

1042/95

1767

ESIINTYMISJÄNNITYS KOLMASLUOKKALAISTEN
KEHORYTMIKKAKOKEILUSSA

Jonne Rautio

Panu Varstala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rautio, J. & Varstala, P. 1998. Esiintymisjännitys kolmasluokkalaisten kehorytmiikkakokeilussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla kolmasluokkalaisten kokemuksia esiintymisjännityksestä ja tulkita niitä ryhmäteorioiden ja Rauhalan (1983) holistisen ihmiskäsityksen avulla. Tutkimuksella pyritään selvittämään, mitkä asiat vaikuttavat oppilaiden esiintymisjännitykseen. Lisäksi tarkastellaan, miten oppilaiden esiintymisjännitys ilmenee heidän käyttäytymisessään kehorytmiikkakokeilun aikana.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa pyritään laadullisin menetelmin ymmärtämään oppilaiden esiintymisjännitystä. Tutkimuksen aineisto kerättiin Jyväskylän maalaiskunnassa sijaitsevan Tyyppälän ala-asteen kolmasluokkalaisten (n = 22) kehorytmiikkakokeilun (noin kuukauden harjoitusjakso ja esitys itsenäisyysjuhlassa) aikana. Aineisto hankittiin kyselyiden, haastattelujen (8 oppilasta), videoinnin ja osallistuvan havainnoinnin avulla.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että kohderyhmän oppilaat jännittivät yksin esiintymistä. Yleisön vaikutus ja virheiden pelko lisäsivät sekä ryhmän tuki vähensi oppilaiden esiintymisjännitystä. Kokeilun alussa valtaosa oppilaista (77,3 %) ja esityksen jälkeen noin puolet (54,5 %) jännitti esiintymistä koko koululle. Oppilaat jännittivät esiintymistä eri tavoilla. Haastattelujen ja kehorytmiikan harjoituksissa käyttäytymisen perusteella voitiin havaita mm. seuraavia jännittäjätyyppejä: rohkea, epävarma, epäilevä ja hiljainen harkitsija.

Tutkimuksen mukaan voidaan olettaa, että kouluissa esiintymistä pitäisi harjoitella aluksi ryhmässä ja vasta sitten yksin. Kehorytmiikka osoittautui hyväksi keinoksi harjoitella esiintymistä.

Hakusanat:

- oppilas
- holistinen ihmiskäsitys
- kehorytmiikka
- esiintymisjännitys

SISÄLLYS

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET | 7 |
| 2.1 | Tutkimuksen tarkoitus | 7 |
| 2.2 | Ihminen tutkimuskohteena | 7 |
| 2.3 | Valitun ihmiskäsityksen perustelu | 9 |
| 3 | HOLISTINEN IHMISKÄSITYS | 11 |
| 3.1 | Keskeiset piirteet | 11 |
| 3.1.1 | Kehollisuus | 11 |
| 3.1.2 | Tajunnallisuus | 12 |
| 3.1.3 | Situationaalisuus | 13 |
| 3.1.4 | Ihminen kokonaisuutena | 15 |
| 4 | YKSILÖ JA RYHMÄ | 17 |
| 4.1 | Yksilö ryhmässä | 17 |
| 4.2 | Ryhmän dynamiikka | 20 |
| 4.2.1 | Työryhmätoiminta | 20 |
| 4.2.2 | Perusoletustoiminta | 21 |
| 4.3 | Ryhmän kehitys | 24 |
| 4.4 | Ryhmän ohjaaminen | 27 |
| 4.5 | Koululuokka ryhmänä | 28 |
| 5 | ESIINTYMISJÄNNITYS | 31 |
| 5.1 | Käsitteen määrittelyä | 31 |
| 5.2 | Tutkimuksia esiintymisjännityksestä | 32 |
| 5.3 | Oppilas esiintyjänä | 34 |

| | | |
|-------|--|----|
| 6 | TUTKIMUSONGELMAT | 37 |
| 7 | TUTKIMUSMENETELMÄ | 38 |
| 7.1 | Kohderyhmä | 38 |
| 7.2 | Tutkimuksen kulku | 38 |
| 7.3 | Kehorytmiikkakokeilu | 40 |
| 7.4 | Tutkimuksen luonne ja aineiston hankinta | 42 |
| 7.4.1 | Kyselyt | 44 |
| 7.4.2 | Haastattelut | 45 |
| 7.4.3 | Osallistuva havainnointi | 47 |
| 7.4.4 | Videointi | 48 |
| 7.5 | Aineiston analysointi | 48 |
| 7.6 | Tutkimuksen luotettavuus | 50 |
| 8 | TULOKSET | 54 |
| 8.1 | Tapauksien kuvailu ja tulkinta | 54 |
| 8.1.1 | Rohkeat | 54 |
| 8.1.2 | Epäilijät | 59 |
| 8.1.3 | Epävarmat | 63 |
| 8.1.4 | Hiljainen harkitsija | 68 |
| 8.1.5 | Erilainen oppilas | 70 |
| 8.2 | Yhteenvedo koko aineistosta | 74 |
| 9 | POHDINTA | 77 |
| | LÄHTEET | 80 |
| | LIITTEET | |

1 JOHDANTO

Olimme Jyväskylän maalaiskunnan Tyypälän ala-asteella opetusharjoittelijoina syksyllä 1997. Harjoittelun aikana heräsi kiinnostus tutkia esiintymistä, koska oppilaat jännittivät paljon yksin esiintymistä omalle luokalleen.

Hieman aikaisemmin luokanopettajan peruskoulutuksessa tutustuimme Rauhalan (1983) holistiseen ihmiskäsitykseen, jolloin syntyi ajatus tutkia kolmasluokkalaisten kokemuksia esiintymisjännityksestä ja tulkita niitä ryhmäteorioiden ja Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen avulla. Esiintymisjännitys on yksilöllinen kokemus, jonka takia sitä tutkittaessa on tarpeellista tarkastella ihmisen olemassaoloa kokonaisuutena. Rauhalan holistinen ihmiskäsitys koostuu olemisen kolmesta perusmuodosta: kehollisuudesta, tajunnallisuudesta ja situationaalisuudesta. Tämä soveltuu hyvin oppilaiden esiintymisjännityksen tutkimiseen, koska nämä kaikki kolme perusmuotoa sisältyvät ryhmässäesiintymistilanteeseen.

Toinen työn tekijöistä oli tutustunut kehorytmiikkaan aiemmin ja toinen erikoistuu puhe- ja ilmaisukasvatukseen opettajankoulutuslaitoksessa. Tällöin tuntui luontevalta liittää kehorytmiikka esiintymisjännityksen tutkimiseen. Tekijät suunnittelivat oppilaiden kanssa kehorytmiikkaesityksen itsenäisyyspäivän juhlaan. Oppilaiden esiintymisjännitystä tutkittiin esityksen harjoitusten, itse esityksen ja sen jälkeisenä aikana. Tutkimuksen aineisto hankittiin kahden kyselyn ja haastattelujen, videoinnin sekä osallistuvan havainnoinnin avulla. Aineisto analysoitiin pääasiassa laadullisin menetelmin, mutta kyselyitä tarkasteltiin myös määrällisesti.

Esiintyminen kuuluu jokapäiväiseen kanssakäymiseen. Jännittäminen liittyy niin arkeen kuin erityisiin tilaisuuksiin kuten urheilukilpailuihin, koulun kokeisiin ja juhliin. Tästä huolimatta oppilaiden esiintymisjännitystä on tutkittu vähän. Tutkimus on keskittynyt aikuisten esiintymisjännitykseen (Helin 1988; Pörhölä 1995). Tästä tutkimuksesta saatu tieto auttaa opettajia suunnittelemaan kouluihin esiintymisharjoit-

tuksia. Esiintymis- ja vuorovaikutustaitoja tulee harjoitella, koska ne vaikuttavat esimerkiksi myöhemmin mm. koulutus- tai työpaikan saamiseen.

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään oppilaiden subjektiivisia kokemuksia esiintymisjännityksestä ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi tarkastellaan, miten oppilaiden kokema esiintymisjännitys muuttuu kehorytmiikkakokeilun aikana ja erityisesti itsenäisyyspäivän juhlassa.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET

2.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla kohderyhmän (ks. lukua 7.1) oppilaiden kokemaa esiintymisjännitystä ja siihen positiivisesti / negatiivisesti liittyviä asioita kehorytmiikkakokeilun (ks. lukua 7.2) aikana. Tutkimuksen tavoitteena oli löytää syitä, jotka vaikuttivat oppilaiden kokemukselliseen esiintymisjännitykseen ja heidän käyttäytymiseensä esitystä harjoiteltaessa, esityksen aikana ja sen jälkeen.

Kohderyhmän oppilaiden esiintymisjännitystä ja sitä, kuinka se ilmenee, pyritään tarkastelemaan niin yksilön kuin ryhmän kannalta tietyn ihmiskäsityksen ja erilaisten ryhmäteorioiden avulla. Tärkeänä tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä uudenlainen kokeilu oppilaiden kanssa. Samalla oppilaat harjoittelisivat esiintymistä kehorytmiikan keinoin perinteisempien koulun näytelmien ja laulelmien ohella.

2.2 Ihminen tutkimuskohteena

Tutkittaessa esiintymisjännitystä ja sen ilmenemistä on pohdittava ihmisen olemassaoloa. Mitä ihminen on ja miten ihminen on olemassa? Tutkittaessa ihmistä empiirisesti tutkimuksen kaikissa vaiheissa on otettava kantaa siihen, miten ihmistä tämän erikoislaatuisuuden johdosta tulee tutkia (Rauhala 1990, 28). Tätä tieteenfilosofisen analyysin tulosta kutsutaan ontologiseksi ratkaisuksi. Analyysin tuloksena saadaan empiiriselle tutkimukselle ihmiskäsitys, johon tutkija tutkimuksessaan sitoutuu.

