee sanoo, mitä pitäis kehittää, yleensä se pitäis ite huomata. Vaikka muut sanoo, sitä ei ite huomaa pakosti ollenkaan eikä niinku pääse sisälle siihen.” (Oppija 8)

Jotta kokemuksia myönteisestä ja kielteisestä palautetiedosta voitaisiin tulkita on selvitetävä, miten oppija määrittelee kyseiset käsitteet. Myönteinen palaute rinnastetaan usein palautteen hyvään laatuun. Myönteistä palautetta luonnehditaan adjektiiveilla: rakentava, suora, rehellinen, monipuolinen ja motivoiva. Ilmaisut, jotka liittyvät taitojen kehittämiseen tai sisältävät kehumista, mielletään myönteiseksi palautteeksi.

” Siinä kerrotaan, että missä mä onnistuin.” (oppija 5)

” ...vähän kehutaan.” (Oppija 1)

” Sellasta kiitosta, et oli hyvä juttu, se on vaan sellaisia kunnianosotuksia.” (Oppija 8)

Eräs oppija määrittää myönteisen palautetiedon vastaanottajan kautta. Palautetta ei hänen mukaansa eritellä myönteiseksi ja kielteiseksi valmiiden kriteereiden avulla, vaan palautteen vastaanottajan senhetkisten tunteiden mukaan.

” Se riippuu ihan minusta ja mun olotilasta, että miten koen ne tilanteet. Minä tavallaan sen valinnan teen, onko palaute myönteistä.” (Oppija 6)

Kielteistä palautetta ymmärretään yhteydessä palautteen antotapaan. Palautetta kuvataan toistuvasti seuraavilla ilmauksilla: asiattomasti sanottu, loukkaava, yhdellä sanalla sanottu, epämääräistä sekä huutamista ja räyhäämistä. Kielteistä palautetietoa pidetään

harjoittelua motivoivana vain, jos se annetaan rakentavalla tavalla. Useimmiten oppija pitää kielteistä palautetta kuitenkin destruktiivisesti annettuna.

” Jos tyrmätään kaikki, mitä esittää, se on kielteistä palautetta.” (Oppija 1)

” Jos sä oot eri mieltä, etkä ymmärrä sitä ja sulle sanotaan karkeesti, niin silloin se on kielteistä.”

(Oppija 2)

” No kun sanotaan hyvin negatiivisesti, et sä et osannu mitään ja siinä ei ollu mitään hyvää.”

(Oppija5)

Palautetilanteiden observoinnissa havaintoja luokiteltiin Geddesin ja Linnehanin (1996) dikotomian mukaan. Yleisesti oppijat saivat palautetilanteissa sekä myönteistä että kielteistä palautetta. Sekä vertaispalautteessa että kouluttajan palautteessa korostui myönteinen palautetieto kun taas itsearviointi oli enimmäkseen kielteistä. Myönteinen palaute sisälsi äärimmäisen harvoin oppijaa ohjaavaa tietoa, mutta sitä vastoin kehuja ilmaisuja oli runsaasti. Myönteinen palautetieto kohdistui huomattavasti useammin harjoitteluun kuin harjoittelun tulokseen.

Kielteisiä palauteilmauksia esiintyi selvästi eniten itsearvioinneissa. Epäonnistumisesta syytettiin puutteellisten taitojen lisäksi ulkoisia tekijöitä, kuten lyhyttä valmistautumisaikaa. Geddesin ja Linnehanin (1996) mukaan kielteinen palaute voi olla tarkkaa tai epätarkkaa. Kyseisellä esiintymistaidon kurssilla kouluttajan antama kielteinen palaute oli tarkempaa kuin vertaispalautteessa ilmenevä kielteinen palautetieto. Osa oppijoista eritteli omia taitojaan hyvin tarkasti, kun taas toiset osoittautuivat itsearvioinnissa epätarkoiksi. Vertaispalautteessa puututtiin oppijan persoonaan usein loukkaavaan sävyyn.

” Sullla oli kravatti vinossa.” (Oppija 1)

” Suahan selvästi hävetti tossa.” (Oppija 2)

Oppijat saivat mielestään enemmän myönteistä kuin kielteistä palautetta. Osa oppijoista ei havainnut kohdallaan lainkaan kielteistä palautetietoa. Oppijoiden raportoimat mielipiteet antavat viitteitä olettaa, että kielteisen ja myönteisen palautteen kokeminen eroaa yksilökohtaisesti. Näin ollen ei voida johtaa yleistystä siitä, millainen palaute olisi taito-oppimisessa tarkoituksenmukaisinta. Esimerkkinä voidaan osoittaa mielipide, jonka mukaan kielteinen palautetieto on tehokkaampaa.

” Se tavallaan se uusi asia, joka on niin sanottua kielteistä, se laittaa enemmän ajattelemaan ja siinä on myös sitä oppimista enemmän. Myönteinen palaute on aina helppo käsitellä ja tulee semmonen illuusio, että mä oon sitte hyvä esiintyjä ei kai mussa mitään kasvunvaraa oo.” (Oppija 6)

Kokemukset kielteisestä ja myönteisestä palautteesta on tulkittu sen mukaan, miten oppijat itse ymmärtävät kyseiset käsitteet. Tutkimusaineistosta ilmeni, että oppija ei välttämättä ymmärrä merkityseroja, myönteinen — hyvä sekä kielteinen —huono, välillä.

4.1.3 Oppija arvioi tapaa ja taitoa antaa palautetta

Observoinnissa ilmeni, että yleisin palauteilmaisuus oli lyhyt toteamus. Lyhyesti palautteen ilmaisivat useimmiten muut oppijat. Vertaisryhmä oli suhteellisen kokematon palautteen antamisessa. Tämän vuoksi on ymmärrettävää, että palautekommentit jäivät toteamuksen tasolle. Itsearviointissa oppijat erittelivät toimintaansa yksityiskohtaisemmin. Palautekommentit johtivat äärimmäisen harvoin yleiseen keskusteluun.

Kouluttajan tapaan antaa palautetta oltiin tyytyväisiä. Kouluttajaa pidettiin palautteenantajana suorana, erittelevänä ja monipuolisena. Koska tutkimuksen kohteena olevat oppijat osallistuivat esiintymistaidon kurssille, jonka sisällössä korostetaan viestintäarkuuden näkökulmaa, ei ole yllättävää, että vertaispalautteen kohdalla kritisoitiin arkuutta ja puutteellisia taitoja palautteenantajina.

” No joku ei uskalla sanoa ja joku uskaltaa sanoa. Kyl se siis ihan sillai luotettavaa on, et ei ne niinku valehtele, mutta me kurssilaiset katotaan vähän pienemmän linssin läpi.” (Oppija 2)

Oppija koki myös omat taitonsa antaa palautetta erittäin puutteellisina. Osa oppijoista oli sitä mieltä, että kurssilla ei saanut valmiuksia antaa palautetta toisille oppijoille.

” Oli aika paha arvostella ketään. Ei kai pysty arvosteleen toisia kun ei pysty arvosteleen itteensäkään.” (Oppija 1)

” Ehkä se, että kokee itse olevansa jollakin tavalla esiintyjänä keskeneräinen, että kasvunvaraa on vielä niin jotenkin koen, että en oo vielä valmis rooliin, jossa arvostellaan toista ihmistä.” (Oppija 6)

” Hirvee tuomari-fiilis kyllä oli. Olis tarttenu saada pikkusen vähän tietää, mitä arvostelis. Tuli mietittyä aina enemmän sitä, et mitä mä alan arvosteleen kun sitä itse arvostelua sinänsä.” (Oppija 8)

Myös ulkopuolinen havainnoija rekisteröi viitteitä puutteellisista taidoista antaa palautetta. Muun muassa sen, että oppijat kohdistivat usein palautepuheenvuoronsa kouluttajalle. Oppijaa, jonka esiintymistä palaute koski, kutsuttiin myös ajoittain kolmannessa persoonassa.

” Kylä se ainakin katteli joka puolelle.” (Oppija 1)

Arkuus antaa palautetta saattaa ilmetä kielteisen palautetiedon pehmentelynä. Palautteen kokemuksissa ilmeni huomioita varovaisuudessa antaa palautetta etenkin vertaispalautteen kohdalla. Syynä palautteen pehmentämiseen ei pidetty välttämättä palautteenantajan omakohtaista esiintymisjännitystä vaan toisen loukkaamisen pelkoa. Samansuuntaisia kokemuksia ilmeni, kun oppija toimi itse palautteenantajana.

” Ne kuvittelee, et ne loukkaa jos ne sanoo jotakin negatiivista, koska meidän puhekulttuuri ja ennen kaikkea käyttäytymiskulttuuri on sellanen, että me voidaan sanoo loukkaavasti toiselle, jos se on tuttu, hyvä ystävä tai vaikka rakastettu, mutta aivan tuntematon ihminen saattaa loukkaantua ja siksi sitä vieroksutaan.” (Oppija 4)

”Se on niin hirveen vaikee antaa vieraille ihmisille tämmöstä suoraa palautetta ku ei tiedä oikeen, että kuinka vois sanoo. Toisille voi tosiaan sanoo vähän rempseemmin ja reilummin kun toisille taas pitää vähän pumpuloida.” (Oppija 2)

” Täytyy osata valita ne sanat niin, ettei nujerra sitä toista kun tietää, että sillä on ihan samat ongelmat kun mullakin. Täytyy saada kannustettua sitä toista.” (Oppija 5)

Eräs oppijoista piti myös kouluttajan antamaa palautetta liian pehmeänä. Syy mielipiteeseen saattaa kytkeytyä ylikriittisyyteen omaa esiintymistä kohtaan. Kyseinen oppija piti todenmukaisena ainoastaan omia arvioitaan harjoittelusta, eikä ollut vastaanottavainen oman käsityksen kanssa ristiriitaiselle palautetiedolle.

” Ehkä ois voinu olla kritiikkiä ihan rehellisesti enemmän, myöskin niitä negatiivisia puolia. Tämähän opettaja ei hakenut niitä negatiivisia, se oli varmaan ihan tarkoituksellista, että ihmisiä ei saa pitää liian kovilla, saaha oppilaita lisää.

Saada lisää oppilaita?

Niin, että seuraaville kursseille taas, ettei ruveta pelkäämään kursseja, koska kulkeehan se nyt viesti lempee linja.” (Oppija 3)

Edelleen sama oppija myöntää itsearviointissakin keskittyvänsä omien heikkouksiensa havaitsemiseen.

” Kyllä mä varmaan enemmän niitä heikkouksia haen. kai sitä on liian kriittinen itelleen kaikessa muussakin niin siitä se varmaan johtuu.” (Oppija 3)

Yleisesti oppijoiden oli vaikea hahmottaa vahvuuksia ja heikkouksia omassa esiintymisessä. Vahvuuksien erittelemisen omissa esiintymistaidoissa oli vielä vaikeampaa kuin puutteellisten taitojen määrittely. Poikkeuksena oli yksi oppija, joka havaitsi koulutuksen aikana mielestään helposti sekä heikkouksia että vahvuuksia omassa esiintymisessä. Haastattelussa hän selvittää kokemustaan:

” Mä jotenkin vapauduin siellä, että pystyin kritisoimaan paremmin itseäni, ehkä se ilmapiiri just oli niin vapauttava, siel oli jollakin lailla tilaa pohtia enemmän omaa olotilaansa esiintymistaidon puitteissa.” (Oppija 6)

Oppijoiden itsearviointikokemuksista ei saatu juurikaan tietoa välittömästi kurssin jälkeen. Itsearviointiin käsitteeseen liittyvät ymmärtämisvaikeudet ennakoitiin ja tämän vuoksi kokemukseen itsearviointista päätettiin syventyä vasta haastattelun yhteydessä. Haastatteluissa todentui oletus siitä, että itsearviointi oli melko vieras ja vaikeasti ymmärrettävä käsite useimmille kurssin osallistujista. Kokemuksen purkaminen oman toiminnan arvioinnista johti lähes poikkeuksetta edelleen arvioimaan itse toimintaa.

Oppijat kokivat kuitenkin itse havainneensa esiintymisessään uusia asioita, jotka auttavat heitä jatkossa kehittymään esiintymistaidoissa. Muutama oppija osoitti selvästi suhtautumisensa esiintymistä kohtaan muuttuneen itsereflektion myötä.