Tutkimusmenetelmää kehitellessään tutkija kohtaa niin ontologisia kuin tieto-opillisia eli epistemologisia ongelmia. Tieto-opillinen analyysi käsittelee sitä, mihin tiedon totuus, selitysvoima ja muut ominaisuudet perustuvat. (Rauhala 1974, 18 - 20.)

Ontologisen kuten epistemologisen analyysin on kriittisesti arvioitava tieteen esittämiä käsityksiä. Ongelmana ei siis ole vain tutkittava asia, vaan itse tutkimus on sinänsä olennainen ongelma. (Rauhala 1991, 49.)

Ihmisen olemassaolon pohtiminen auttaa ymmärtämään ihmisen perusolemusta ja hänen suhdettaan maailmaan. Filosofit ovat esitelleet ihmisen olemassaolosta erilaisia näkemyksiä, joita kasvatustieteilijät kuvailevat teoksissaan useina eri ihmiskäsityksinä (ks. esim. Hirsjärvi 1985; Kannisto 1994; Laine & Kuhmoinen 1995; Rauhala 1983, 1989b). Ihmisen olemiseen liittyvät tulkinnat selkeyttävät ja perustelevat tutkittavaa ilmiötä auttaen samalla lukijaa tarkastelemaan tutkimuskohdetta valitun ihmiskäsityksen pohjalta.

Tämä tutkimus perustuu Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen ja eksistentiaaliseen fenomenologiaan. Rauhalaa voidaan pitää suomalaisen filosofisen antropologian "mestareiden" Erik Ahlmanin ja Sven Krohnin tutkimuksen jatkajana. Ahlmanin ja Krohnin filosofiset juuret ovat eurooppalaisen filosofian traditiossa (Lehtovaara 1994, 28 - 29).

Edmund Husserlin tekemä kokemuksen konstituutio eli kokemuksen kokonaisrakenteen analyysi ja Martin Heideggerin ihmisen olemisen eli olemassaolon analyysi ovat lähtökohtina Rauhalan kehittelemälle holistiselle ihmiskäsitykselle. Rauhalan holistinen ihmiskäsitys kunnioittaa ihmistä yksilönä ja mahdollistaa ihmisen tarkastelun kokonaisuutena. Ihmisen olemismuodon ongelmat ovat jokaisella erilaisia, joten tutkimusmenetelmien on muotouduttava näiden ongelmien pohjalta (Rauhala 1983, 38).

Rauhala (1981a, 69) kutsuu Heideggeristä eteenpäin kehittynyttä fenomenologista suuntausta eksistentiaaliseksi fenomenologiaksi, koska Heidegger liitti kehittämänsä analyysin Husserlin fenomenologiaan. Monet tutkijat ja filosofit ovat kiinnostuneet Rauhalan ajatuksista ilmeisesti sen takia, että niiden pohjalta on hyvä rakentaa uusia näkemyksiä. Kasvatustieteilijöistä voi mainita 90-luvulla hänen ajatuksiaan soveltaneina mm. Maija Lehtovaaran (1992) ja Veli-Matti Värin (1997). Rauhalan näkemyksiä

on sovellettu mm. sosiaali- ja hoitotyön (Raatikainen 1986), psykologian (Perttula 1995, 1998), laskentatoimen (Kaikkonen 1994), teologian (Kettunen 1990), valtiotieteen (Pitkänen 1991) ja urheiluvalmennukseen (Puhakainen 1995) alueille. (Sara-aho & Tahkola 1998, 10 - 11.)

2.3 Valitun ihmiskäsityksen perustelu

Esiintymisjännitys on yksilöllinen kokemus, johon liittyvät mm. subjektiiviset tunteukset, kehon psykofyysinen reagointi (esim. hikoilu) ja ympäristön vaikutus. Siksi esiintymisjännitystä tutkittaessa on tarpeellista tarkastella ihmisen olemassaoloa kokonaisuutena.

Monistiset ihmiskäsitykset, joissa ihmisen olemassaoloa ja toimintaa tarkastellaan vain yhden olemisen muodon, materian tai hengen, pohjalta, eivät voi antaa riittäviä lähtökohtia tälle tutkimukselle. Ihmisen olemassaolo on nähtävä moniulotteisemmin, jotta voidaan ymmärtää esiintymisjännitykseen olennaisesti vaikuttavan esiintymisympäristön merkitys. Dualistiset ihmiskäsitykset, joissa ihminen nähdään kahden olemassaolon perusmuodon, tavallisimmin sielun ja kehon, muodostamana kokonaisuutena, eivät myöskään palvele tämän tutkimuksen tarpeita. Dualistiset ihmiskäsitykset eivät ota huomioon ympäröivän todellisuuden ja yksilön välisiä suhteita. (Ks. esim. Rauhala 1983.)

Pluralististen ihmiskäsitysten mukaan yksilön olemassaolo jäsentyy monenlaisista hierarkisesti järjestyneistä osista. Pluralistisissa ihmiskäsityksissä ihminen nähdään kokonaisuuden asemesta erillisistä paloista muodostuneena järjestelmänä, jossa kaikki olemassaolon muodot ovat suhteessa toisiinsa. Monopluralistinen eli holistinen ihmiskäsitys sisältää ihmisen olemassaolon osien ja niiden välisten suhteiden kokonaisuuden, joka soveltuu ihmiskäsityksistä parhaiten esiintymisjännityksen tutkimiseen.

Tutkimuksen metodologisia ratkaisuja ja luotettavuutta pitää aina tarkastella tutkimuksen ihmiskäsityksen pohjalta (Rauhala 1983, 24). Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemassaolo on jäsentynyt erilaisista perusmuodoista, joita jokaista tulee tarkastella sekä erillisinä että suhteessa toisiinsa ja kokonaisuuteen kunkin perusmuodon ominaispiirteet ja rakenne huomioon ottaen.

Tutkittaessa ihmistä tuntevana ja tarpeitaan tyydyttävänä olentona oletetaan, että ihminen on tajunnallinen olento, joka on aina suhteessa todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta. (Rauhala 1983, 20 - 21, 25 - 26.) Tutkimuksessa käytetyn ihmiskäsityksen tulee osoittaa paitsi ihmisen olemassaolo kokonaisuutena myös ongelmat, joita syntyy olemassaolon eri muodoista ja niiden tutkimisesta.

3 HOLISTINEN IHMISKÄSITYS

3.1 Keskeiset piirteet

Holistisen ihmiskäsityksen kolmessa olemisen perusmuodossa - kehollisuudessa, tajunnallisuudessa ja situationaalisuudessa - kullakin muodolla on oma ominainen olemistapansa, struktuurinsa. Kehollisuus on ihmisen olemassaoloa orgaanisina prosesseina. Tajunnallisuus (psykykkis-henkinen olemassaolo) tulee olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä järjestäytymisessä. Situationaalisuudella (olemassaololla suhteessa todellisuuteen) tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti. (Rauhala 1983, 25 - 26; 1989a, 29 - 35.)

Rauhalan ihmiskäsitys on monopluralistinen. Sen mukaan ihmisen olemismuotojen erilaisuudet on otettava täysimääräisesti huomioon, joten kutakin olemismuotoa on kuvattava ja selitettävä sen omaa perusstruktuuria vastaavasti. On tärkeää, että ihminen nähdään kokonaisuutena, jossa kaikki olemismuodot täydentävät toisiaan.

3.1.1 Kehollisuus

Kehollisuus tarkoittaa ihmisen olemassaolossa orgaanista elämää. Aineellis-orgaaninen lähivaikutus konkretisoituu esimerkiksi sydämen toimintana. Punaverisolujen on sidottava happea itseensä, jotta verenkierto voisi siirtää sitä kehon eri osiin. Munuaiset tai maksa toimivat aineellisesti entsyymejä tuottaen jne. (Rauhala 1984, 110; 1989b, 32.) Jotta pystyttäisiin tutkimaan orgaanisia tapahtumia, on voitava vastata kysymykseen elämän aineellisesta toteutumisesta (Rauhala 1988, 194). Esimerkiksi ilman aivoja ei ole tätä tutkimusta, mutta tämän tutkimuksen syntyä ei voida selvittää täydellisesti tutkimalla aivoja anatomis-fysiologisin metodein (vrt. Rauhala 1989b, 33-34).

Rauhala (1983, 32) mukaan elämää itsessään voidaan pitää orgaanisen olemassaolon syvimpänä ytimenä, jota ei voida enää pidemmälle eritellä. “Elävän olemassaolon aikana elolliset olennot toteuttavat itseään rakentavassa ja uudistavassa tapahtumisessaan jotakin yhteistä periaatetta, jota kutsumme elämäksi. Elämä on siten orgaanisen olemassaolon olemus, kuten mielellisyys on tajunnallisuuden perusolemus.” (Rauhala 1989b, 34.)

3.1.2 Tajunnallisuus

“Mieli eli noema on sitä, jonka avulla ymmärrämme, so. tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. asiat joksikin. Mieli on siis tavallaan merkityksen ’antaja’.” (Rauhala 1989b, 29.) Tajunnalla tarkoitetaan inhimillisen kokemisen kokonaisuutta, jonka perusluonteinen struktuuri on mielellisyyttä (Rauhala 1992, 64). Tajunta tulee olemassa olevaksi niissä elämyksissä, joita koetaan, ja merkityksissä, jotka elämyksissä ilmenevät. Elämyksellisiä tiloja ovat mm. tunne-elämys ja havaintoelämys tai uskon, tiedon, harhan ja unen elämykset. (Rauhala 1989b, 29.)

Tajunnallisuuden merkityssuhteet jäsentyvät uusien mielenilmentymien suhteudessa jo olemassa olevaan tiedettyyn ja tunnettuun kokemustaustaan. Esimerkiksi opettaja kysyy lapsilta paloauton väriä ja saa vastaukseksi punaisen. Opettaja jatkaa kysymyksiä paloautoista kysellen paloautojen kokoa, merkkiä jne. Jollakin oppilaista saattaa olla aikaisempi kokemus paloautoista esimerkiksi isän työn kautta. Pelastuslaitoksen työntekijän lapsi kertoo oman tietonsa paloautoista, ja toinen oppilas muistaakin nähneensä paloautoja jonkin aikaa sitten sammuttamassa naapurin taloa. Näin jokainen oppilas kuulee uudenlaisia asioita paloautoista, jotka he pystyvät yhdistämään omaan kokemustaustaansa.

Tajunnallisuudessa merkityssuhteet jäsentyvät uudelleen, unohtuvat ja häipyvät tiedostamattomaan. Niitä palautetaan muistiin ja tiedostetaan. (Rauhala 1983, 27).

Rauhala käyttää jo olemassa olevasta kokemustaustasta nimitystä horisontti. Horisontin avulla pystytään suhteuttamaan koetut asiat ja ilmiöt aikaisemmin koettuun (vrt. assimilaatio ja akkommodaatio, esim. Piaget 1975, 236 - 247). Näin horisontti, josta Rauhala käyttää myös nimitystä subjektiivinen maailmankuva, toimii tajunnassamme ymmärtämissuhteidenä, jonka avulla uudet mielet organisoituvat merkityssuhteiksi. Tajunnallisella tapahtumalla on oma historiansa etenevänä ja merkityssuhteita kartuttavana järjestäjänä. (Rauhala 1974, 62; 1989b, 31.)

Horisontti on tajunnallisen ymmärtämisen edellytys. Aikaisemmat ja uudet kokemukset sekä niiden merkityssuhteet ovat yksilöllisiä, ainutlaatuisia. Kusch (1986, 81 - 82) kirjoittaa ymmärtämisen olevan Heideggerin mukaan ihmisen perusominaisuus ja läheisessä suhteessa "virittyneisyyteen", jota tavallisesti kutsumme "mielialaksi". Virittyneisyyteen kuuluu aina tapa ymmärtää itseään ja ympäröivää ja päinvastoin.

Tajunnallisuudessa voi Rauhalan (1992) mukaan erottaa kaksi osaa: psyykkisen ja henkisen. Psyykkinen puoli on kokemuksellinen. Henkisyys liittyy tietämisen ja käsitteellistämisen mahdollisuuteen. (Rauhala 1988, 194; 1990, 38.) Ihmisen arvojen asettaminen, arvotarkaisujen teko, vastuu itsestä ja muista sekä eettisyys edellyttävät ihmisen henkisyyttä (Rauhala 1990, 39). Ihmisen henkisyyteen liittyy ajatus sisäisestä kasvusta ja itsetuntemuksesta.

3.1.3 Situationaalisuus

Situationaalisuuden rakennetekijöitä ovat esim. toiset ihmiset, maantieteelliset ja ilmastolliset olot, arvot, normit ja uskonnolliset traditiot. Situationaalisuus on ihmisen kietoutuneisuutta elämäntilanteensa rakennetekijöihin. (Rauhala 1990, 40.) Schutz (1970) käyttää käsitettä elämismaailma (life-world), jolla hän tarkoittaa maailmaa, jossa ihminen kokee elävänsä.

Situationaalisuus on aina ainutkertaista ja yksilöllistä. Rauhala (1983, 33) jakaa situaation rakennetekijät konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Konkreettisia komponentteja ovat ravinteet, saasteet, bakteerit, maantieteelliset olot, työpaikkojen ja kotien puitteet sekä monet kulttuurin muodosteet jne. Ideaalisia komponentteja ovat arvot, normit, henkisen ilmapiirin muodot, taide, luonto kokemuksellisesti, uskonnolliset ja aatteelliset virtaukset.

Osa komponenteista on ihmisen valinnanvapaudesta riippumattomia; niitä Rauhala nimittää eksistentiaalisiksi valikoitumiksi. Syntyminen musta- tai valkoihoisena, miehenä tai naisena jne. on esimerkki eksistentiaalisesta valikoitumasta. (Rauhala 1993a, 44.) Rauhala (1983, 1993a) toteaa, ettei ihminen yksilönä aiheuta luonnonmullistuksia tai ole vastuussa katastrofeista tai onnettomuuksista, jotka häntä kohtaavat. Ihminen voi kehittää situationaalisuuttaan yhä suurempaan yksilöllisyyteen omilla persoonallisilla valinnoillaan, joita ovat esimerkiksi koulutus, ammatti, harrastukset, asunto ja perheen perustaminen. (Rauhala 1983, 33; 1993a, 44 - 45.)

Rauhala (1983, 33 - 34) käyttää termiä faktisuus situaation komponenttien erilaisista reaalisisällöistä. Situaations komponentilla ja sen faktisuudella on aina jonkinlainen yhteys ihmisen olemassaolon tapaan ja laatuun. Pienikin muutos ihmisen kokonaisuudessa voi aiheuttaa monenlaisia kerrannaisvaikutuksia, sillä faktisuuden lajit muuttavat luonnettaan suhteessaan toisiinsa. (Rauhala 1983, 36 - 37.)

Ihminen on Rauhalan (1983, 33) mukaan kietoutunut todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Situaations rakennetekijät, komponentit, ohjaavat ihmistä sellaiseksi kuin niiden luonteet edellyttävät. Komponenttien reaalisisällöt, konkreettiset ja ideaaliset, vaikuttavat kaikki ihmisen olemiseen omassa elämäntilanteessaan. Esimerkkinä konkreettisen komponentin sisällön muuttumisesta voidaan pitää työssäkävyn ihmisen eteen tulevan työtehtävän muuttuminen, esim. yleneminen. Tällöin komponentin sisältö muuttuu ja muuttaa samalla situaations rakennetta. Yleneminen saattaa vaikuttaa ideaalisista komponenteista esim. ihmissuhteisiin koettuina merkityksinä, siten että aikaisemmat suhteet muuttuvat kokemuksellisesti

johonkin suuntaan, jolloin tämän komponentin sisältö muuttuu ja muuttaa osaltaan tiluuaation rakennetta.

“Sitä välttämättömyyssuhdetta, että tiluuaation komponentin faktisuus on aina rajaamassa ja suuntaamassa sitä, mitä sekä miten ihminen tajunnassaan kokee ja miten orgaaninen tapahtuminen hänen kehossaan etenee, kutsutaan esiymmärrykseksi” (Rauhala 1983, 34). Esiymmärtäminen ei ole ymmärtämistä tajunnallisessa mielessä, vaan sillä tarkoitetaan oliomaailmaan itseensä sisältyvän jäsennyksen antamaa tulkintaa (Rauhala 1981b, 10).

3.1.4 Ihminen kokonaisuutena

Holistisessa ihmiskäsityksessä olemassaolon perusmuodot eivät ole erillisiä eivätkä toisistaan riippumattomia. “Tapahtuipa mitä tahansa jossakin olemassaolon muodon piirissä se ’resonoi’ kaikissa toisissa, mutta kunkin olemassaolon muodon perusrakenteen sallimalla tavalla” (Rauhala 1988, 200).

Rauhala (1983, 45; 1988, 197) antaa esimerkin siitä, miten tiluuaatio on aina mukana ihmisen kokonaisuuden ymmärtämisessä. Jos kuvitellaan, että ihminen todellistuisi absoluuttisessa tyhjyydessä eikä hänellä olisi muuta kuin terve keho ja siinä hyvät aivot, voidaan miettiä mitä tämä ihminen kokisi. Hän tuskin kokisi mitään erityistä, ei ainakaan mitään jäsentynyttä tai järjellistä maailmankuvan muodostusta. Miten voidaan jäsentää mielellisesti, jos ei ole mitään jäsennettävää? Henkilö voi saada aistimuksia omasta kehostaan, mutta ilman reaalista suhdetta maailmaan niistä tuskin muodostuisi selkeitä ja aitoja merkityssuhteita.

Situuaatio on maailmankuvaa muodostavan kokemuksen välttämätön ehto. Se yleensä tarjoaa sen faktisuuden, josta kokemus on, ja pelitilan, jossa kokemus mielellisillä suhteilla operoi. Samoin kehon olemassaolo on primaarisesti kietoutunut tiluuaatioon. Olemassaolossaan keho sijoittuu aina johonkin tilaan, suhteutuu ilman happeen,

toisiin ihmisiin, ravinteisiin jne. Aivot kehon osana tarjoavat koordinaation, jossa maailman jäsentäminen oivalletaan. Näin keho on tajun olemassaolon edellytys. Ihmisellä on oltava tajunta, jotta hän oivaltaisi tilanteen ja kehon oman olemassaolon muodoiksi. (Rauhala 1983, 45; 1988, 197; 1993b, 103 - 106.)