” Kurssilla oivalsin sen, että semmonen niin sanottu hyvä esiintyjä ei välttämättä tai minä en mielestäni tarvitse niitä esiintyjän teknillisiä puolia niin paljon. Se esiintyminen on mun mielestä aika paljon sellanen sisäinen asia, että kun me itse olisimme tasapainossa itsemme kanssa niin esiintyminenkin onnistuisi.” (Oppija 6)

Esiintymiseen liittyvät uudet havainnot tehtiin yleensä videopalautteen yhteydessä. Suurin osa haastateltavista oppijoista teki mielestään myönteisiä tai neutraaleja havaintoja esiintymisestään. Muutaman kohdalla havainnot olivat yksinomaan kielteisiä. Lähes kaikki havainnot koskivat esiintymisjännitystä. Näistä esimerkkinä seuraava:

” Mä yllätin itteni, en mä oisi ikinä uskonu, et mä pystyn siihen.

Mihin?

Esiintymään videolla ensinnäkin ja että siitä tosiaan tulee jotakin. Mä en oo koskaan löytäny semmosta jos vois sanoo luovuutta ittestäni tommosella kohtaa.” (Oppija 2)

Oppijat suhtautuivat esiintymisharjoitukseen videointiin erittäin myönteisesti. Ajatus videoinnin kohteena olemisesta saattoi kuitenkin aluksi tuntua epämiellyttävältä muun muassa lyhyen valmistautumisajan vuoksi sekä aikaisempien kokemusten vaikutuksesta.

” Mulla oli heti semmonen ajatus kun siitä videoinnista puhuttiin, et olis pitänyt pikkusen saada valmistautua siihen puheeseen, et se tuli niin äkkiä.” (Oppija 1)

” ...katottiin jokaisen suoritukset niinkun nytkin, ja kynän ja paperin kanssa pistettiin virheet ylös, se oli sellasta virheiden etsimistä, mikä ei tuntunut hyvältä. Ajattelin siinä, että taas mä oon täällä videon edessä ja taas pannaan virheet ylös.” (Oppija 5)

Loppujen lopuksi valtaosa oppijoista piti videopalautetta tehokkaimpana palautemenetelmänä kurssin aikana. Syynä videoanalyysin tehokkuuteen oppijat pitivät useimmiten sitä, että videomateriaalin tarkastelussa oman esityksen arviointi oli realistista ja helppoa.

” Eli sä näit sen videolta niin sun oli helppo ottaa se vastaan ja unohtaa se, mitä sä oot aina itestäs ajatellu. Se tuki niin hirveen hyvin oppimista.” (Oppija 2)

” Se ei valehtele, kuva ei valehtele.” (Oppija 4)

” Kyllä se videopalaute siinä mielessä on tehokkainta, et siinä näkee itse ne epäkohdat ja oivaltaa parhaiten” (Oppija 6)

Yleisin tapa antaa palautetta kurssin aikana oli suullinen palaute, jota antoivat sekä kouluttaja että muut oppijat. Oppijoilla oli myös mahdollisuus itse arvioida omaa esitystään ääneen. Suullisen palautteen tehokkuus juonsi siitä, että se annettiin välittömästi esiintymisharjoituksen jälkeen kun taas esimerkiksi kirjalliseen palautteeseen oli mahdollista syventyä vasta kun jokainen oppija oli tehnyt harjoituksen. Suullista palautetta pidettiin yleisestikin parempana palautemuotona kuin kirjallista

palautetta. Arvioon vaikutti suullisen palautteen monipuolisuus ja vaikutelma luotettavuudesta.

” Kyllä se suullinen on siinä mielessä luotettavampaa, että ainakin tän kurssin kirjalliset palautteet oli sellasia yksisanasia, että piti vetää oma johtopäätös, mutta suullinen on aina kokonaisvaltaisempaa.” (Oppija 6)

” Harvoin ihminen pystyy silmästä silmään valehteleen ihan semmosta puuta heinää.” (Oppija 8)

Yleisön sanatonta reagoitua oppijan harjoittelun aikana pidettiin myönteisenä palautteena. Oppijan mielestä puhe-esitystä seurannut yleisö oli asiallinen, vastaanottavainen, aktiivinen ja tarkkaavainen. Yleisöä luonnehdittiin myös turvalliseksi ja kannustavaksi.

” Ne eli hyvin mukana, ne oli tarkkaavaisia ja se tavallaan sitten kannusti muakin kun niiden huomio oli kiinnittynyt minuun.” (Oppija 6)

Päinvastaisen näkemyksen esitti yksi oppija. Hän koki erottuvansa ryhmästä ikänsä vuoksi, ja piti sitä syynä yleisön innostumattomuuteen hänen esityksensä aikana. Sama oppija piti palauteen sisältöä epäolennaisena.

” Samankäiset ihmiset ois varmaan samaistunu enemmän...ei ne niin kauheesti niitä juttuja kuunnellu, ne ei kuuntele, et mitä puhuu vaan arvostelee vaan ulkonäköö.” (Oppija 8)

4.2 Yksilöllinen palautteen kokeminen

4.2.1 Oppijan esiintyjäkuvan analysointia

Osa oppijoista piti aikaisempia kokemuksiaan esiintymistilanteista ratkaisevana sille, miten nyt kokevat itsensä esiintyjinä. Etenkin kielteiset kokemukset heijastuvat oppijan esiintyjäkuvassa.

” Joskus mä oon hävenny esiintymistä, mutta se johtuu oppikouluajalta kun oli suullisia esityksiä ja niitä arvioitiin, niin niistä jäi tietynlainen häpeän tunne. Siellä muuten käytettiin kritiikkiä kans aika reippaasti, mutta se sattu siihen aikaan kun ei ollu valmis ottamaan vastaan sitä.” (Oppija 3)

Esiintyjäkuva sisältää yksilön käsitykset vahvuuksistaan ja heikkouksistaan esiintyjänä. Esiintyjäkuva on osa minäkäsitystä ja näin ollen hyvin persoonasidonnainen. Tutkimuksessa halutaan tarkastella palautteen suhdetta yksilön esiintyjäkuvaan. Jotta voitaisiin ymmärtää kokemuksia palautteesta, ja ennen kaikkea palautteen merkitystä esiintyjäkuvaan, tarkastellaan oppijan esiintyjäkuvan piirteitä jokaisen oppijan kohdalla erikseen.

Yleisesti oppijat kuvailivat itseään esiintyjinä enemmän heikkouksien kuin vahvuuksien kautta. Eräs oppija kertoi ennen kurssia esiintymisestään ainoastaan heikkouksia. Heikkouksien korostaminen johtuu oppijan mukaan huonosta itsetunnosta ja liiallisesta itsetarkkailusta. Oppija ilmoitti välittelevänsä esiintymistilanteita esiintymisjännityksen vuoksi.

” Mä en ajattele yleisöstä yhtään mitään vaan itestäni koko ajan, mä ilmeisesti niinkun liikaa kuuntelen itteeni...ilmeisesti kiinnitän huomiota siihen, miltä näytän, mä oon vähän semmonen, et mä tunnen alemmuuskompleksia, mielialan vaihtelut kyllä vaikuttaa siihen...ku mä en oo niinku missään hyvä, kato se itsetunto ku se puuttuu.” (Oppija 1)

Useimmiten esiintymistä analysoidaan ainoastaan esiintymisjännitykseen liittyen. Eräs oppija kokee voittaneensa esiintymisjännityksen kurssin aikana ja korostaa sen myötä esiintyjäkuvansa vahvistuneen. Samainen oppija mainitsee heikosta itsetunnosta. Itsetuntoon vahvasti liittyvänä ilmiönä viestintäarkuus saattaa oppijan kohdalla olla piirretyypistä sosiaalista arkuutta, eikä vain tilannekohtaista esiintymisjännitystä.

” Mulla ei itsetunto oo ihan kaikista korkeimmalla, et siinä sitä arkuutta tulee sitten kun aattelee, että en osaa enkä pysty...et niinku yleensäkin kun toi itsetunto on heikko, ei niinku usko itteensä.” (Oppija 2)

Eräs oppijoista pitää itseään melko huonona esiintyjänä. Ennen koulutusta oppija selittää käsitystään esiintymisjännityksellä. Esiintymisharjoittelun yhteydessä oppija havaitsi kuitenkin puutteita esiintymistaidoissaan. Hän eritteli vahvuuksiaan ja heikkouksiaan esiintyjänä ja totesi edelleen tarvitsevansa harjoitusta puhe-esityksen rakentamiseen liittyvissä taidoissa. Taitoharjoittelulla tähdätään myös esiintymisjännityksen hallintaan.

”Mä en kumminkaan osaa itteeni vielä ilmaista puhumalla niinkun haluan, että tavallaan ne asiat jää sisälle ja mä en saa sitä kaikkea ulos, mitä mun ajatuksissa liikkuu. Jos joudun jonkun asian vaikka esittään, mä saan hyvin sen päässäni jäsenneiltyä, mutta mä meen vielä tietyllä tavalla kipsiin siinä esiintymistilanteessa, se puhe on semmosta katkonaista ja jäsennelemätöntä.” (Oppija 3)

Edelliseen viitaten eräs oppija piti niin ikään koulutukseen tullessaan esiintymisjännitystä onnistumista haittaavana tekijänä esiintymistilanteessa. Koulutuksen aikana oppija koki saavansa vihjeitä siitä, miten jännitystä voisi tilanteessa hallita. Suhtautumisen muuttuminen esiintymisjännitystä kohtaan antoi oppijalle tilaa keskittyä esiintymistaitojensa kehittämiseen. Puutteellisena hän piti ennen kaikkea puhetekniikkaansa.

”Pitäisi keskittyä siihen asiaan ja kokonaisuuteen. Pelkääminen ja arkuus on sellasia, et niitä ei pitäis laskea ihan yhden asian varaan, vaan siihen vaikuttaa aika monta kokonaisuutta niinku itseluottamus ja keskittyminen, mut kun yks asia näistä saadaan kuntoon esimerkiksi mielikuvaharjoittelulla niin se voi laukaista kaikki asiat.” (Oppija 6)

Useiden oppijoiden kohdalla uudenlainen näkemys esiintymisjännitykseen helpotti esiintymistaidoissa olevien heikkouksien havaitsemista ja taitojen lisäämiseen pyrkivään harjoitteluun keskittymistä. Eräs oppija piti heikkouksinaan liiallista elehtimistä, äänenkäyttöä, sekä puutteita esityksen jäsennelemisessä. Osittain edellä mainitut esiintymistaidon osataidot paranivat harjoittelun myötä. Kurssin aikana kyseiselle oppijalle muodostui uudenlainen suhtautuminen esiintymisjännitykseen.

”Ehkä mä en jännitä enää niin paljon, että tottakai se jännitys tulee vielä, mutta mä en välitä siitä enää niin paljon.

Mikä siihen mahtaa vaikuttaa?

No se kun mä havahtuin itse kurssilla, et ei se näy ja sit, et kaikki muutkin jännittää.”

(Oppija 5)

Kurssin oppijoista muutaman kohdalla esiintymisjännitys on esiintyjäkuvassa merkityksetön piirre. He toteavat jännittävänsä ajoittain, mutta määrittelevät tunnetta enemmänkin vireystilaksi ennen esiintymistä. Toinen heistä kuvaili esiintyjäkuvaansa vain vaikutelmien tasolla, kuten sympaattinen, iloinen esiintyjä, ”vitsinvääntäjä”. Toisen oppijan esiintyjäkuvassa korostuu selvästi myönteiset piirteet esiintyjänä. Erityisenä

vahvuutenaan oppija pitää kielenkäyttöä. Näin kuvailee viestintäaroille suunnatulle kurssille osallistunut oppija itseään esiintyjänä:

”Etkö koe itseäsi esiintymistilanteessa araksi?”

Eehen en araksi mitenkään, en ollenkaan ja minusta on ihanaa juuri se, että ihmiset sanoo tällä lailla, että sinäkö muka jännittäjä.” (Oppija 4)

Lukuun ottamatta kahta jälkimmäistä oppijaa, maininta esiintymisjännityksestä oman esiintyjäkuvan yhteydessä ilmeni säännönmukaisesti. Mitä oppijat ymmärtävät esiintymisjännityksellä? Oppijoiden mielipiteistä voidaan havaita, että esiintymisjännityksen käsite nimenomaan esiintymistilanteeseen kuuluvana viestintäarkuutena on epäselvä. Tosin oppijat nimeävät esiintymisjännityksen yhteydessä puhe-esityksen esittämiseen liittyviä seikkoja, tulkintoja värittää sekä piirretyyppinen että tilannekohtainen sosiaalinen arkuus.