Rauhala (1993b, 104; 1994, 12) kutsuu olemispuolien keskinäistä dialektiikkaa situationaaliseksi säätöpiiriksi. Nimi viittaa siihen, että olemuspuolet säätelevät tapahtumisessaan toistensa ja kokonaisuuden olemassaoloa. Situationaalinen säätöpiiri on nimi ihmisen olemispuolien holistiselle kokonaisuudelle silloin, kun halutaan erityisesti tähdentää niiden keskinäistä dynaamista suhdetta (Rauhala 1983, 46).

Situationaalinen säätöpiiri vaatii tilanteen lisäksi tajunnallisuuden ja kehollisuuden tapahtumisen ihmisen olemisessa. Eksistenssi muodostuu säätöpiiriksi juuri tajunnallisuuden säätelevän tehtävän johdosta. Situationaalinen säätöpiiri etenee aina suhteessa aikaisempiin vaiheisiin. Uudet säätöpiirin tilat ovat usein yksityiskohtaisesti ennalta arvaamattomia, koska kohtalo liittyy monesti yllätyksellisestikin tilanteen muuttumiseen. Normaalisuuden vakiinnuttamana säätöpiirin kulku kuitenkin vakauttaa dialektiikkaa rajoittaen siten jyrkkiä muutoksia situationaalisisessa säätöpiirissä (Rauhala 1974, 148.)

Esiintymisjärjestyksessä ilmenevät fyysiset ja henkiset ulottuvuudet yhdistyvät situationaalisen säätöpiirin kautta johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden keskinäinen dialektiikka tarjoaa käytettäväksi kokonaisvaltaisen teorian, joka ottaa huomioon ihmisen olemisen holistisesti. Näin ollen esiintymisjärjestyksen tutkiminen helpottuu ja täydentyy, kun käytetään menetelmää, joka mahdollistaa ulkoisen sekä sisäisen näkyvyyden ihmisen olemiseen.

Lauri Rauhalan holistisesta ihmiskäsityksestä ovat arvokkaan selvityksen tehneet Sara-aho ja Tahkola (1998).

4 YKSILÖ JA RYHMÄ

4.1 Yksilö ryhmässä

Yksilön käyttäytyminen syntyy persoonallisuuden ja ympäristön yhteisvaikutuksesta: siihen vaikuttavat niin yksilölliset piirteet ja pyrkimykset kuin suhde käsillä olevaan tilanteeseen. Ryhmän jäsenet muodostavat toiminnallaan myös toistensa psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. (Lewin 1935; 1951; ks. myös Eskola 1985, 120; Jauhiainen & Eskola 1994, 14.) Ryhmään vaikuttavat elementit ovat jatkuvassa riippuvuussuhteessa toisiinsa. Jauhiainen & Eskola (1994, 16) kuvailee yksilön ja ryhmän suhdetta peilinä, johon yksilö voi heijastaa itseään ja toimintatapojaan.

Ihmiset pyrkivät ryhmässä paitsi säilyttämään oman eheytensä ja yksilöllisyytensä myös tyydyttämään tiettyjä olemassaololle välttämättömiä perusluonteisia tarpeita. Schutzin (1958) mukaan yksilöllä on sosiaalisissa yhteyksissä kolme perusluonteista tarvetta: kuulumisen tarve, kontrollin tarve ja hyväksytyksi tulemisen tarve.

Jokaisella ryhmän jäsenellä on tarve tietää oma paikkansa ryhmässä ja selvittää kuuluuko hän ryhmään vai ei. Sosiaalisissa suhteissaan yksilöllä on tarve kehittää itselleen elinkelpoinen tila, sosiaalinen identiteetti. Saavuttaakseen identiteettinsä yksilön on tehtävä valinta ryhmään sulautumisen ja siitä kokonaan erotetuksi tulemisen välillä. Yksilö voi olla ahdistunut ja epävarma hakiessaan paikkaansa ryhmässä, jolloin hän ei pysty ennen varmuutta ryhmästä ja itsestään kiinnittämään huomiota muuhun kuin kuulumisen tarpeen tyydyttämiseen. (Schein 1987, 163.) Ensimmäinen ja kaikkein voimakkain ryhmäkokemus syntyy sen oivaltamisesta, että jokaisella ryhmän jäsenellä on samanlaisia ahdistuksen ja vieraantumisen tunteita (Schein 1987, 164). Yhteisesti jaetut ahdistuksen ja epävarmuuden kokemukset vahvistavat ryhmän yhteishenkeä, jolloin yksilön ryhmään kuulumisen tunne ja sosiaalisen tilanteen hallinnan tunne lisääntyy.

Schutz määrittelee yksilön kuulumisen tarpeen ominaispiirteiksi tuntea olevansa kiinnostava, tärkeä ja huomioitu muiden ihmisten seurassa (Schutz 1958, 18). Kuulumisen tarpeen kahta ääripäätä kuvaamaan Schutz määrittelee yli- ja alisosiaalisen ihmisen. Ylisosiaalinen ihminen pyrkii hakemaan huomiota koko ajan ja pelkää jäävänsä täysin unohdetuksi sekä vaille huomiota. Alisosiaalisen ihmisen tiedostamaton pelko huomiotta jäämisestä sekä torjutuksi tulemisesta saa hänet vetäytymään ja pitämään etäisyyttä muihin. (Schutz 1967, 120 - 122.)

Schutz erottaa kuulumisen hyväksytyksi tulemisen tarpeesta siten, ettei siihen sisälly voimakasta tunteellista kiinnittymistä ja sitoutumista muita ihmisiä kohtaan. Kontrollin tarpeesta kuulumisen tarve eroaa siinä, ettei sen kautta pyritä hallitsemaan muita ihmisiä, vaan saamaan huomiota ja pääsemään esille ryhmässä. (Schutz 1958, 18, 22.)

Ihmisillä on perusluontoinen tarve vaikuttaa ympäristöönsä ja hallita sitä. Kontrollin tarvetta tyydyttäessään yksilö haluaa tuntea itsensä voimakkaaksi ja muista sopivan riippumattomaksi säilyttäen kuitenkin ryhmän jäsenyyden. (Schein 1987, 163; ks. myös Bion 1979.) Yksilö pyrkii tekemään ympäristöstään tutun ja turvallisen luoden ryhmään "kodinomaiset" olosuhteet asettamalla itsensä ja muut tuttuihin sekä turvallisiin "rooleihin".

Schutz (1958) määrittelee kontrollin tarpeen luonteenomaisiksi piirteiksi kunnioituksen, kyvykkyyden ja vastuun tunteen suhteessa muihin ihmisiin. Yksilöllä on tarve tuntea olevansa pätevä ja vastuuntuntoinen yhteisön jäsen. Yksilö haluaa kokea pystyvänsä kontrolloimaan muita ryhmän jäseniä ja ryhmää kokonaisuudessaan. (Schutz 1958, 18.) Kontrollin tarpeen ääripäiksi Schutz määrittelee "alamaisen" (abdicrat) ja "itsevaltiaan" (autocrat). Alamainen haluaa olla kontrolloitu ja dominoitu vetäytyen vastuusta aina kun voi. Hän pelkää, etteivät toiset auta hänen tarvitessaan apua tai sitä, että muut sysäävät hänelle enemmän vastuuta kuin hän jaksaa kantaa. Alitajuisen tunteen taustalla kyvyttömyydestä vastuulliseen toimintaan on vihamielisyys ja luottamuspuola niitä kohtaan, jotka kieltäytyvät auttamasta.

Itsevaltias pelkää, etteivät muut ihmiset ole hänen kontrolloitavissaan, vaan hallitsevat häntä. Tästä johtuen hän hakeutuu aina sosiaalisten tilanteiden valtasuhteissa mahdollisimman huipulle. Itsevaltiaan toimintaan vaikuttavat tiedostamattomat tunteet ovat samankaltaiset kuin alamaisella; pelätessään kykenemättömyyttään täyttää velvollisuuksiaan hän käyttää kaikki mahdolliset keinot vakuuttaakseen itselleen ja muille, ettei ongelmia ole. Itsevaltias pelkää, että toiset voivat tehdä päätöksiä hänen puolestaan eivätkä luota häneen. (Schutz 1967, 153 - 155.)

Kolmanneksi perustarpeeksi sosiaalisissa yhteyksissä Schutz (1958) nimeää hyväksytyksi tulemisen tarpeen ja siihen liittyvän läheisyyden tarpeen. Yksilö pyrkii saavuttamaan ja ylläpitämään sellaisia ihmissuhteita, joissa hänellä on mahdollisuus rakastaa muita ja tulla rakastetuksi. (Schutz 1958, 20.)

Hyväksytyksi tulemisen tarpeen ilmenemisen kahta ääripäätä kuvaamaan Schutz määrittelee "pidättyväisen" (underpersonal) ja "tungettelevan" (overpersonal) ihmisen. Pidättyväinen ihminen vältelee läheisiä henkilökohtaisia suhteita toisiin ihmisiin pitäen kahdenkeskiset suhteensa pinnallisina ja etäisinä. Hän pelkää, ettei kukaan rakasta ja pidä hänestä. Pidättyväisen ihmisen on vaikea pitää aidosti ihmisistä ja luottaa toisten ilmaisemiin tunteisiin häntä kohtaan.

Tungetteleva ihminen pyrkii mahdollisimman lähelle muita ihmisiä ja vaatii, että muut suhtautuvat häneen erittäin läheisesti. Tungettelevan ihmisen tiedostamattomat tunteet ovat samanlaisia kuin pidättyvän ihmisen. Molemmat pelkäävät torjutuksi tulemista ja sitä, ettei heitä hyväksytä sellaisinaan. (Schutz 1967, 174 - 176.)

Schutz (1958, 24) kiteyttää perustarpeiden väliset erot kuvailemalla jokaisen perustarpeen sanapareilla: kuuluminen - "sisällä tai ulkona", kontrolli - "huipulla tai pohjalla", hyväksytyksi tulemisen tarve - "lähellä tai kaukana".

4.2 Ryhmän dynamiikka

Bion (1967) on tutkinut ryhmän emotionaalisia prosesseja ja hänen näkemystensä pohjalta ryhmädynamiikan tarkastelu on kehittynyt huomattavasti. Bionin mukaan ihminen on aina tietoisesti tai tiedostamattaan muodostamassa arviota ryhmän asennoitumisesta häntä itseään kohtaan erilaisten mielikuvien, fantasioiden ja odotusten kautta. Bion käyttää ryhmämentaliteetin käsitettä kuvaamaan ryhmän tahdon yksimielistä ilmausta. Jokainen ryhmän jäsen vaikuttaa ryhmämentaliteetin muotoutumiseen ja ryhmämentaliteetti vaikuttaa ryhmän jäsenen käyttäytymiseen. Jos ryhmän jäsenen toiminta poikkeaa ryhmässä, koetaan se epämiellyttävänä ja siitä johtuen ryhmässä pyritään yhdenmukaiseen käyttäytymiseen. (Tiuraniemi 1993, 56.)

Lewin (1935; 1951) esittää kenttäteoriassaan ihmisten muodostavan ryhmätilanteessa ollessaan fyysisen ja organisatorisen ympäristön lisäksi toistensa psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Tähän ajatukseen perustuu ryhmän tietoinen käyttäminen. Lewinin mukaan yksilön käyttäytyminen on tulos persoonallisuuden ja ympäristön yhteisvaikutuksesta. Hän näkee käyttäytymisen riippuvan aina sekä ihmisen yksilöllisistä piirteistä ja pyrkimyksistä että tämän suhteesta käsillä olevaan tilanteeseen.

4.2.1 Työryhmätoiminta

Bionin (1979) mukaan kaikissa ryhmissä voidaan erottaa psyykkisiä toimintasuuntauksia. Hänen mukaansa jokainen ryhmä on kokoontunut "tehdäkseen jotakin". Toimiesseen ryhmän jäsenet tekevät yhteistyötä yksilöllisten kykyjensä mukaisesti. Kun esimerkiksi potilaat kokoontuvat ryhmäterapiaan, voidaan nähdä, että henkistä toimintaa suunnataan niiden ongelmien ratkaisemiseen, joihin yksilöt ovat ohjattu tai tulleet hakemaan apua. Tällaiseen toimintaan osallistuminen on mahdollista vain sellaisille yksilöille, joilla on kyky oppia kokemuksistaan. Tällaista psyykkisen toiminnan tahoja

Bion nimittää työryhmäksi tarkoittaen vain tietynlaista psyykkistä toimintaa eikä ihmisiä, jotka siihen osallistuvat. (Bion 1979, 110.)

Työryhmätoiminnassa ryhmä suuntaa toimintansa perustehtävänsä suorittamiseen, mikä ilmenee tiedostettuna ja rationaalisena toimintana. Ryhmä on tietoinen tehtävästään ja työskentelyn liittyessä todellisuuteen ryhmä myös koordinoi sekä organisoii työtään tilanteen mukaan. Työryhmätoimintaa on esimerkiksi puheenjohtajan ja sihteerin valitseminen kokouksessa, jolloin tietoisesti tapahtuva ryhmän järjestäminen edistää sen toimintaa ja kokouksen kulkua, perustehtävän suorittamista. (Bion 1979, 110 - 112, 143; Huhtinen 1991, 20.)

4.2.2 Perusoletustoiminta

Perustehtävän suorittamisen lisäksi ryhmän jäsenet pyrkivät tyydyttämään omia henkilökohtaisia tarpeitaan ja toteuttamaan yksilöllisiä tavoitteitaan sekä yksilöllisyyttään ryhmässä. Yksilö antaa ryhmälle panoksensa perustehtävän suorittamiseen käyttäen samalla ryhmää hyväkseen tyydyttääkseen omia tarpeitaan. Yksilön tarpeilla ei välttämättä ole tekemistä ryhmän perustehtävän kanssa eivätkä ne myöskään aina ole tiedostettuja. Erilaisista yksilöllisistä tarpeista ryhmään voi muodostua eräänlainen ryhmän yhteinen tarve, jonka tyydyttämiseksi syntyy tiedostamaton tapa olla ja toimia. Bion kutsuu tällaista yhteistä julkilausumatonta sopimusta ryhmän perusoletukseksi.

Ryhmän perusoletustoiminta tukee ja ruokkii yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita. (Bion 1979, 126 - 127, 143 - 145.) Perusoletustoiminta edistää tai haittaa työryhmätoimintaa. Se on vaistonvaraista, kontrolloimatonta psyykkistä toimintaa, jota ryhmä ei voi tietoisesti suunnata mihinkään julkilausuttuun tavoitteeseen. (Bion 1979, 112.) Tämän satunnaisuuden vuoksi on mahdotonta sanoa, milloin perusoletustoiminta edistää tai haittaa työryhmätoimintaa. Sen vaikutukset voidaan kuitenkin havaita ryhmän näkyvässä toiminnassa. Kun ryhmä, jonka tehtävänä on pohtia omaa ajattelua

ja toimintaa, käyttää aikansa puhumalla pelkästään itsensä ulkopuolella olevista asioista ja muiden ajattelusta, voidaan kyseisen toiminnan ajatella olevan perustehtävän suorittamista haittaavaa perusoletustoimintaa. Tällöin toiminnan lähtökohtana ovat ennemminkin yksilölliset tarpeet kuin varsinainen tehtävän suorittaminen, joten ryhmä tyydyttää ensisijaisesti tiedostamattomia tarpeitaan työryhmätoiminnan jäädessä merkityksettömäksi. (Bion 1979, 32, 43 - 44; Schein 1987, 162 - 164.)

Perusoletustoiminta perustuu yksilön tahdosta riippumattomaan kykyyn liittyä toiseen yksilöön ja ryhmään perusoletuksen jakamista sekä sen pohjalta tapahtuvaa toimintaa varten. Tällaista yksilön ominaisuutta ryhmässä Bion kutsuu valenssiksi. Yksilö, jolla on korkea valenssi, tarkoittaa sitä, että hänellä on voimakas tarve ja kyky liittyä ryhmään sekä omaksua sen perusoletus. Yksilö, jolla on matala valenssi, voi olla sellainen ryhmän jäsen, joka tuntee usein itsensä ulkopuoliseksi eikä voi ymmärtää ryhmän kollektiivista mielentilaa. (Bion 1979, 117.)

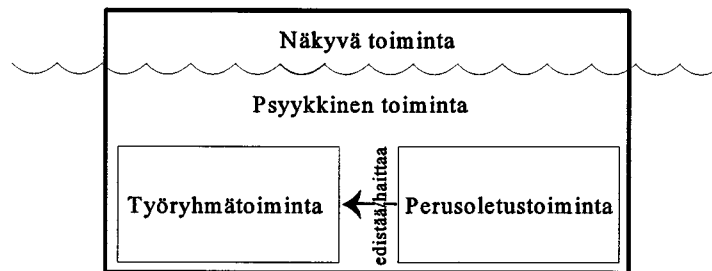
Bion (1979) jakaa ryhmän perusoletukset riippuvuus-, taistelu - pako- ja parinmuodostusoletukseen. Kun ryhmä toimii riippuvuusoletuksen perusteella, sille on tyypillistä lapsenomainen avuttomuus suhteessa johtajaan. Johtaja voi olla henkilö, asia tai idea, jonka varaan ryhmä heittäytyy. Ilman johtajaa jäsenet tuntevat itsensä avuttomiksi ja kykenemättömiksi suorittaa ryhmälle annettua tehtävää.

Riippuvuusoletuksen pohjalta toimivien ryhmien piirteitä on havaittavissa mm. uskonnollisissa yhteisöissä, armeijassa ja koululuokissa. Näissä ryhmissä jäsenet ovat riippuvaisia johtajasta, joka on ryhmän toiminnan lähtökohta ja ehdoton edellytys. Riippuvuus saattaa myös hidastaa ja vaikeuttaa perustehtävän suorittamista, jos ryhmä takertuu sokeasti pelkkään johtajaansa. (Bion 1979, 112 - 115; Huhtinen 1991, 22 - 23.)

Taistelu - pako -oletuksen alaisessa ryhmässä syntyy tunne siitä, että sen olemassaolo on uhattuna. Se pyrkii suojelemaan itseään ulkoista tai sisäistä vihollista vastaan turvaamalla olemassaolonsa joko tuhoamalla vihollisen tai välttämällä sitä. Johtajan tehtävä on johtaa taistelua tai pakenemista. Tähän oletukseen kuuluu voimakas kamp-

pailun tunne, josta aiheutuva syyllisyys ilmenee monesti 'syntipukki ajatteluna'. Ryhmän ilmapiiri on usein paranoidinen johtajan osoittaessa vainoharhaisuuden kohteet vahvistaen uhkakuvia entisestään. (Bion 1979, 115 - 116; Huhtinen 1991, 23 - 24.)