” Semmonen, joka pelkää kaikkia.” (Oppija 1)

” Mun mielestä se on arkuuden merkki kun ei katso yleisöön.” (Oppija 2)

” Joka ei saa sanaa suustaan, joka ei uskalla puhua, ei saa yleisöön kontaktia.” (Oppija 3)

” Hyvin hiljaksiin oleva ihminen, harvasanainen, menee kuoreensa, ei osaa esiintyä vaikka haluaisi.” (Oppija 4)

” Se puhuu hiljaa, olemukseltaan niinkun olis naru ympärillä” (Oppija 5)

” Henkilö, joka käyttää vaan sitä verbaalista siinä esiintymisessä.” (Oppija 6)

” Arkuus on jonkinlainen itsesuojeluvaisto tai sellanen keskittymisen puute, arka on semmonen, joka ei keskity tarpeeks.” (Oppija 8)

4.2.2 Esiintyjäkuvaan kytkeytyneet palautekokemukset

Palautetietoa käsitellään minälähtöisesti. Esiintymistaidon harjoittelusta saatua palautetietoa tulkitaan esiintyjäkuvan sisältämän informaation perusteella. Esiintyjäkuva muotoutuu aikaisemmista kokemuksista esiintymistilanteissa. Palautteeseen voidaan suhtautua joko hyväksyvästi tai torjuvasti muun muassa sen mukaan, miten oppija kokee palautteen kohteena olemisen.

Oppijat pitävät palautetta esiintymistaidon kurssilla tarpeellisena. Palautteen ymmärtämisessä ei oppijoiden itsensä mukaan ollut ongelmia. Vaikka palaute koettiin tarpeellisena, palautteen kohteena oleminen ei kuitenkaan ilman muuta ollut helppo ja miellyttävä kokemus. Epämiellyttäviä tuntemuksia palautteen kohteena olemisesta herätti esimerkiksi aikaisempien kokemusten puutteellisuus palautteen vastaanottajana.

” Se on varmaan se tilanteen outous, kun ei oo tottunu semmoseen, et se ei tunnu kovin kivalta varsinkin kun etukäteen aatteli sitä, et kun ruvetaan puhumaan niin mitä sieltä tulee kun ei oo tottunu.” (Oppija 5)

Oppijoiden kokemuksissa selvää yhtenäisyyttä ilmenee kokemuksissa palauteobjektina olemisen miellyttävyydestä ja helppoudesta. Mikäli palautteen vastaanottamista pidettiin helppona, se tuntui myös miellyttävämmältä. Palautteen vastaanottamista helpotti kokemus oppijoiden tasavertaisuudesta esiintymistaitojen harjoittelijoina.

” Koska me oltiin kaikki jännittäjiä niin mä en niinkun pelänny enkä jännittäny enää sitä palautteen vastaanottamista.” (Oppija 2)

” Me oltiin kohtalotovereita siinä ja niinku samantasoselta, samanlaiselta saa sen palautteen niin se on erilaista kun mä olen saanut aikaisemmin.” (Oppija 5)

Poikkeuksellisen näkökulman esitti oppija, joka koki palautteen kohteena olemisen helppouden johtuvan heikosta minäkäsityksestä.

” Kato kun ei tunne itteensä sillai henkilökohtaisesti niin vieras ihminen pystyy tekeen sen toisenlaisen käsityksen mitä niinku ittestä ei ikinä uskois, niin sen takia sitä on helppo vastaanottaa, olkoon se sitten myönteistä tai kielteistä palautetta.” (Oppija 1)

Vaikkakin oppijat kokivat suhtautumisensa palautteen vastaanottamiseen muuttuneen myönteisempään suuntaan kurssin aikana, palautteen kohteena oleminen oli valtaosan mielestä edelleen vaikeaa. Muutaman oppijan kohdalla vaikeudet olla palautteen kohteena kärjistyivät. Syynä toisessa tapauksessa oli se, että oppija oli mielestään saanut aikaisemmin ainoastaan myönteistä palautetta ja koki kurssilla saamansa kielteisen palautteen vastaanottamisen erittäin vaikeana. Toinen oppijoista monitoroi jatkuvasti toimintaansa ja koki palautteen stressaavana, mikäli ei ollut itse tehnyt aikaisemmin kyseistä havaintoa omasta esiintymisestään.

” Se, että minua arvosteltiin, että eihän minua voida nyt arvostella, tosin sitten hyväksyin sen, että tottakai minuakin voidaan arvostella.” (Oppija 4)

” Se oli ihan niinkun kuvainnollisesti olis heitetty suolaa haavoihin, et jos ne oli jotain semmosia asioita, mitä mä en niinku huomannu itsessäni. Kun ne sanotaan palautteessa ja ne on uusia asioita, niin ne vaatii vähän aikaa ennekuin niitä voi käsitellä itse. Sillon stressi kyllä vähän nousee.” (Oppija 6)

Oppijat, jotka itsearvioinnissa keskittyvät esiintymisen heikkouksiin kokivat palautteen vastaanottamisen hivenen helpompana kuin oppijat, joiden esiintyjäkuva sisältää enimmäkseen myönteistä tietoa omista esiintymistaidoista. Myönteisen palautteen vastaanottaminen koettiin vaikeaksi etenkin, jos se oli ristiriidassa omien käsitysten kanssa.

” Mä sain niin paljon positiivista palautetta, et mä en ois ikinä uskonu, rupee mietityttään, että anneettiinko se ihan kuulijan todellisista tuntemuksista vai...” (Oppija 1)

” Ettei mun puhe oliskaan katkonaista, mä rupesin sitten miettiin, että oonko mä itse väärässä, mutta kyllä mä vielä pidän, että mulla on se sama virhe.” (Oppija 3)

Oppijat, jotka pitivät videopalautetta erittäin tehokkaana palautemuotona, eivät tuominneet ulkopuolista palautetta, mikäli palautetiedossa esiintyi ristiriitaisuuksia omien käsitysten kanssa. Ristiriitaisia tunteita saattoi kuitenkin herättää palautteen sisällön ja palautteelle itse asetettujen odotusten epäyhtenäisyys.

” Se on kyl totta, et joskus tuli semmonen tunne, että palaute oli ristiriidassa, koska sitä ylenpalttista positiivista ajattelutapaa kyllä käsiteltiin, mutta mä tykkäisin, että niitä syitäkin alettais pohtimaan. Se herätti tiettyä ristiriitaisuutta.” (Oppija 6)

Esiintyjäkuvan muotoutuminen palautteen myötä oli oppijoiden kokemuksiin perustuen kiistatonta. Oppijan käsitys itsestään esiintyjänä tarkentui palautteen myötä myönteiseen suuntaan. Kun oppijoilta tiedusteltiin samaa asiaa kuukauden verran koulutuksen jälkeen, mielipiteet eivät olleet enää niin yksijakoisia.

” Voi olla, et siinä kurssin aikana pääkoppa on jotenki pehmenny, mutta loppujen lopuks kun mä aattelen jälkikäteen, ei se oikeen ihmistä muuta, voi olla, et sen kurssin aikana kyl on semmonen fiilis, että ois jotenkin muuttunu, mut ei sit kuitenkaan noin lyhyessä ajassa.” (Oppija 8)

Tutkimusaineistosta on määritelty merkittäviksi tutkimustuloksiksi ne seikat, jotka ilmentävät yleistä näkökulmaa siitä, miten oppija kokee palautteen tämänkaltaisella kurssilla. Toisaalta merkittävänä tuloksina pidetään myös yksittäisiä poikkeuksia tutkimusaineistossa, tai aikaisempaan tutkimustietoon nähden ristiriitaista tai täydentävää tietoa. Seuraavassa esitetään tutkimuksen tekijän johtopäätöksiä tutkimustuloksista.

5 POHDINTA

5.1 Johtopäätöksiä tuloksista

Oppijan kokemuksiin palautteesta vaikuttaa oppijan minäkäsityksen sisältämä aines. Minäkäsitys määrää millaiseksi esiintyjäksi oppija kokee itsensä, sekä ohjaa palautteen vastaanottamista. Myös oppijan aikaisemmat kokemukset esiintymisestä, sekä tiedon määrä esiintymiskoulutuksen tavoitteista suuntaa kriteereitä, joiden mukaan palautetta arvioidaan. Vaikkakin palautetilanne on kaikkien kyseiseen koulutukseen osallistuvien kesken samansuuntainen, kokemukset palautteen ominaisuuksista ovat yksilöllisiä. Yksilöiden välillä todetaan eroja muun muassa siinä, millaista palautetta pidetään laadukkaana; kuka palautetta antaa, miten palautetta annetaan ja mihin palaute kohdistuu? Seuraavaksi pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen sekä tämän tutkimuksen tavoitteisiin.

Yleisesti oppija toivoo, että palaute ei ole ristiriitaista suhteessa hänen omaan käsitykseensä, jonka mukaan esiintymistaidot ovat heikot. Kuitenkin oppija haluaa palautetta ensisijaisesti esityksensä myönteisistä piirteistä. Hyvältä palautteelta odotetaan asiallisuutta ja rehellisyyttä. Tämä tutkimustulos osoittaa, että vaikka oppija nimeää vaatimuksia hyvälle palautteelle hän toivoo saavansa palautetta, joka tuntuu hyvältä. Kielteinen käsitys omasta esiintymisestä syntyy kun oppija jatkuvasti epäonnistuu esiintymistilanteissa, ja saa palautetta heikosta kompetenssistaan. On ymmärrettävää, että oppija kaipaa myönteisiä kommentteja, vaikkakin kokee puutteiden dominoivan esiintymistään. Booth-Butterfield (1989) toteaa, että erityisesti viestintäaarka oppija olettaa saavansa kielteistä palautetta. Viestintäaarkojen kohdalla palautteen tulisi olla tarkkaa, kuvailevaa ja oikea-aikaista. (Booth-Butterfield 1989, 129.) Kouluttaja voi esimerkiksi harjoittelumetodin valinnassa vaikuttaa siihen, että oppijalla on mahdollisuus onnistua ja sen myötä saada myönteistä palautetta (ks. Phillips 1991).

Kurssin aikana oppija oli yleensä tyytyväinen saamansa palautteen määrään. Jälkeenpäin mielipiteessä painoi taitojen kehittämistä tukevan palautteen määrä, ja palautetta kaivattiin selvästi enemmän. Kasvavaan palautehakuisuuteen voi olla syynä oppijan heikko minäkäsitys itsestään esiintymistilanteissa. Jatkuva ulkopuolisen palautetiedon hakeminen saattaa olla minäkäsityksen kannalta tärkeän tiedon etsintää (Kinnunen &

Vauras 1990, 102). Mitä enemmän ja useammin oppija saa palautetta, sitä paremmin hän kykenee tulkitsemaan palautetietoa (ks. Koppinen, Korpinen & Pollari 1994). On ilmeistä, ettei palautteen vastaanottajana kokematon oppija kykene viikonlopun mittaisen koulutuksen aikana käyttämään palautetietoa hyväkseen parhaalla mahdollisella tavalla.

Kokemuksia palautteesta on luontevaa eritellä suhteessa siihen, kuka palautetta antaa. Kouluttajan antamaa palautetta pidettiin jonkin verran arvokkaampana kuin vertaispalautetta. Vertaispalautetta pidettiin luonteeltaan merkityksellisenä, mutta toisaalta kritisoitiin epätarkaksi ja perusteettomaksi. Kouluttajan palaute ansaitsi uskottavuutensa asiantuntemuksen johdosta. Tämä havainto vastaa myös tutkimuskirjallisuuden yleistää linjaa (ks. esim. Sprague 1971; Keskinen 1986).

Huolimatta siitä, että vertaispalautetta pidettiin hyödyllisenä, oppija erotti selvästi puutteita vertaispalautteenantajien taidoissa. Puutteena koettiin erityisesti uskaltautumattomuus antaa palautetta. Bookin ja Simmons (1980) mukaan naiset ovat vertaispalautteenantajina lempeämpiä kuin miehet. Vaikka kyseisellä kurssilla valtaosa oppijoista oli miehiä, palautetta pidettiin yleisesti pehmenneenä. Palautteen pehmentäminen voi aiheuttaa vastaanottajalle mielikuvan palautetaitojen puutteellisuudesta. Oppijat kokivatkin poikkeuksetta palautteenantajan roolin vaikeaksi, ja selittivät sitä tiedon puutteella palautteenantajan tehtävästä. Oppija ei mielestään saanut koulutuksen aikana valmiuksia antaa palautetta. Palautteen esittäminen ilmaisua lieventämällä saattaa johtua myös pelosta loukata palautteen kohdetta. Varsinkin kielteisen palautteen antamista pidetään epämiellyttävänä tehtävänä. Sallinen-Kuparinen (1986, 238) esittää, että palautteen antamisen vaikeus johtaa suomalaisille tyypilliseen vastenmielisyyteen toimia roolissa, jossa status on muihin verrattuna korkea.