Parinmuodostusoletuksen taustalla on ryhmässä muodostunut toivottomuuden tunne suhteessa tehtävään, mihin ryhmä reagoi synnyttämällä kahden ihmisen muodostaman parin. Sen odotetaan saavan aikaan jotakin, mikä pelastaa ryhmän toivottomuudesta. Vastuu tehtävän suorittamisesta sysätään ryhmän ulkopuolelle, esimerkiksi "Messiaalle", joka pelastaa ryhmän joskus tulevaisuudessa. "Messias" ei kuitenkaan koskaan ilmesty, vaan tärkeintä on odotus. (Bion 1979, 116 - 117; Huhtinen 1991, 24 - 25.)



Kuvio 1. Ryhmän toiminnan kaksiulotteisuus. (Jyväsjärvi & Kvist 1998.)

Jyväsjärvi ja Kvist (1998) kehittivät ryhmän toiminnasta Bionia mukaillen kuvion, jossa ryhmän näkyvän toiminnan alla vaikuttavat perusoletustoiminta ja työryhmätoiminta (kuvio 1).

4.3 Ryhmän kehitys

Ryhmän kehittymisen vaiheista on laadittu monia teorioita. Yleisesti ottaen kehityksessä nähdään selvä aloitus- eli muotoutumisvaihe, josta ryhmä etenee työskentely- eli toteuttamisvaiheeseen. Jotkut tutkijat näkevät ryhmän kehityksessä vain nämä kaksi vaihetta. Bennis ja Shepard (1956) käyttävät niistä nimityksiä auktoriteetti riippuvuus (dependence / authority) ja sisäinen riippuvuus (interdependence). Näkemyksessä painottuu ryhmän riippuvuus ja kehittyminen suhteessa johtajaan.

Srivastva, Obert ja Neilsen (1977) ovat puolestaan tarkastelleet ryhmän kehitystä yksilön kannalta. Heidän mukaansa kehitykseen vaikuttaa keskeisesti sen jäsenten yksilöllinen kehitys mukautumisvaiheesta sulautumisvaiheen kautta tietynlaiseen autonomiseen vaiheeseen, jolloin yksilö kykenee säilyttämään oman identiteettinsä ryhmässä. (Srivastva, Obert & Neilsen 1977, Srivastvan ja Barrettin 1988 mukaan.)

Schein (1987, 202 - 217) on jakanut ryhmän kehityksen neljään vaiheeseen: muodostumis-, rakentumis-, työskentely- ja kypsyysvaiheeseen. Kokoontuessaan ensimmäisiä kertoja ryhmä kamppailee perusluonteisten ryhmän olemassaoloon ja yksilön sosiaaliseen selviytymiseen liittyvien kysymysten kanssa. Ryhmän on muodostumisvaiheessa selvitettävä itselleen, miksi se on koolla, eli mikä on sen perustehtävä. Toisaalta jokaisen yksilön on selvitettävä itselleen omat tarpeensa ryhmässä ja se, miten ryhmä tulee niihin vastaamaan. (Schein 1987, 198.)

Ristiriita yksilön tarpeiden tyydyttämisen välttämättömyyden ja ryhmän aiheuttaman pelon välillä aiheuttaa ahdistusta. Pelko ja epävarmuus saattaa muodostumisvaiheessa aiheuttaa ryhmän käyttäytymisessä ja vuorovaikutuksessa kaavamaisuutta, teennäisyyttä ja 'kyttäilyä', koska yksilöt eivät uskalla paljastaa itseään ja omaa persoonaansa muille ryhmän ollessa vielä tuntematon. Pelko hylätyksi tai torjutuksi tulemisesta on suuri. Luottamusta ryhmään ja toisaalta luottamusta omaan itseensä ryhmässä ei juuri ole. Ryhmän muodostumisvaiheessa yksilöille muodostuu tärkeäksi ryhmän yhteisen tavoitteen sijaan hyväksynnän ja huomion saaminen muilta ryhmäläi-

siltä. Muodostumisvaiheessa ryhmä ei itse asiassa ole ryhmä, vaan yksilöiden kokoelma. (Schein 1987, 203.)

Siirtyminen rakentumisvaiheeseen edellyttää ryhmässä turvallisuuden ja luottamuksen tunteen lisääntymistä. Tämän seurauksena yhteenkuuluvuuden tunne ja mehenki voimistuvat. Yksilöt tuntevat voimakasta tarvetta tulla liitetyksi ja sulautua ryhmään. He näkevät muissa ryhmäläisissä samankaltaisia piirteitä ja ominaisuuksia kuin itsessään: oletukset “olemme kaikki samankaltaisia” ja “olemme mahtava ryhmä” ovat tyypillisiä ryhmän kehityksen tässä vaiheessa. (Schein 1987, 209.)

Luottamuksen ja turvallisuudentunteen lisääntyessä ryhmäläiset uskaltavat avautua ja kertoa myös kielteisistä tunteistaan ryhmää kohtaan. Omat ennakkoluulot ja käsitykset toisista ja toisten mielikuvat itsestä eivät välttämättä kohtaa; ristiriidat alkavat näkyä ja ryhmä joutuu väistämättä käsittelemään niitä. Ryhmään muodostuu yhteisiä julkilausumattomia käyttäytymissääntöjä ja ongelmanratkaisumalleja, joiden avulla se pyrkii selvittämään olemassaoloonsa kohdistuvia ongelmia. Yleisesti ryhmän rakentumisvaiheelle on tyypillistä pyrkimys yhdenmukaisuuteen, yhteisymmärrykseen ja mehenkiseen läheisyyteen. Kaikkien jäsenten odotetaan olevan samaa mieltä eikä eroavuuksia arvosteta. (Schein 1987, 209 - 210.)

Siirtyessään työskentelyvaiheeseen ryhmän ei tarvitse enää keskittää kaikkea huomiota ja energiaansa mehen ja yhdenmukaisuuden ylläpitämiseen. Jäsenten eroavuuksia ei koeta enää kielteisinä, vaan ne nähdään luonnollisena osana ryhmän todellisuutta. Ryhmään on syntynyt uusi oletus: “Me tunnemme toisemme ja hyväksymme toisemme yksilöinä hyvine ja huonoine puolinemme. Näin voimme työskennellä hyvin yhdessä.” (Schein 1987, 215.)

Ennako-odotusten poistuessa erilaisuus nähdään voimavarana, jolloin ristiriitojen sietokyky kasvaa. Yksilöiden vihamielisiä tunteita ryhmää ja sen yksittäisiä jäseniä kohtaan ei koeta enää ryhmän kannalta tuhoisina, vaan ne nähdään välikohtauksina, jotka voidaan ratkaista. Ryhmälle on muodostunut selkeät konkreettisen toiminnan ja käyttäytymisen mallit, jotka voivat joustaa tilanteiden mukaan. (Schein 1987, 215)

Näin ryhmän tärkeimmäksi tavoitteeksi muodostuu työn suorittaminen loppuun. Ryhmällä on ollut aikaisemminkin tarve toteuttaa perustehtävä, mutta se on joutunut väistymään sosiaalisten tarpeiden tyydyttämisen tieltä. Kyky keskittyä tehtävään riippuukin ennen kaikkea siitä, missä määrin ryhmän jäsenet voivat vähentää ja välttää omaa ahdistustaan. (Schein 1987, 215.)

Ryhmän kehityksen varhaisessa vaiheessa, jolloin ahdistus on suuri, ryhmä joutuu keskittämään kaiken energiansa kollektiivisen ahdistuksen kontrolloimiseen ja lievittämiseen. Koska monet ryhmät eivät saavuta työskentelyvaihetta koskaan, voidaan olettaa, että ryhmät ovat perusluonteeltaan yhdenmukaisuutta vaativia ja tällä tavoin suuntaavat kaiken tehokkuutensa ryhmän ahdistuksen vähentämiseen. (Schein 1987, 215.)

Työskentelyvaiheessa ryhmään on syntynyt tiettyjä tapoja ja hoitokeinoja, joilla ahdistusta pystytään hallitsemaan, vähentämään tai pitämään piilossa. Jos nämä tavat ovat juurtuneet syvälle ryhmään, ne voivat aiheuttaa ryhmän kehityksen paradoksin: "Mitä enemmän opimme tekemään asioita ja vakauttamaan oppimaamme, sitä haluttomammiksi tai kyvyttömämmiksi tulemme sopeutumaan, muuttumaan ja kasvamaan uusiin malleihin silloinkin, kun muuttuva ympäristömme vaatii tällaisia uusia malleja" (Schein 1987, 216).

Siirryttyään kypsän toiminnan vaiheeseen ryhmä toimii vahvojen sisäistettyjen perusoletusten ja toimintamallien pohjalta. Ristiriidat ja ongelmat on opittu ratkaisemaan tietyillä rutiininomaisilla keinoilla, mikä tukee ennen kaikkea ryhmän sisäisen miellyttävän olotilan säilyttämistä. Kaikenlainen ryhmän toimintaperiaatteiden ja käyttäytymisen kyseenalaistaminen nostaa ryhmässä esiin voimakkaita reaktioita, jotka ilmentävät ahdistuksen lisääntymistä ryhmässä. Ryhmä kokee uudet ideat ja jäsenet uhkana omalle olemassaololleen. Työskentelyvaiheessa arvostettu yksilöiden erilaisuus ja luovuus nähdään jälleen uhkana, nyt pelottavana perusrakenteita horjuttavana tekijänä. (Schein 1987, 202, 216.)

Ryhmällä on jälleen edessään uhka, joka syntyy ryhmässä itsessään ja jota sen täytyy yrittää kontrolloida. Kehittyäkseen uudestaan tehokkaaksi työryhmäksi ryhmän on kyettävä tarkastelemaan toimintaansa kriittisesti ja tiedostamaan uudistumista haittaavat rutiininomaiset toiminta- ja käyttäytymismallinsa.