Palautteenantaminen on erityisen vaativa taito, koska palautteenantajan on oltava selvillä muun muassa siitä, ymmärretäänkö palaute niin, että se auttaa taitojen kehittämisessä. Tehtävään harjaantumattomat palautteen antajat saattavat arvioida oppijaa oman minäkäsityksensä pohjalta (Edwards 1990, 102). Kuten Crary (1966) toteaa, että yksilön vahva viestintäkompetenssi johtaa muiden oppijoiden esiintymistaitojen aliarviointiin, ja päinvastoin yksilön heikko kompetenssi suuntaa

arvioita yläkanttiin (Shraugerin 1975 mukaan). Tämän perusteella vertaispalautetta ei voida pitää kovin luotettavana.

Taustalla oleva aikaisempi tutkimus korostaa myös itsearvioinnin vaativuutta. Tämän tutkimuksen tulokset vastaavat edellisen kaltaisia havaintoja. Suurin osa oppijoista on kokemattomia tietoisesti arvioimaan omaa toimintaansa. Seurauksena itsearviointi jäi sisällöltään yksipuoliseksi. Oppija piti pelkästään omien vahvuuksien ja heikkouksien hahmottamista lähes poikkeuksetta vaikeana tehtävänä, kun itsearvioinnin yleisesti tunnustettuna tavoitteena on analysoida havaintoja, sekä selvittää, miten taitoja voitaisiin kehittää. Oppijan itsearvioinnin yksipuolisuudesta voidaan mainita esimerkkinä se, että syynä esiintymisen epäonnistumiseen pidettiin ulkoisia tekijöitä, kuten liian lyhyttä valmistautumisaikaa. Kuten palautetaidot yleensä, myös itsearviointi kehittyy, jos se on jatkuvaa. Itsearvioinnissa kokemattomia oppijoita tulisi ohjata itsereflektioon ja tukea ulkopuolisella palautteella itsearvioinnin yhteydessä.

Kokemus itsearvioinnin vaativuudesta voi liittyä epärealistisiin odotuksiin esiintyjänä. Yksilö haluaa omaksua kaikki ilmaisun piirteet, joiden mukaan esiintyminen olisi täydellistä. Ylimoitettut tavoitteet saattavat johtaa ylikriittisyyteen. Ylikriittinen itsearviointi voi olla seurausta myös oman viestintäkompetenssin tiedostamisen lisääntymisestä. Tässä tutkimuksessa oppijoiden ylikriittisyydestä itsearvioinnissa ei voida päätellä mitään varmaa. Aikaisempien tutkimusten pohjalta voidaan olettaa, että kielteinen itsearviointi johtui osittain liian kielteiseksi vääristyneen esiintyjäkuvan pohjalta. Omassa kokemuksessaan kukaan oppijoista ei maininnut asiasta. (ks. Takala 1995.)

Itsearviointi koettiin helpommaksi, kun käytössä oli kuvamateriaalia omasta esiintymisestä. Videoteknologian käyttö ei ole yleisesti käytössä Työväen Sivistysliiton kursseilla. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä menetelmän hyödyllisyydestä viestintäaroille suunnatulla esiintymistäidon kurssilla. Oppija pitää videopalautetta tehokkaimpana palautemuotona koulutuksen aikana. Väitettä perustellaan videopalautteen merkityksellisyydellä itsearvioinnin realistisuudelle.

Toisaalta videopalautteen käyttöön on syytä suhtautua varauksellisesti. Aikaisempi tutkimus on antanut ristiriitaisia tuloksia siitä, johtaako videopalaute

esiintymisjännityksen vähenemiseen (Ayres & Hopf 1989; Hinton & Kramer 1998). Tutkimuskirjallisuus osoittaa viestintäarkuuden vähenevän videopalautteen myötä luokkahuonetilanteessa, mutta sosiaalisessa kontekstissa ja työympäristössä muutoksia ei ole havaittu. Tämän tutkimuksen kohderyhmä muodostuu työikäisistä henkilöistä, jotka kurssin myötä ovat poikkeuksellisesti luokkahuoneympäristössä. Hintonin ja Kramerin (1998) tutkimuksen perusteella on syytä kyseenalaistaa koulutuksessa koetun esiintymisjännityksen vähenemisen siirtovaikutus arkipäivään. Oppijat eivät olleet vakuuttuneita siitä, että esiintymisjännityksen hallinta onnistuu vuorovaikutustilanteissa kurssin ulkopuolella.

Videopalaute herkisti oppijaa tekemään havaintoja esiintymisestään, mutta viestintäkompetenssin lisääntymiseen sillä ei näyttänyt olevan vaikutusta. Havainto vastaa aikaisempien tutkimusten edustamaa linjaa. Näin ollen videopalautteen ansiona voidaan pitää mahdollisuutta erottaa vääristymiä itsearvioinnissa. Jotta videopalaute voisi johtaa viestintäkompetenssin lisääntymiseen, tulee oppijaa ohjata kuvamateriaalin tulkinnassa (Book 1985, 22). Vaikka teknologia esiintymistaidon koulutuksessa lisääntyy, kouluttajat eivät välttämättä hallitse sen käyttöä. McCroskey (1994) korostaa teknologian hallintaa, jotta sen käyttö olisi oppijan kannalta hyödyllistä. Kouluttajan on myös syytä arvioida teknologian tarkoituksenmukaisuutta suuressa koulutusryhmässä. (McCroskey 1994, 57.)

Videopalautteen ohella tärkeänä palautemenetelmänä pidettiin suullista palautekeskustelua. Kirjallinen palaute oli oppijan mielestä yleensä vähemmän merkityksellistä, koska se annettiin viiveellä. Toisaalta suullista palautetta pidettiin hyödyllisenä, vaikka se olisi annettu viiveelläkin. Edellisten lisäksi oppija esitti kokemuksiaan yleisön reaktioista sanattomana palautteena esityksen aikana. Tutkimuskirjallisuudessa mainitaan usein esiintymisjännityksen syiden yhteydessä yleisöön liittyvät tekijät. Yleisön osallistumattomuus lisää esiintyjän jännitystä (MacIntyre, Thivierge & MacDonald 1997, 166).

Tässä tutkimuksessa oppijat pitivät yleisön reagointia lähes yksinomaan myönteisenä ja esiintyjää kannustavana. Oppijoiden kokemukset yleisön aktiivisuudesta puhe-esityksen aikana olivat yllättäviä, kun niitä verrataan tutkimuksen tekijän havaintoihin kyseisissä tilanteissa. Oppijoiden esitysten aikana yleisö oli erittäin ilmeeton. Vain muutama

henkilö yleisön joukossa asettui alttiiksi esiintyjän katsekontaktille toisten tehdessä muistiinpanoja tai vilkuillessa ympärille. Yleisö ei reagoinut puhe-esitykseen esimerkiksi hymyllä, lisäkysymyksillä tai kommentteilla lukuun ottamatta yhtä kommenttia, mikä oli täysin asiaan kuulumaton. Miten edellisen kaltainen osallistumattomuus voidaan kokea kannustavana? Näyttää siltä, että esiintymistilanteessa vuorovaikutus yleisön kanssa peittyi minäkeskeisyyteen, omien tunteiden kuulosteluun. Yleisöä pidetään itseen nähden homogeenisenä ryhmänä esiintymisjännityksestä johtuen. Tämä samankaltaisuus synnyttäneesi esiintyjässä tunteen kannustavasta yleisöstä. Yleisön ilmeettömyys ja osallistumattomuus puolestaan selittynee yleisön tietoisuudella siitä, että kysymyksessä on harjoittelutilanne. Esiintyjä puhuu ensisijaiseksi siksi, että saa harjoitusta esiintymisestä, eikä siksi, että haluaa informoida tai viihdyttää kuulijoitaan heitä kiinnostavista asioista. Jotta esiintymistilanne voisi olla vuorovaikutustilanne, kouluttajan tulisi tarjota, tai rohkaista oppijoita valitsemaan aiheita, jotka kiinnostavat yleisöä. (MacIntyre, Thivierge & MacDonald 1997, 167; Beatty 1988, 37.)

Oppijoiden tavoitteet keskittyivät esiintymisjännitys-ilmion ympärille. Tehokas oppiminen edellyttää, että oppija ymmärtää omien tavoitteidensa lisäksi myös kouluttajan, tehtävän ja kurssin yleiset tavoitteet. Oppimiselle asetettujen tavoitteiden tulee olla selkeästi määriteltyjä, jotta niiden toteutuminen on mahdollista. Huolimatta siitä, että koulutuksen päätavoitteena oli esiintymisjännityksen hallinta, tavoitteiden joukossa oli taitotavoitteita, joiden toteutumisella tähdättiin esiintymistaidon vahvistumiseen. Varsinkin henkilökohtaisissa tavoitteissa taitotavoitteet hukkuivat esiintymisjännitykseen keskittymiseen. Taitotavoitteiden kohdalla tavoitteen ja palautteen sisällön vastaavuutta kritisoitiin. Syynä voi olla oppijan henkilökohtaisesti asettamien tavoitteiden ja kurssin yleisten tavoitteiden ristiriitaisuus (Niemi 1986). Tavoite saada esiintymisjännitys hallintaan toteutui oppijoiden mielestä erityisesti palautteen vaikutuksesta. Aikaisemmassa tutkimuksessa esiintymistaidon kurssin vaikutusta runsaan esiintymisjännityksen vähenemiseen on kritisoitu (McCroskey & Beatty 1998, 228). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voinee esittää, että kysymyksessä oli oppijoita, joiden jännittämisen määrä ei ollut merkittävän suuri.

Vaikka oppijoiden henkilökohtaiset tavoitteet rajoittuivat useimmiten esiintymisjännityksen yhteyteen, siihen liittyviä mainintoja oli palautteessa vähän.

Palautteen tulisi olla oppijan henkilökohtaisten tavoitteiden mukaista (Keskinen 1986, 91). Kenties ulkopuoliset palautteen antajat havaitsivat oppijan esiintymisjännitykseen rajoittuneet tavoitteet epäolennaiseksi ja täten perustelevat palautteen sisällön suuntaamisen toisaalle.

Palautteeksi ei riitä se, että kuvaillaan puhe-esityksestä syntyneitä vaikutelmia. Palautteen tulee sisältää ilmaisupiirteitä, joiden pohjalta vaikutelmat syntyvät. (Valo 1995, 100.) Palautteen antajaa saattaisi helpottaa harjoittelijan puhe-esityksen tarkasteleminen jonkun palauteluokituksen pohjalta. Sisällöltään jäsennelty palautetieto helpottaisi myös palautteen vastaanottajaa palautteen ymmärtämisessä. Kyseisellä kurssilla palautetiedon jäsentämättömyys näkyy siinä, että oppijat saivat varsinkin vertaispalautteessa enimmäkseen vaikutelmatason palautetta. Tämän perusteella ei ole yllättävää, että oppijan oli vaikea hahmottaa ja muistaa saamiensa kehitysehdotuksia.

Palautteessa pyritään huomioimaan oppijan taitotaso. Oppijan saama palaute on siis henkilökohtaista, eikä välttämättä tarkoituksenmukaista muiden oppijoiden kohdalla. Viestintäkompetenssiltaan huomattavasti paremman oppijan tarkkailu saattaa estää oppimista ja lisätä arkuutta esiintymistilanteessa. (Quinley & Nyquist 1992.) Kyseisellä kurssilla muille oppijoille annettua palautetta pidettiin hyödyllisenä oman kehittymisen kannalta. Syynä lienee se, että oppijoiden kesken koettiin voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta. Oppijat kokivat esiintymisjännityksen myötä olevansa ”samassa veneessä”. Kouluttaja esittikin usein kommentteja palautteeksi koko ryhmälle. Yleinen palaute on hyödyllistä, jos se ei keskity yksittäisten oppijoiden toimintaan (Phillips 1991).

Oppijalle ei ollut selvää, mitä tarkoitetaan myönteisellä ja kielteisellä palautteella. Käsitteet heijastettiin palautteen hyvään ja huonoon laatuun. Väärinymmärryksistä johtuen kovin luotettavia tutkimustuloksia oppijoiden kokemuksista ei saatu. Tutkimuskirjallisuuden mukaan palautteen hyväksyttävyyteen vaikuttaa se, missä järjestyksessä oppija saa myönteistä ja kielteistä palautetta. Siitä, millaisia vaikutuksia järjestyksellä on, esitetään useita näkemyksiä. (Stone, Geutal & McIntosh 1984.)