4.4 Ryhmän ohjaaminen

Ryhmän ohjaaminen edellyttää tietoisuutta toiminnan tarkoituksesta. Ryhmän ohjaaja pyrkii ensisijaisesti saavuttamaan työnsä päämääriä, joiden mukaan hän valitsee ohjaustekonsa ja niitä toteuttavat keinot. (Jauhiainen & Eskola 1994, 136.) Ohjaajan päätehtävä on ottaa vastuuta ja tehdä ryhmätyötä siten, että yhteiset tavoitteet saavutetaan (Jauhiainen & Eskola 1993, 34). Lewin ym. (1939) esityksen mukaan ohjaajan tehtävä on ryhmän välttämätön toiminto, jonka kannalta on toissijaista, kuka sitä hoitaa. Esimerkiksi luokkatyössä voi koulukuraattori ammattinsa vuoksi toimia opettajan tukena luokan tilapäisenä ryhmätyöntekijänä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 141 mukaan.)

Lewin (1987) esittää ryhmän olevan vahva väline myös väärin käytettynä. Eettisen vastuun merkitystä kuvaa se, että autoritaarisesti toimiva ohjaaja voi ryhmää hyväksikäyttäen yhdenmukaistaa, manipuloida ja alistaa jäseniä päästäkseen omiin päämääriinsä. Demokraattisesti toimiva ohjaaja asettaa ryhmäläisten tavoitteet ja päätökset lähtökohdikseen pyrkien edistämään ryhmän toimintaa, toisin kuin autoritaarinen johtaja. (Jauhiainen & Eskola 1994, 139 mukaan.)

Ohjaaja ei ole ryhmän varsinainen johtaja, vaan hänen tulee käyttää siinä olevaa johtajuutta: johtajuus on ryhmän ei-yksilöllinen ominaisuus. Ohjaaja toimii kuitenkin tehtävänsä vuoksi ryhmässä auktoriteettiasemassa ja hänen tehtävänsä edellyttävät vastuun ottamista muista ryhmän jäsenistä.

Tämän tutkimuksen yhteydessä ryhmän ohjaaminen oli kehorytmiikkakokeilun vetäjien toimintaa. He olivat ryhmän jäseniä, joilla oli yhteinen tavoite saada itsenäisyyspäivän juhlan esitys valmiiksi. Heillä oli myös vastuu siitä, että esitys valmistuu ja siitä tulee esityskelpoinen. Ryhmän ohjaajilta vaadittiin tavoitteeseen pyrkivää hengen luomista, jotta työ tavoitetta kohti olisi ollut antoisaa ja tehokasta.

4.5 Koululuokka ryhmänä

Koululuokka eroaa muista ryhmistä lähinnä siinä, että koululuokkaan kuulutaan usein kauan. Koululuokka ei muodostu spontaanisti, vaan se kootaan tiettyjen kaavojen mukaan ja siihen kuuluminen on 'pakollista'. Oppilaille on usein valmiiksi annettut oppimistavoitteet ja kokonaisuudet, joiden mukaan jokaisen tulisi toimia.

Luokkien sisäinen ilmapiiri vaihtelee suuresti. Toiset luokat ovat kiinteitä, yksimielisiä sekä yhteistyökykyisiä päinvastoin kuin ne, joissa esiintyy ristiriitoja ja hajanaisuutta. Koululuokkiin muodostuu monesti pieniä alaryhmiä, jotka toimivat johtajansa tai johtajiensa mukaisesti. Ryhmien välinen ja sisäinen kilpailu paremmuudesta ja kaverisuhteista vaihtelevat jatkuvasti. Kaverisuhteet muuttuvat nopeasti suosiosta epäsuosioon kuten yhteiskunnassamme on tapana.

Koululuokka on usein suuri, jolloin sitä ei voida pitää järjestyneenä ryhmänä termin sosiaalipsykologisessa merkityksessä. Tyypilliseen erityisasemaansa oppilas joutuu osaksi sen perusteella millainen hän yksilönä on ja mihin hän pyrkii. Koululuokkaan voidaan soveltaa vanhaa sanontaa "millainen lauma sellainen johtaja". Oppilaat, joilla on tyypillinen asema luokassaan, täydentävät toisiaan ja pitävät yllä yhteisöä. (Koskenniemi 1982, 99 - 100.)

Koskenniemi (1982) esittää luokan sosiaalisten tyyppien pääluokiksi johtajat, myötäilijät ja syrjässä olijat. Pääluokat saavat alatyypinsä niihin sijoittuvien oppilaiden mukaan. Esimerkiksi "aito johtaja" käyttää vaikutusvaltaansa muiden antamasta

luottamuksesta, kun "valti" pakottaa muut alaisuuteensa. Tyypillisesti oppilaista johtajat, "avainoppilaat", ovat suurimman mielenkiinnon kohteina, koska heistä saattaa riippua opettajan ja koko luokan välisten suhteiden muodostuminen. (Koskenniemi 1982, 100 - 103.) Koulumaailma voi muodostua julmaksi paikaksi, jolloin koululuokan toimiminen on pitkälti voimakkaamman pärjäämistä ja heikomman sortamista. Vaikka Koskenniemen (1982, 100 - 103) mukaan koululuokan johtajista saattaa tulla yhteiskunnan päättäviä henkilöitä, liian usein tulevat 'päättäjät' päättävät ketä kiusataan ja kuinka paljon.

Koululuokka on hyvä esimerkki siitä, miten Schutzin määrittelemät yksilön kolme perusluonteista tarvetta (ks. s. 17 - 19) toimivat käytännön tilanteessa. Kuulumisen tarve jakautuu kahdeksi ääripääksi: yli- ja alisosiaalisuudeksi. Ylisosiaalinen ihminen hakee huomiota jatkuvasti peläten jäävänsä täysin unohdetuksi, vaille huomiota. Lyhyenkin tarkkailun jälkeen voidaan luokahuoneesta löytää ne oppilaat, jotka näin tekevät. Tällaisen toiminnan voidaan ajatella vaikuttavan lisäävästi tarpeen toisen ääripään, alisosiaalisen ihmisen pelkoon huomiotta jäämisestä sekä torjutuksi tulemisestä.

Kontrollin tarpeen ääripäät, "alamainen" ja "itsevalti" ovat myös havaittavissa luokan oppilasjoukossa. Alamaisen halutessa olla hallinnan kohde välttää vastuuta aina kun voi itsevalti hakeutua sosiaalisten tilanteiden herraksi. Luokahuonetilanteessa tällainen jaottelu näkyy esimerkiksi ryhmätöiden tekemisessä, jolloin kunkin ryhmän "itsevaltiat" johtavat toimintaa ja "alamaiset" toimivat myötäilijöinä työskentelevät annettujen ohjeiden mukaisesti.

Kolmannen tarpeen, hyväksytyksi tulemisen, kahta ääripäätä kuvaamaan Schutz on määritellyt "pidättyväisen" ja "tungettelevan" ihmisen. Kun pidättyväinen oppilas pekkää, ettei kukaan pidä hänestä ja pitää kahdenkeskiset suhteensa pinnallisina ja etäisinä, tungetteleva oppilas pyrkii mahdollisimman lähelle muita ja vaatii näiltä läheistä suhtautumista itseensä.

Tämän tutkimuksen kehorytmiikkaprojektiosuudessa oppilaat sekä tutkimuksen tekijät toimivat tavoitteellisesti, "tehdäkseen jotakin". Ryhmä työskenteli Bionin (1979) määrittelemän työryhmätoiminnan mukaisesti, suunnaten toimintansa perustehtävän, kehorytmiikkaesityksen rakentamiseen. Bionin mukaan työryhmätoimintaa on kaikkea, mikä edistää ryhmän perustehtävän suorittamista. Tässä tapauksessa työryhmätoimintaa oli esimerkiksi liikkeiden harjoittelu ja esiintymisasun valintaan liittyneet neuvottelut oppilaiden ja tutkimuksen tekijöiden kesken.

Koululuokasta voi erottaa niin ryhmädynamiikan, yksilön tarpeita tyydyttävät oppilaat, työryhmä- ja perusoletustoiminnan kuin ryhmän kehityksen vaiheet, jolloin koululuokkaa voi perustellusti pitää jonkinlaisena ryhmänä. Tämän tutkimuksen ryhmän toimintaa analysoidaan tuloksia tarkasteltaessa vertailemalla niitä aiemmin esitettyihin teorioihin.

5 ESIINTYMISJÄNNITYS

5.1 Käsitteen määrittelyä

Esiintymisjännitystä eli tilannekohtaista viestintäarkuutta pidetään kokonaisvaltaisena ja tilannekohtaisena ilmiönä, joka muodostuu kielteisistä ajatuksista ja tunne-elämyksistä. Ajatukset ja elämykset heijastuvat käyttäytymisen muutoksina ja niihin liittyy muutoksia elintoiminnoissa. (Pörhölä 1991, 16; 1995, 19.) Ilmiöstä on käytetty käsitteitä *stage fright* (esim. Ayres 1986), *communication apprehension* (esim. Booth-Butterfield 1987), *speech anxiety* (Behnke ym. 1974), *stage anxiety* (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield 1990) ja *audience anxiety* (esim. Daly & Buss 1984).

Esiintymisjännityksen vastakohta on Pörhölän mukaan (1995, 19) esiintymishalukkuus. Esiintymishalukkuus muodostuu Pörhölän (1995, 19) mukaan esiintymisen aiheuttamista tilannevasteista, jotka koostuvat myönteisistä ajatuksista ja tunne-elämyksistä, käyttäytymisen muutoksista ja fysiologisesta vireytymisestä.