Kyseisellä kurssilla oppija arvioi poikkeuksetta ensin itse omaa toimintaansa. Itsearviointi sisälsi puolestaan useimmiten kielteistä palautetietoa. Kielteisen itsearvioinnin jälkeen ulkopuolisten antama myönteinen palaute voi herättää oppijassa ristiriitaisia tunteita, koska palautetieto ei vastaa omia käsityksiä. Ulkopuolisilta saatu kielteinen palaute voi synnyttää vastustusta hyväksyä palautetieto. Oppija koki saavansa enimmäkseen myönteistä palautetta. Näin ollen on ymmärrettävää, jos jotkut oppijat hylkäsivät saamansa palautteen ja pitivät ainoastaan omaa arviotaan merkittävänä. Vahva esiintyjäkuva saattaa johtaa oman käsityksen kanssa ristiriitaisen palautetiedon hylkäämiseen.

Oppija hakeutui esiintymistaidon kurssille, jossa korostetaan esiintymisjännitys-ilmiötä yksilön viestinnässä. Kyseenalaista on kuitenkin se, miten vahva tai heikko viestijäkuva yksilöillä on, miten todellista jännitys esiintymistilanteessa on. Osa oppijoista koki pääsevänsä eroon esiintymisjännityksestä jo ensimmäisten harjoitusten aikana, kun taas toisille esiintymisjännitys on muodostunut pysyvämmäksi osaksi viestijäkuvaa. Olkoon esiintyjäkuva heikko tai vahva, joka tapauksessa se oli oppijoiden kohdalla useimmiten kielteinen. Oppija puhuu huonosta itsetunnosta. Mikäli hyvällä itsetunnolla tarkoitetaan yksilön minäkäsityksen positiivisuuden määrää (ks. Keltikangas-Järvinen 1998, Almonkarin 2000, 168 mukaan), voinee huonoa itsetuntoa kuvata negatiivisten piirteiden määränä yksilön minäkäsityksessä. Huono itsetunto saattaa johtaa siihen, että palaute koetaan tuskastuttavana. Oppijan itsetuntoa voidaan viestinnän koulutuksessa vahvistaa antamalla hänelle myönteistä huomiota (ei palautetta), joka kohdistuu oppijan persoonan piirteisiin. Näin ollen oppija kokee olevansa hyväksyty, ja on herkempi vastaanottamaan taitoihin kohdistuva palautetta. (Korpinen, Koppari & Pollari 1994.)

Kielteinen esiintyjäkuva saattaa sisältää häiritsevän määrän esiintymisjännitystä. Oppijat keskittyivät suureksi osaksi juuri esiintymisjännityksensä analysointiin määritellesään esiintyjäkuvaansa. Syynä yksipuoliseen tarkasteluun saattaa olla puutteelliset taidot eritellä omia viestinnän piirteitä. Kokemukset viestintätilanteista selkeyttävät oppijan käsityksiä viestintätaidoistaan. Esiintymistaidon kurssin runsasta taitoharjoittelua voidaankin pitää perusteltuna esiintyjäkuvan realistisuuden kannalta.

Koulutuksessa toteutetuissa harjoituksissa oppijalla oli mahdollisuus valmistautua puheesitykseen. Valmistautumisaikaa kritisoitiin ja sen lyhytkestoisuutta pidettiin syynä

puhe-esityksen epäonnistumiseen. Tutkimuskirjallisuudessa yleinen näkemys onkin, että esiintymisjännityksellä on kielteistä vaikutusta puhe-esityksen laatuun. Syynä ei ole kuitenkaan valmistautumisajan lyhytkestoisuus, vaan puutteelliset taidot. (Daly, Vangelisti & Weber 1995.) Booth-Butterfield (1989, 125) selvittää, että esiintymisjännityksestä johtuen oppija keskittyy valmistautumisessa yksipuolisesti esityksen sisältöön, koska olettaa epäonnistuvansa esiintymisessä joka tapauksessa. Valmistautumisvaiheessa koettua hermostuneisuutta ei tule väheksyä, koska tutkimustulokset antavat viitteitä olettaa, että psykologisella tasolla viestintäarkuutta ilmenee eniten ennen varsinaista puhe-esitystä (Sawyer & Behnke 1999, 34). Viestintäarkaa oppijaa pitää ohjata valmistautumisessa tehtäväkeskeisyyteen, jottei käytössä oleva aika kulu omien tuntemusten analysointiin. Toisaalta jos esiintymisarkojen taipumus korostaa esityksen sisältöä on tiedossa, miksei puheharjoituksen aihe voisi olla sisällöltään oppijalle tuttu ja mieleinen? Valmistautuminen helpottunee kun oppija kokee olevansa aiheen asiantuntija. Näin ollen puhe-esitys voi laajeta kuulijakeskeiseksi kokonaisuudeksi.

Kun tutkimustuloksia verrataan aikaisempaan tutkimustietoon viestintäarkuudesta, on kyseisen tutkimuksen kohdalla aihetta herättää kysymys, mitä oppija tarkoittaa esiintymisjännityksellä? Tutkimuskirjallisuus esittää lukuisia esiintymisjännityksen vaikutuksia oppijan kokemukseen sekä esiintymistilanteesta että palautteesta. Vahva esiintymisjännitys ilmenee hakeutumattomuutena tilanteisiin, joissa puhuminen yleisön edessä on oletettavaa (Sallinen-Kuparinen 1986, 239). Tämänkaltaisesta käyttäytymisestä ilmoitti ainoastaan yksi oppija.

Yleisesti oppijat kuvailivat esiintymisjännitystä tavalla, josta voidaan tehdä johtopäätös piirretyyppisen viestintäarkuuden ilmenemisestä. Sosiaalisissa tilanteissa arkuutta ja ahdistuneisuutta kokeva yksilö on altis myös tilannekohtaiseen viestintäarkuuteen. Koska piirretyyppinen viestintäarkuus on vahvasti persoonallisuussidonnainen ja pysyvämpi ilmiö kuin tilannekohtainen arkuus, tulee palautteen mahdollisuuksia vaikuttaa oppijan esiintyjäkuvaan arvioida. (Sawyer & Behnke 1999.) Ennen kuin annetaan esiintymisjännityksen lieventämiseen tähtäävää palautetta, tulee olla selvillä oppijan viestintäarkuuden luonteesta. Näin ollen palaute on tehokasta ja tarkoituksenmukaista.

Viestintäarkeuden on havaittu korreloivan heikon viestintäkompetenssin kanssa. Viestintäarkeiden kohdalla viestintäkompetenssi on heikompi kuin oppijoilla, jotka eivät jännitä viestintätilanteita. (Daly, Vangelisti, Weber 1995). Tässä tutkimuksessa ei keskitytty oppijan viestintäkompetenssin mittaamiseen. Vaikka viestintäkompetenssista on vaikea tehdä tarkkoja päätelmiä, antaa tutkimustulokset vihjeitä oppijoiden heikosta viestintäkompetenssista. Oletus perustuu oppijoiden kokemattomuuteen esiintymistilanteista sekä vaikeuksiin palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa.

Esiintymistaidon koulutukseen liittyvä tutkimus on useimmiten toteutettu akateemisessa ympäristössä, kuten korkeakoulujen viestinnänopetuksessa. Akateemisesti lahjakkaiden kohdalla on havaittu vähemmän viestintäarkeutta kuin taidoiltaan heikompien oppijoiden kohdalla. (ks Rubin, Rubin & Jordan 1997.) Sallinen (1994, 80) havaitsi, että viestintäkompetenssi on yhteydessä yksilön koulutus- ja sosioekonomiseen taustaan. Oppijan kokemattomuus esiintymistilanteista saattaa siis johtaa siitä, että arkielämän työympäristö ei vaadi erityistä viestinnän osaamista.

Oppijan kokemus palautteen kohteena olemisesta on hyvin yksilöllistä. Minäkäsitys määrää, miten yksilö työstää saamaansa palautetietoa (Taylor & Crocker 1981, Bergerin 1987, 280 mukaan). Tämä tutkimus antaa viitettä siitä, että puutteelliset taidot käsitellä palautetta sekä esiintymisjännitys vaikuttavat palautteen vastaanottamisprosessiin. Aikaisemmassa tutkimuksissa on havaittu samansuuntaisesti, että etenkin viestintäarke oppija pitää omia havaintojaan merkityksellisempänä kuin ulkopuolista palautetietoa (Booth-Butterfield 1989). Jos oppijan kielteinen viestijäkuva on varsin vahva, myönteinen palautetieto saatetaan torjua. Palautetta ei pidetä ansaittuna. (Edwards 1990, 102.)

Palautteen vastaanottamista pidetään vaikeana, vaikkakin suhtautuminen palautteeseen helpottui toistuvien palautetilanteiden myötä. Siitä huolimatta, että palautteen kohteena oleminen tuntui epämiellyttävältä, palautetta pidettiin yleisesti tarpeellisena. Jotta palaute olisi tehokasta, palautteen antajan ja vastaanottajan on oltava yhtä mieltä palautteen kriteereistä (ks. Phillips 1991). Niin ikään palautteen arviointi on tärkeää. Takala (1995, 46) esittää osuvan esimerkin; yksilö ei voi olla kuin tuuliviiri, jonka minäkäsitystä heiluttelee jatkuvasti ympäristöstä tullut palaute. Seuraavaksi pohditaan

palautteen merkitystä oppijan viestijäkuvan muuttumiseen kyseisellä esiintymistaidon kurssilla.

Kytkentöjä palautteen ja viestijäkuvan välillä valotetaan usein selittämällä minäkäsityksen merkityksellisyyttä palautteen kokemiseen (ks. Shrauger 1975; Salomon 1981). Symbolisen interaktionismin näkökulma korostaa kuitenkin palautetta vaikuttimena minäkäsityksen muutoksiin niin, että palautteen myötä oppijan minäkäsitys laajenee ja monimutkaistuu. (ks. Edwards 1990.) Tässä tutkimuksessa oppijat kokivat esiintyjäkuvansa muuttuneen ainakin jonkun verran. Oppijat raportoivat muutoksista käsityksissään myönteiseen suuntaan. Näin ollen voidaan päätellä, että lisääntynyt tieto viestintäkompetenssista johtanee esiintyjäkuvan muuttumiseen myönteisempään suuntaan tämänkaltaisella esiintymistaidon kurssilla. Sekä oppijoiden omien arvioiden että tutkimuksen tekijän havaintojen mukaan oppijoiden puutteet viestinnän käsitteiden ymmärtämisessä vaikeuttivat omien kokemusten arviointia suhteessa palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen.

Tämän tutkimuksen johtopäätökset syntyivät tutkimuksen tekijän tulkinnan kautta. Muun muassa tästä subjektiivisuudesta johtuen tutkimusta on syytä arvioida. Seuraavassa pyritään arvioimaan tutkimuksen etenemistä yhtäältä tutkimuksen tekijän arviointikriteerien mukaisesti, ja toisaalta tutkimuskirjallisuudessa tämänkaltaiselle tutkimukselle asetettujen vaatimusten mukaisesti.

5.2 Tutkimuksen arviointia

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioitavuudesta on käyty paljon keskustelua. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa arvioidaan tyypillisesti tutkimuksen pätevyyttä kuvata ilmiötä, jonka tarkastelua varten tutkimus on laadittu. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa arvioidaan tutkimuksen kykyä mitata ilmiön ominaisuuksia, sekä mittaustulosten pysyvyyttä. (Eskola & Suoranta 1996, 166.) Tutkimuksessa, jossa on yhdistetty kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusote, on arvioitava monimetodisuuden tarkoituksenmukaisuutta. Tutkimuksen luotettavuus saattaa kärsiä, jos eri tutkimusmenetelmillä kerättyjen tulosten yhdistelyssä on ristiriitaisuuksia johtuen esimerkiksi tutkimustraditioista. (Brannen 1994.)

Kvalitatiivisen, tulkinnallisen tutkimuksen luotettavuuden konkreettinen tarkistaminen on vaikeaa. Validiteettiin ja reliabiliteettiin vaikuttavat useat seikat tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkimuksen käsitevaliditeetti voi on puutteellinen, jos tutkittavan ilmiön piirteet ovat epäselviä, tai tutkimuksen tekijä ei tavoita ilmiöön liittyvästä teoriasta keskeisiä käsitteitä. Käsitevaliditeetti voidaan varmistaa perehtymällä aikaisempaan teorian tietoon ja käsitteistöön. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 129.)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen kohdehenkilöt mieltävät tutkittavan ilmiön tutkimuksen tekijän kanssa samansuuntaisesti. Kohderyhmään tutustuminen ennen varsinaista tutkimuksen suorittamista antaa tietoa siitä, miten ilmiö ymmärretään. Tässä tutkimuksessa kohderyhmää lähestyttiin esikyselyllä ennen varsinaista tutkimuksen suorittamista. Esikyselyn tarkoitus selventää kohderyhmän ominaispiirteitä tutkittavaan ilmiöön nähden epäonnistui, koska kyselyt eivät palautuneet määräaikaan mennessä. Tutkimuksen havainnointivaiheessa ja esitutkimuksen tulosten analyysissa saatiin teemahaastattelua varten tärkeää tietoa kohdehenkilöiden käsitetasosta. Esitutkimuksen luotettavuutta tämän tutkimuksen kohdalla heikentää se, että vastaajien puutteita ymmärtää palautekokemuksen piirteitä ei osattu riittävästi olettaa kyselylomakkeen suunnittelussa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 129.)

Kyselylomake ei tavoittanut haluttuja merkityksiä ja näin ollen niiden avulla ei juurikaan päästy pureutumaan tutkittavaan ilmiöön. Esitutkimuksen tulokset olivat kuitenkin tutkimuksen kannalta relevantteja, koska niiden pohjalta varmentui teemahaastattelun sisältövaliditeetti. Teemahaastattelun suunnitteluvaiheessa kohdehenkilöiden käsitetaso huomioitiin kysymyksenasettelussa. Haastattelutilanteessa esitetyt kysymykset sisältyivät seitsemään teemaan. Vaikka esitutkimuksella saatiin tietoa palautekokemuksiin liittyvistä vaikeasti ymmärrettävistä piirteistä, edelleen haastattelutilanteessa ilmiön ominaisuuksien käsittäminen oli ajoittain vaikeaa.

Tulosten luottavuuden kannalta on hyvä arvioida tutkimusaineiston merkittävyyttä ja riittävyttä. Useimmiten tutkimuksen relevanssi kyseenalaistetaan, oli kysymyksessä mikä tutkimuskohde hyvänsä. (Mäkelä 1990, 51.) Tämän tutkimuksen valintaa perustelelee käytännön tilaus. Työväen Sivustysliitto on toteuttanut esiintymistaidon kursseja jo pitkään. Esiintymisjännitys-ilmiön ympärille keskittyvä esiintymistaidon

kurssi on kurssivalikoimassa tuore koulutuskokonaisuus. Jotta koulutus voitaisiin toteuttaa oppijoiden kannalta tarkoituksenmukaisena, tarvitaan tutkimusta siitä, miten koulutus koetaan. Tutkimusaiheen valintaa voi perustella myös sillä, että aikuiskoulutukseen liittyvää esiintymistaidon koulutusta on tutkittu äärimmäisen vähän korkeakouluympäristön ulkopuolella (ks. Daly & Diesel 1992).

Kvalitatiivisen tutkimusaineiston riittävyttä ei ole tarkasti määritelty. Tutkimuksen kannalta olennaisen aineiston saavuttamiseksi paras tapa on kerätä aineisto jatkuvana prosessina niin kauan, kuin se on tarpeellista. Pienimuotoisten tutkimusten kohdalla aineistonkeruun pitkittäminen saattaa kuitenkin olla vaikeaa. (Mäkelä 1990, 52–53.) Kysymys aineiston riittävydestä nousee empiirisen tutkimuksen tarkoituksesta tavoitella yleistä tietoa. Tulkintoihin perustuvassa laadullisessa tutkimuksessa yleistämisen mahdollisuus ei ole ensisijainen tavoite vaan mahdollisuus. Tutkimuksella pyritään ennen kaikkea ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Vaikka tämän tutkimuksen kohdalla aineistonkeruumenetelmät saattavat antaa kuvan määrällisesti suuresta aineistosta, näin ei kuitenkaan ole.

Tässä tutkimuksessa ilmiöstä on haettu tietoa kvantitatiivisella kyselylomakkeella sekä teemahaastattelulla ja havainnoinnilla. Kyselylomakeaineisto toimi esitutkimuksena varsinaiseen tutkimukseen. Tutkimuksen johtopäätöksien kannalta merkittävää oli tieto, jota saatiin teemahaastatteluilla. Kun teemahaastattelussa osoittautui ristiriitaisuuksia kyselylomakeaineistoon nähden, vastaajilta selvitettiin johtuiko se ymmärtämisvaikeuksista vai siitä, että palautekokemus oli muuttunut. Kyselylomakeaineiston validiteettiin vaikuttanee se, että lomake toimi myös yleisenä kurssipalautteena kouluttajalle. Saavutetut tulokset vahvistavat arvelua siitä, että kyselylomakkeen myötä haluttiin myös kiittää kouluttajaa. Kouluttajan palautetta pidettiin kyselylomakkeen mukaan silmiinpistävän myönteisenä kun taas haastatteluaineistosta kouluttajan palaute ei erotu erityisen myönteisenä muihin palautelähteisiin verrattuna.

Teemahaastattelua tutkimusmenetelmänä pidetään tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaisena tutkittavan ilmiön kannalta. Palautteen kokeminen on ilmiö, jota ei voi suoraan nimetä vaan siitä kertominen vaatii vastaajalta omien tuntemusten kuuntelemista ja tilaa pohtia. Tutkimuksessa ilmiötä lähestyttiin yksilöllisellä tasolla,

joten muutaman kurssin osallistujan haastattelujen puuttuminen ei vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimuksen tekijä havainnoi palautetilanteita ulkopuolisen tarkkailijan roolissa. Apuvälineinä havainnoinnissa käytettiin palautetilanteiden videonauhoitusta. Kameran läsnäoloa koulutustilassa ei koettu häiritsevänä. Tutkimuskirjallisuus antaa niin ikään viitteitä siitä, että kamera luokkatilassa ei häiritse oppijoita merkittävästi (ks. Allen & Bourhis 1998, 259). Havainnointiaineistoa pidetään merkittävänä, koska sen avulla mahdollistuu oppijoiden palautekokemusten heijastaminen kurssin palautetilanteiden etenemiseen. Havainnointimenetelmän käyttö tutkimusmenetelmänä perustuu tutkimuksen tekijän omiin havaintoihin. Jotta menetelmää voidaan pitää validina, on havainnoitsijan oltava kyseisen ilmiön asiantuntija. Tässä tutkimuksessa havainnointiaineistoon otettujen palautetilanteiden valintaan on saattanut vaikuttaa osaltaan se, että havainnoitsijana toiminut tutkimuksen tekijä on osallistunut kurssisisällön suunnitteluun. Näin ollen havainnointia on saattanut häiritä ennakkokäsitys siitä, miten tilanne etenee. Havainnointiaineiston luotettavuutta oltaisiin voitu lisätä, jos havainnoitsijana olisi toiminut kurssiyhteydestä erillään oleva puheviestinnän asiantuntija.

Tutkimusaineiston analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan, että lukijan tulee voida seurata tutkimuksen tekijän valintoja ja päättelyä ja halutessaan kyseenalaistaa niitä. Luotettavuuden kannalta on merkityksellistä se, että tutkija ilmoittaa tarkasti tutkimuksen yhteydessään tekemistään teknisistä ja ajatuksellisista operaatioista. Tässä tutkimuksessa lukijalle on pyritty antamaan rehellinen kuvaus siitä, miten tutkimus on edennyt, mitä puutteita ja ongelmakohtia on havaittu, ja miten tutkimus on saanut lopullisen muotonsa. (ks. Mäkelä 1990.)

Tutkimusaineistosta saatujen tulosten tarkastelussa tehdyt johtopäätökset ovat luotettavia, jos ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä, ja ovat relevantteja tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin nähden. Johtopäätösten luotettavuus on kyseenalaista, jos tulosten tulkintoihin vaikuttaa liikaa tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset. Tutkijan tulee tiedostaa merkitystensä vaikutukset ja käyttää niitä hallitusti. Tutkimustulosten esittelyssä on käytetty paljon sitaatteja vastaajien puheesta.

Tarkoituksena on osoittaa yhteys vastaajien ilmaisemien kokemusten ja tutkimuksen tekijän tulkintojen välillä. (Syrjälä ym. 1995, 129–130.)

Tässä työssä on pyritty tarkastelemaan oppijan kokemuksia palautteesta mahdollisimman monipuolisesti. Tämänkaltaiselle tutkimukselle asetetut kriteerit täyttyivät mielestäni niin hyvin, että tutkimuksessa ilmenneitä johtopäätöksiä oppijan palautekokemuksista voidaan pitää uskottavina ja luotettavina.

6 PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten oppija kokee palautteen esiintymistaitokurssilla, jossa korostetaan esiintymistä jännittävän oppijan näkökulmaa. Tätä kysymystä lähdettiin selvittämään tarkastelemalla oppijan näkemyksiä palautteen vastaanottamisesta ja palautteen antamisesta sekä itsearviointista. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös yksilön esiintyjäkuvan ja palautekokemusten välistä yhteyttä. Johtavana ajatuksena on ollut halu löytää vihjeitä palautetilanteisiin, jotta koulutuksen vaikuttavuutta voitaisiin tämänkaltaisella esiintymistaitokurssilla lisätä.

Tulevan esiintymistaitokoulutuksen kannalta merkittäviä olivat havainnot, jotka antavat uutta suuntaa koulutuksen toteuttamiseen. Seuraavassa esitetään palautekokemusten pohjalta, miten kouluttaja voisi viestintäaroille suunnatulla esiintymistaidon kurssilla toimia ja ohjata oppijoita toimimaan niin, että kurssilla olisi myönteistä vaikutusta sekä taitojen kehittymiseen että realistisen esiintyjäkuvan muotoutumiseen.

Tutkimuksessa havaittiin, että oppijat kaipaavat kouluttajan ohjausta sekä viestintäkäyttäytymisen ymmärtämisessä että palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa. Tämänkaltaisen kohderyhmän kouluttajalta vaaditaan herkkyyttä ja taitoa käsitellä oppijoita yksilöllisten viestinnällisten tarpeiden mukaan. Jotta oppijoita voidaan ohjata esiintymisjännityksen hallintaan tulee heitä rohkaista ja auttaa analysoimaan oman arkuutensa piirteitä.

Oppija, joka jännittää esiintymistä, saattaa vaatia erityistä laadukkuutta puhe-esityksensä sisällöltä ja tämän myötä kouluttajalta aikaa sisällön valmistamiseen. Tämä johtunee siitä, että esiintymisen saatetaan ajatella epäonnistuvan joka tapauksessa ja näin ollen laadukkaalla sisällöllä pyritään kompensoimaan kokonaisuutta. Huomioiden edellisen kouluttaja voisi teettää harjoituksia oppijoille mielekkäistä aihealueista niin, että valmistautumisvaiheessa oppijan keskittyminen voisi suuntautua esiintymiseen liittyviin seikkoihin. Tässä työssä selviää, että varsinkin vertaispalautteessa painotettiin juuri esiintymiseen liittyviä seikkoja kun taas puhe-esityksen sisältöä ei juuri kommentoitu.

Viime vuosina oppijan persoonallisuuden vaikutusta oppimiseen on tutkittu paljon myös puheviestinnän alalla (Daly & Diesel 1992; Kangas Dwyer & Cruz 1998). Kangas Dwyer ja Cruz (1998) osoittavat, että tiedostamalla oppijan persoonallisuuden piirteet, voidaan opetusmenetelmien valinnalla tehostaa oppimista. Tutkimuksen mukaan esiintymistä jännittäville oppijoille yhteistä on aistikkuus. Koska tämänkaltaiset yksilöt havainnoivat ympäristöä aistien välityksellä, myös jännityksen aiheuttamat fysiologiset muutokset aistitaan voimakkaina. Toimivia menetelmiä esiintymisjännityksen lieventämiseen voisi olla muun muassa mielikuvaharjoitukset. Aroille suunnatulla esiintymistaidon kurssilla tarkoituksenmukaisia opetusmenetelmiä voisivat olla mallipuheet, yksityiskohtainen ohjaus sekä runsas käytännön harjoittelu. (ks. Kangas Dwyer & Cruz 1998, 437, 441–442.)

Vaikka opetusmenetelmät sopeutettaisiin oppijan persoonallisuuden piirteiden mukaisesti, oppijan minäkäsitystä voi olla vaikea muuttaa realistiseen suuntaan (Beatty & McCroskey 1998, Kangas Dwyerin & Cruzin 1998 mukaan). Esiintymisjännitys vahvana kielteisenä piirteenä oppijan esiintyjäkuvassa voi johtaa siihen, että omien käsitysten kanssa ristiriitainen palaute torjutaan. Tämä tutkimus antaa näyttöä erityisesti kielteisestä itsearviointista. Videomateriaalin käyttö itsearvioinnin tukena osoittautui kuitenkin ansiokkaaksi realistisen esiintyjäkuvan muotoutumisen kannalta. Myös myönteisten piirteiden havaitseminen omissa esiintymistaidoissa mahdollistui kun taas vertaispalautteessa ja kouluttajan antamassa palautteessa sekä kielteisen että myönteisen palautteen vastaanottaminen koettiin vaikeana.

Videomateriaali antaa oppijalle todenmukaisen kuvan vahvuuksista ja heikkouksista esiintymisessä. Jotta videopalaute olisi taitojen kehittymisen kannalta merkityksellistä, kouluttajan tulisi ohjata oppijaa myös esiintymistaitojensa arviointiin sekä tukea itsearviointia omalla palautteellaan. Osoittamalla esiintymisen ansioita ja taitoihin liittyviä yksityiskohtaisia kehitysehdotuksia palaute vaikuttaa oppijan esiintyjäkuvan muuttamiseen realistiseen suuntaan. Realistinen esiintyjäkuva on edellytys sille, että oppija voi asettaa itselleen tarkoituksenmukaisia oppimistavoitteita esiintymistaidon harjoittelussa. Vaikka tämän tutkimuksen kohteena olevalla esiintymistaidon kurssilla kouluttajana toimi harjaantunut puheviestinnän kouluttaja, on tarpeellista, että kouluttaja monipuolistaa palauterepertuaariaan sekä arvioi jatkuvasti toimintaansa. Näin ollen palaute vaikuttaa tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti oppijan kehittymiseen.

Tutkimusaiheena palautteen kokeminen on laaja. Kasvatustieteissä ja psykologiassa palaute minäkäsityksen yhteydessä ja oppimisprosessissa on ollut jo pitkään yleinen tutkimusaihe. Puheviestinnän tieteenalalla palaute-ilmiötä on tarkasteltu yhteydessä viestijäkuvaan, viestintäarkuuteen ja viestintäkompetenssiin. Tämä tutkimus on tapaustutkimus kurssilla, jolle henkilöt osallistuvat omien viestintätarpeidensa perusteella. Yhteisenä muuttujana osallistujien kesken on ammattiliitto tai järjestö, joka tarjoaa jäsenilleen koulutusta Työväen Sivistysliiton kautta. Näin ollen kyseessä on hyvin yksilöllinen tapaus, eikä tutkimustuloksia voi sellaisenaan yleistää muihin esiintymiskoulutuskonteksteihin tai palautteen kokemiseen yleensä. Tutkimus on toteutettu erityisesti Työväen Sivistysliiton koulutustarpeisiin ja sellaisena antaa merkittävää tietoa koulutuksen kehittämiseksi.

Tutkimusta esiintymisarkojen palautekokemuksista tämänkaltaisella kurssilla olisi mielenkiintoista laajentaa edelleen rinnastamalla palautekokemuksia sellaisten oppijoiden kokemuksiin, jotka osallistuvat tavalliselle esiintymistaitokurssille. Näin voitaisiin tarkentaa sitä, millaiset palautemenetelmät soveltuvat parhaiten juuri esiintymisarkojen esiintymistaitokurssille, ja toisaalta, missä määrin esiintymisarolle suunnatulle kurssille ohjautuvat yksilöt ovat todellisia jännittäjiä. Toinen tarpeellinen tutkimusnäkökulma voisi lähestyä tutkimusaihetta käsitteiden näkökulmasta. Miten paljon palautekokemuksiin vaikuttaa sekä palautteen antajan että palautteen vastaanottajan puutteellinen käsitteistö ja siitä johtuvat tulkintavirheet? Annetaanko esiintymistaidon koulutuksessa yhtäältä riittävästi valmiuksia käsitellä palautetietoa ja toisaalta toimia itse palautteen antajana ja itsearviointsijana?

KIRJALLISUUS

- Allen, M. & Bourhis, J. 1996. The relationship of communication apprehension to communication behavior: A meta-analysis. *Communication Quarterly* 44, 214–226.
- Almonkari, M. 2000. Esiintymisvarmuutta etsimässä. Oppimisen ja jännittämisen kokemukset esiintymistaidon kurssilla. Puheviestinnän lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Ayres, J. 1986. Perceptions of speaking ability: An explanation for stage fright. *Communication Education* 35, 275–286.
- Ayres, J., Ayres Sonandre', D. & Schliesman, T. 1998. Practice makes perfect but does it help reduce communication apprehension? *Communication Research Reports* 15, 170–179.
- Beatty, M. J. 1988. Situational and predispositional correlates of public speaking anxiety. *Communication Education* 37, 28–39.
- Berger, C. R. 1987. Self-conception and social information processing. Teoksessa J. C. McCroskey & J. A. Daly (toim.), *Personality and interpersonal communication*, 275–304. Newbury Park: Sage.
- Bippus, A. M. & Daly, J. A. 1999. What do people think causes stage fright?: Naive attributions about the reasons for public speaking anxiety. *Communication Education* 48, 63–72.
- Book, C. & Wynkoop Simmons, K. 1980. Dimensions and perceived helpfulness of students speech criticism. *Communication Education* 29, 135–145.
- Book, C. L. 1985. Providing feedback: The research on effective oral and written feedback strategies. *Central States Speech Journal* 36, 14–23.
- Booth-Butterfield, M. 1989. The interpretation of classroom performance feedback: An attributional approach. *Communication Education* 38, 119–131.
- Bourhis, J. & Allen, M. 1995. The role of videotaped feedback in the instruction of public speaking: A quantitative synthesis of published empirical research. *Communication Research Reports* 15, 256–261.
- Brannen, J. 1994. Combining qualitative and quantitative approaches: An overview. Teoksessa J. Brannen (toim.), *Mixing methods: qualitative and quantitative research*, 3–37. Bristol: Cedric Chivers Ltd.

- Carrell, L. J. & Willmington, S. C. 1998. The relationship between self-report measures of communication apprehension and trained observers' ratings of communication competence. *Communication Reports* 11, 87–95.
- Cusella, L. P. 1982. The effects of source expertise and feedback valence on intrinsic motivation. *Human Communication Research* 9, 17–32.
- Daly, J. A. & Buss, A. H. 1984. The transitory causes of audience anxiety. Teoksessa J. A. Daly & J. C. McCroskey (toim.), *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*, 67–78. Beverly Hills: Sage.
- Daly, J. A. & Diesel, C. A. 1992. Measures of communication-related personality variables. *Communication Education* 41, 407–414.
- Daly, J. A. & Friedrich, G. 1981. The development of communication apprehension: A retrospective analysis of contributory correlates. *Communication Quarterly* 29, 243–255.
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L. & Weber, P. J. 1995. Speech anxiety affects how people prepare speeches: A protocol analysis of the preparation processes of speakers. *Communication Monographs* 62, 383–397.
- Edwards, R. 1990. Sensitivity to feedback and the development of self. *Communication Quarterly* 38, 101–111.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Geddes, D. & Linnehan, F. 1996. Exploring the dimensionality of positive and negative performance feedback. *Communication Quarterly* 44, 326–344.
- Hamachek, D. E. 1987. *Encounters with self*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hinton, J. S. & Kramer, M. W. 1998. The impact of self-directed videotape feedback on students' self-reported levels of communication competence and apprehension. *Communication Education* 47, 151–161.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huttunen, L. 1987. Teacher feedback behavior: An observational study of prospective teachers' verbal and nonverbal feedback strategies. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.), *Perspectives on instructional communication*, 137–149. University of Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5.

- Isotalus, P. 1995. Mitä esiintymistaito on? Puhetaiteen, yleisöpuheen ja mediaesiintymisen yhteisiä piirteitä etsimässä. Teoksessa M. Valo (toim.), Haasteita puheviestinnän opetukseen, 83–98. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14.
- Jurma, W. E. & Froelich, D. L. 1984. Effects of immediate instructor feedback on group discussion participants. *Central States Speech Journal* 35, 178–186.
- Kangas Dwyer, K. & Cruz, A. M. 1998. Communication apprehension, personality, and grades in the basic course: Are there correlations? *Communication Research Reports* 15, 436–444.
- Keskinen, E. 1986. Taitojen oppiminen. Teoksessa R. Jalonen & K. E. Nurmi (toim.), Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja, 68–95. Hamina: Mainospaino R. Pigg Ky.
- Kinnunen, R. & Vauras, M. 1986. Sosiaalinen vuorovaikutus oppimisessa. Teoksessa R. Jalonen & K. E. Nurmi (toim.), Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja, 96–105. Hamina: Mainospaino R. Pigg Ky.
- Klopf, D. W. & Cambra, R. E. 1989. *Personal and public speaking*. Englewood: Morton.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), *Silta uuteen opiskelija-arviointiin: arviointia opiskelija-arvioinnista*, 69–82. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Lasonen, J. 1996. Itsearviointin lähtökohdat ja toteutuminen eräissä nuorisosteiden kokeiluyksiköissä. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.), *Silta uuteen opiskelija-arviointiin: arviointia opiskelija-arvioinnista*, 143–168. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- MacIntyre, P. D., Thieviere, K. A. & MacDonald, J. R. 1997. The effects of audience interest, responsiveness, and evaluation on public speaking anxiety and related variables. *Communication Research Reports* 14, 157–168.
- McCroskey, J. C. 1994. Assessment of affect toward communication and affect toward instruction in communication. Teoksessa *Speech communication association summer conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*, 55–71. Annandale: Speech communication association.

- McCroskey, J. C. 1984. Self-report measurement. Teoksessa J. A. Daly & J. C. McCroskey (toim.), *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*, 81–94. Beverly Hills: Sage.
- McCroskey, J. C. 1984. The communication apprehension perspective. Teoksessa J. A. Daly & J. C. McCroskey (toim.), *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*, 13–38. Beverly Hills: Sage.
- 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*, 215–231. Cresskill: Hampton Press.
- Mladenka, J. D., Sawyer, C. R. & Behnke, R. R. 1998. Anxiety sensitivity and speech trait anxiety as predictors of state anxiety during public speaking. *Communication Quarterly* 46, 417–429.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, P. 1986. Aikuinen ihminen tiedon käsittelijänä. Teoksessa R. Jalonen & K. E. Nurmi (toim.), *Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet*. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja, 10–27. Hamina: Mainospaino R. Pigg Ky.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage.
- Phillips, G. M. 1991. *Communication Incompetencies: A theory of training oral performance behavior*/ Phillips, G. M.; with contributions by Kelly, L. & Rubin, R. B. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä: esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa. *Jyväskylän Studies in Communication* 2. Jyväskylän yliopisto.
- Quigley, B. L. & Nyquist, J. D. 1992. Using video technology to provide feedback to students in performance courses. *Communication Education* 41, 324–333.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. 1995. *Communication: apprehension, avoidance, and effectiveness*. Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Rubin, R. B., Graham, E. E. & Mignerey, J. T. 1990. A longitudinal study of college students' communication competence. *Communication Education* 39, 1–14.
- Rubin, R. B., Rubin, A. M., Jordan, F. F. 1997. Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education* 46, 104–114.

- Ruohotie, P. 1995. Työsuorituksen arviointi ja palautteen antaminen. Teoksessa R. Turpeinen (toim.), *Ammattitutkintojen näyttökokeitten teoreettiset perusteet*, 31–59. Helsinki: Opetushallitus.
- Räisänen, A. 1995. Itsearviointin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.), *Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä*, 13–22. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Sallinen, A. 1994. Suomalaisten kommunikoijakuva. Teoksessa P. Isotalus (toim.), *Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11*. Jyväskylän yliopisto.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Finnish communication reticence: perceptions and self-reported behavior. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 19. University of Jyväskylä.
- Sallinen-Kuparinen, A., Korpela, U. & Merikanto, T. 1987. Perceptions of speech communication skills of perceptive teachers. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.), *Perspectives on instructional communication*, 113–135. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5. University of Jyväskylä.
- Salomon, G. 1981. *Communication and education. Social and psychological interactions*. Beverly Hills: Sage.
- Sawyer, C. R. & Behnke, R. R. 1999. State anxiety patterns for public speaking and the behavior inhibition system. *Communication Reports* 12, 33–41.
- Shrauger, J. S. 1975. Responses to evaluation as a function of initial self-perceptions. *Psychological Bulletin* 82, 581–596.
- Stone, D. L., Geutal, H. G. & McIntosh, B. 1984. The effects of feedback sequence and expertise of the rater on perceived feedback accuracy. *Personnel Psychology* 37, 487–506.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, E. 1995. Mikä ihmeen viestijäkuva? Kuvia ja käsityksiä itsestä. Teoksessa E. Takala & M. Gerlander (toim.), *Polkuja puheviestintään*, 36–52. Jyväskylä: Yliopistopaino. Avoimen yliopiston julkaisusarja oppimateriaalia 3.
- Valkonen, T. 1997. Puheviestintätaitojen arviointi lukion päättökokeessa. Puheviestinnän lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Valo, M. 1995. Palaute esiintymistaitojen opettamisessa. Teoksessa M. Valo (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen*, 99–119. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylän yliopisto.

Vauras, M. & Kinnunen, R. 1986. Tietojen oppiminen. Teoksessa R. Jalonen & K. E. Nurmi (toim.), Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja, 28–67. Hamina: Mainospaino R. Pigg Ky.

Tervetuloa Irti Jännityksestä -kurssille. Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia sinulla on esiintymistilanteista. Vastaamalla kyselyyn voit itse vaikuttaa siihen, että kurssi vastaa mahdollisimman pitkälle juuri sinun tarpeitasi ja toivomuksiasi. Työväen Sivistysliitto toteuttaa nyt ensimmäisiä kertoja Irti Jännityksestä -kurssin, joten ajatuksesi antavat merkittävää suuntaviivaa myös sekä tämän kurssikokonaisuuden että jatkokoulutuksen kehittämiseen tulevaisuudessa.

Nimi: _____

Koulutus: _____

1. Miksi haluat osallistua kyseiselle kurssille?

2. Onko sinulla aikaisempia kokemuksia esiintymistaidon koulutuksesta, jos on niin millaisia?

3. Missä tilanteissa yleensä puhut yleisön edessä? Kuinka usein? (työ, vapaa-aika, harrastukset)

MITEN KOET KURSSILLA SAAMASI PALAUTTEEN?

Pyydän sinua vielä ystävällisesti pohtimaan kurssilla saamaasi palautetta. Pyri vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti. Tarkastelen kokemuksiasi luottamuksellisesti.

Nimi: _____

1. Mitä mieltä olet kurssilla saamastasi palautteesta?

Ympyröi se numero, joka parhaiten vastaa omaa mielipidettäsi kurssilla saamastasi palautteesta.

									\bar{x}		
2.	Kouluttajalta saamani palaute oli	myönteistä	1	2	3	4	5	6	7	kielteistä	1.9
3.		yksipuolista	1	2	3	4	5	6	7	monipuolista	6.1
4.		hyödyllistä	1	2	3	4	5	6	7	hyödytöntä	1.3
5.		tarkkaa	1	2	3	4	5	6	7	epätarkkaa	2.0
6.		luotettavaa	1	2	3	4	5	6	7	epäluotettavaa	2.1
7.		perusteltua	1	2	3	4	5	6	7	perustelematonta	2.1
8.		uskottavaa	1	2	3	4	5	6	7	ei uskottavaa	1.7
9.		tehokasta	1	2	3	4	5	6	7	tehotonta	1.8
10.		riittävää	1	2	3	4	5	6	7	riittämätöntä	1.6
11.	Muilta kurssilaisilta saamani palaute oli	myönteistä	1	2	3	4	5	6	7	kielteistä	2.1
12.		yksipuolista	1	2	3	4	5	6	7	monipuolista	5.6
13.		hyödyllistä	1	2	3	4	5	6	7	hyödytöntä	2.6
14.		tarkkaa	1	2	3	4	5	6	7	epätarkkaa	2.4
15.		luotettavaa	1	2	3	4	5	6	7	epäluotettavaa	2.3
16.		perusteltua	1	2	3	4	5	6	7	perustelematonta	2.8
17.		uskottavaa	1	2	3	4	5	6	7	ei uskottavaa	2.3
18.		tehokasta	1	2	3	4	5	6	7	tehotonta	2.3
19.		riittävää	1	2	3	4	5	6	7	riittämätöntä	2.6

Seuraavaksi esitän palautetta koskevia väittämiä. Ympyröi se numero, joka parhaiten vastaa omaa arviotasi tai tuntemustasi tällä kurssilla saamastasi palautteesta.

- Ympyröi 1 jos olet samaa mieltä
 2 jos olet melko samaa mieltä
 3 jos et osaa sanoa
 4 jos olet lievästi eri mieltä
 5 jos olet eri mieltä

	Samaa mieltä	Eri mieltä	\bar{x}
20. Käsitys itsestäni esiintyjänä tarkentui palautteen myötä.	1 2 3 4 5		1.4
21. Käsitys itsestäni esiintyjänä muuttui palautteen myötä kielteiseen suuntaan.	1 2 3 4 5		4.5
22. Saamani palaute esiintymistaidoistani oli ristiriidassa omien käsityksieni kanssa.	1 2 3 4 5		2.8
23. Käsitys itsestäni esiintyjänä muuttui palautteen myötä myönteiseen suuntaan.	1 2 3 4 5		1.7
24. Palautteen vastaanottaminen oli mielestäni helppoa.	1 2 3 4 5		2.2
25. Koin esiintymistaitojeni käsittelyn kurssilla tarpeellisena.	1 2 3 4 5		1.3
26. Koin esiintymistaitojeni käsittelyn kurssilla miellyttävänä.	1 2 3 4 5		2.0
27. Ymmärsin mielestäni hyvin saamani palautteen.	1 2 3 4 5		1.6
28. Muita kommenttejani:			

	Samaa mieltä	Eri mieltä	\bar{x}
Kouluttajalta saamani palaute			
29. Sisälsi kehitysehdotuksia.	1 2 3 4 5		1.7
30. Kohdistui tavoitteitteni kannalta keskeisiin seikkoihin.	1 2 3 4 5		1.6
31. Motivoi kehittämään esiintymistaitojani.	1 2 3 4 5		1.3
32. Antoi uutta tietoa esiintymisestääni.	1 2 3 4 5		1.6
33. Olin tyytyväinen tapaan, jolla kouluttaja antoi palautetta.	1 2 3 4 5		1.4
34. Muita kommentteja:			

	Samaa mieltä					Eri mieltä					\bar{x}
Muilta kurssilaisilta saamani palaute											
35. Sisälsi kehitysehdotuksia.	1	2	3	4	5						1.9
36. Kohdistui tavoitteitteni kannalta keskeisiin seikkoihin.	1	2	3	4	5						2.1
37. Motivoi kehittämään esiintymistaitojani.	1	2	3	4	5						1.9
38. Antoi uutta tietoa esiintymisestääni.	1	2	3	4	5						1.8
39. Olin tyytyväinen tapaan, jolla muut kurssilaiset antoivat palautetta.	1	2	3	4	5						1.9
40. Muita kommentteja:											

	Samaa mieltä					Eri mieltä					\bar{x}
Kun pohdin itse omia esiintymistaitojani tällä kurssilla											
41. Havaitsin itse uusia asioita esiintymisessäni.	1	2	3	4	5						1.4
42. Huomasin itse asioita, jotka auttavat minua jatkossa kehittymään esiintymistaidoissani.	1	2	3	4	5						1.4
43. Minusta oli helppoa itse havaita vahvuuksiani esiintyjänä.	1	2	3	4	5						2.6
44. Minusta oli helppoa itse havaita heikkouksiani esiintyjänä.	1	2	3	4	5						2.1
45. Muita kommenttejani:											

46. Pohdi saamaasi myönteistä ja kielteistä palautetta. Mitä arvelet myönteisen ja kielteisen palautteen vaikuttavan käsityksiisi itsestäsi esiintyjänä?

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

TAVOITTEET

1. Mikä tavoite/mitkä tavoitteet sinulla itselläsi oli tärkeimpänä mielessä? Saavutitko mielestäsi?
2. Välittömästi kurssin jälkeen tuntemuksesi oli, että sait palautetta, joka kohdistui (melko) hyvin tavoitteidesi kannalta keskeisiin asioihin. Kertoisitko joitakin kokemuksiasi?

ESIINTYJÄKUVA

1. Millainen käsitys sinulla on itsestäsi esiintyjänä nyt? (vahvuuksia, heikkouksia)
2. Välittömien tuntejesi mukaan käsityksesi itsestäsi esiintyjänä muuttui kurssin vaikutuksesta myönteiseen suuntaan? Mitä tarkoitat? Mikä tähän erityisesti vaikutti?
3. Lomakkeen mukaan palautteen vastaanottaminen oli sinusta helppoa/vaikeaa. Mikä tekee palautteen vastaanottamisesta helppoa/vaikeaa?
 - palaute oli/ei ollut ristiriidassa omien käsitystesi kanssa?

PALAUTTEEN LAATU

1. Millaista sinun mielestäsi on palaute, joka tukee oppimista koulutuskursseilla?
2. Mitä mieltä olet tällä kurssilla saamasi palautteen laadusta näiden ajatustesi pohjalta?
3. Millaisia kehitysehdotuksia sait kurssilla? (erittele kouluttaja ja muut kurssilaiset)
 - Mikä saamassasi palautteessa vaikutti erityisesti siihen, että haluat edelleen kehittää esiintymistaitojasi?
 - Mitkä asiat sinun mielestäsi tekevät palautteesta uskottavaa ja luotettavaa? Mikä tällä kurssilla edisti/haittasi uskottavuutta ja luotettavuutta?
 - Mitä olisit kaivannut lisää palautteessa?

PALAUTTEEN MUOTO

1. Missä muodossa olet aikaisemmin saanut palautetta, jos olet saanut?
2. Kurssin aikana palautetta annettiin eri muodoissa. Suullisesti, kirjallisesti, videonauhoja katseltaessa. Missä muodossa annettu palaute antoi sinulle mielestäsi eniten taitojen kehittämistä ajatellen?
 - Jos sait ensimmäistä kertaa videopalautetta, miltä se sinusta tuntui? Entä kirjalliset kommentit?
 - Miltä kuuntelijakunta vaikutti kun olit esiintymässä?

MYÖNTEINEN JA KIELTEINEN PALAUTE

1. Millainen palaute on mielestäsi myönteistä palautetta?
2. Millainen palaute on mielestäsi kielteistä palautetta?
 - Saitko mielestäsi enemmän myönteistä vai kielteistä palautetta?
 - Kumman palautteen pohjalta koit oppivasi enemmän, miksi?
 - Mitkä seikat vaikuttivat siihen, että kurssilaisilta saamasi palaute tuntui kielteisemmältä kuin kouluttajalta saamasi palaute (jos koit niin)?

PALAUTTEEN ANTAJA

1. Millainen on mielestäsi hyvä palautteen antaja?
 - Oliko sillä merkitystä, antaako palautetta kouluttaja vai muut kurssilaiset?
 - Heti kurssin jälkeen pidit kouluttajalta saamaasi palautetta hieman enemmän arvossa kuin muilta kurssilaisilta saamaasi palautetta. (tai toisinpäin) Mikähän tähän vaikutti? Entä nyt?
2. Miltä tuntui itse pohtia omia taitoja harjoitusten jälkeen?
 - Oliko sinulla mielestäsi riittävästi tilaisuuksia pohtia itse omia esiintymistaitojasi?
3. Mitä uusia asioita itse havaitisit esiintymisessäsi?
 - Mitä pidät syynä siihen, että heikkouksia/vahvuuksia on helpompi havaita omassa esiintymisessä kuin heikkouksia/vahvuuksia?
4. Miten koit palautteen antamisen toisille kurssilaisille (suullinen, kirjallinen)?
 - Opitko jotakin myös omista taidoistasi samalla kun tarkasteltiin toisten taitoja?

ESIINTYMISJÄNNITYS

1. Millainen sinun mielestäsi on arka esiintyjä? Oletko sinä tällainen?
2. Mitä taitoja sinä nyt vielä haluaisit kehittää, jotta saisit lisää varmuutta esiintyjänä?
 - Onko saamistasi kehitysehdotuksista apua taitojen kehittämiseen edelleen?

LOPUKSI

Mistä olisi vielä mielestäsi tärkeä jutella?