Tutkijat pitävät yleisesti esiintymisjännitystä tiedostettuna, subjektiivisena kokemuksena ja toisaalta kognitiivisen prosessin tuloksena (Pörhölä 1991, 17). Esiintymisjännityksen oletetaan muodostuvan havainnoista, joita esim. puhuja tekee tilanteesta, yleisöstä ja omasta suoriutumisestaan sekä siitä, miten esiintyjän arvioinnit vastaavat hänen etukäteen asettamia tavoitteita. (Ayres 1986, 275.) Tällöin koetaan pelkoa tai ahdistuneisuutta, jonka ärsyketilanteen uskotaan laukaisevan (Daly & Buss 1984, 67).

Clevenger ja King (1961) ovat erottaneet käyttäytymismuutoksissa kolme jännittämisen ulottuvuutta: 1) hermostuneisuus (esim. jalkojen liikuttelu, käsien vääntely tai heiluminen), 2) estyneisyys (esim. ilmeettömyys tai käsien pitäminen taskussa) ja 3) autonomia (esim. punastelu tai huulien kostuttaminen). Havaintoherkkyyden, ymmärtämisen ja muistamisen oletetaan heikentyvän ahdistuneisuuden lisääntyessä (Booth-Butterfield 1988; Kelly 1982). Fysiologisia muutoksia on yhdistetty teoreettisesti

tunne-elämyksiin ja sellaisiin kognitiivisiin prosesseihin, joiden uskotaan säätelevän tunnetilojen muotoutumista (Pörhölä 1991, 17 - 18).

Vaikka esiintymisjännityksen on oletettu muodostuvan subjektiivisista tunne-elämyksistä ja behavioraalista tekijöistä, näiden eri elementtien mittaukset eivät ole tuottaneet yhdenmukaisia tuloksia (Pörhölä 1991, 18; 1995, 105). On todettu, että vaihtoehtoisilla menetelmillä pystytään yleensä vaikuttamaan vain yhteen osatekijään kerrallaan. Esimerkiksi rentoutumista hyödyntävillä terapiamenetelmillä on pystytty pienentämään fysiologista reaktiota, mutta ei ole voitu ennustaa terapian vaikutuksia kognitiiviseen ja behavioraaliseen reagointiin. Käyttäytymisen muutoksiin tähtäävällä terapialla ja taitojen kehittämisellä on onnistuttu vaikuttamaan merkittävästi ahdistuneisuuden behavioraalisiin ilmenemismuotoihin, mutta vain vähän fysiologisiin tai kognitiivisiin reaktioihin. (Clevenger 1984, 226.)

5.2 Tutkimuksia esiintymisjännityksestä

Esiintymisjännitystä on lähestytty useista näkökulmista, minkä johdosta esiintyy painotuseroja sen suhteen, mitä ilmiön osatekijöistä tutkija pitää tärkeänä (Pörhölä, 1991, 16 - 17). Esiintymisjännityksen tutkimus perustuu tunnetilojen tutkimukseen. Tunnetilasta erotetaan neljä tekijää: 1) fysiologinen aktivaatio, 2) subjektiivinen tunne-elämys, 3) kognitiiviset arvioinnit, päätelmät ja tulkinnat sekä 4) käyttäytyminen. Nämä neljä osatekijää saavat toisistaan poikkeavia merkityksiä ja painotuksia eri tunneteorioissa. (Pörhölä 1995, 105.) On esitetty näkemyksiä, joiden mukaan jännittyneisyyden introspektiiviset testit, fysiologiset mittaukset ja observointiarviot eivät mittaisi samaa ilmiötä (Pörhölä 1991, 18). Fysiologisten, behavioraalisten ja kognitiivisten osatekijöiden uskotaan vaikuttavan tilannekokemuksiin, mutta toisistaan riippumatta (Clevenger 1984, 226; McCroskey 1984, 82).

Voidaanko olettaa, että fysiologisilla mittauksilla ja introspektiivisillä kyselyillä on yhteys, mutta niillä ei päästä mittaamaan samaa ilmiötä? Kyselyillä mitataan jännittyneisyyden tiedostettua kokemusta ja fysiologisilla mittareilla erilaisia elimistön toiminnan muutoksia (Pörhölä 1991, 19).

Helin (1989, 7 - 11; ks. myös Helin 1988) on tutkinut mm. eri tason urheilijoiden, balettitanssijoiden ja liikunnan ohjaajiksi opiskelevien lihasjännittyneisyyden tasoja kilpailujen ja esitysten aikana sekä opetusharjoittelutilanteessa. Tutkimuksesta selvisi opettajiksi opiskelevien ja aloittelevien urheilijoiden lihasjännittyneisyyden tason olevan kaikista korkein opetusharjoittelu- ja kilpailutilanteessa. Hänen mielestään kokemus kyseisestä toiminnasta vaikuttaa psykofyysisesti lihasjännitykseen (mentaalista jännitystä mitattuna fysiologisin keinoin).

Helin tutki ammattibalettitanssijoiden itsearvioitua mentaalista jännittämistä asteikolla 1 - 5, onnistumista esityksessä (kahden tanssin asiantuntijan observointi) ja kehon psykofyysisiä reaktioita (sydämen lyöntitiheys, verenpaine, hikoilu ja lihasjännitys). Edellä mainittuja asioita mitattiin tanssijoiden lepotilassa, ennen esitystä, itse esityksen (harjoitusten, ensi-illan ja esityskertojen 10 - 50) aikana ja sen jälkeen. Tuloksista käy ilmi, että esityksen luonne vaikutti tanssijoihin. Tanssijat arvioivat oman mentaalisen jännityksensä korkeimmaksi viimeisissä kenraaliharjoituksissa (yleisön kanssa), joissa myös fysiologinen aktivoituminen (lihasjännitys ym.) oli suurempi kuin ensi-illan tai muiden esitysten aikana. Viimeisten harjoitusten onnistuminen oli tanssillisesti heikoin kahden observoijan mielestä. Ikä ja kokemus eivät vaikuttaneet psykofyysisiin reaktioihin. Sukupuolen vaikutus mittaustuloksiin oli vähäinen. (Helin 1989, 7 - 11.)

Pörhölä (1991; ks. myös 1995) on tutkinut yleisöpuhetta pitävien esiintymisjännitystä ja -halukkuutta. Pörhölän (1991, 172) mukaan esiintymiskokemus säätelee puhujan reagoititapoja ja erityisesti syketasoa yleisöpuhetilanteessa. Puhujan virittyneisyys yleisöpuhetilanteessa on hänen mukaan monien vaikuttavien tekijöiden

yhteistulos, jonka tutkimisessa tulisi jatkossa paneutua puhujan reagoititapojen kvalitatiiviseen kuvailuun. (Pörhölä 1991, 176.)

Voiko esiintymisjännitys olla esiintymishalukkuuteen ja esiintymiseen positiivisesti vaikuttava ja liittyvä osa? Kysymystä pohditaan tarkemmin luvussa yhdeksän.

Esiintymisjännitystä voi tutkia Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden osina tai yhteisvaikutuksena, jota voi puolestaan havainnoida esiintyjän esiintymisestä. Yksikin muutos esimerkiksi esiintymisympäristössä vaikuttaa jollain tavalla kaikkiin kolmeen olemisen perusmuotoon.- Vaikkapa esiintymispaikan yllättävä vaihtuminen tutusta tuntemattomaan aiheuttaa kehollisen toiminnan aktivoitumista esim. sydämen sykkeen tiheytyksenä, tajunnallisuuden merkityssuhteiden uudelleenjäsentymistä, sekä tilanteen muodostumista uuden rakennetekijän kautta.

5.3 Oppilas esiintyjänä

Ahtilina ja Siekkinen (1988) ovat tutkineet, mitkä asiat vaikuttavat ala-asteen 5.- ja 6.-luokkalaisten esiintymiseen yleisöpuhetilanteissa. Tutkimus selvitti oppilaiden minäkäsitystä, rooleja luokassa, esiintymisen aikaisia tunnetiloja ja niihin yhteydessä olevaa vireystilaa. Oppilaiden minäkäsitystä oli mitattu Likert-tyyppisellä kyselylomakkeella. Luokasta etsittiin Koskenniemen (1982, 101) mukaan eriteltyjä koululuokan oppilastyyppejä sosiometrisillä arviointikyselyillä. Esiintymisen aikaisista tunnetiloista kerättiin tietoa haastattelemalla oppilaita esiintymistilanteen jälkeen. Oppilaiden vireystilaa mitattiin yleisöpuheen aikana sydämen lyöntitiheydellä.

Tutkimustuloksista ilmenee, että oppilaiden esiintymisminäkäsitys oli vasta rakentumassa ja aiemmilla esiintymiskokemuksilla oli yhteys heidän esiintymisminäkäsityksiinsä. Luokasta voitiin erottaa esiintymisen perusteella oppilaita, jotka 'haluavat' tai 'eivät halua esiintyä' ja jotka ovat 'hyviä' tai 'huonoja esiintyjä'. Kaikki luokan

oppilaat kertoivat jännittäneensä esiintymistä. Heistä noin puolet sanoivat esiintymisen tuntuneen joko myönteiseltä tai kielteiseltä kokemukselta. Tutkimus viittaa siihen, että ensimmäisissä yleisöesiintymisissä on varmistettava lapsen omasta mielestä riittävä valmistautuminen ja halu esiintyä. (Ahtilina & Siekkinen 1988, 122 - 123.)

Korpi (1993, 1) on tarkastellut 5.- ja 6.-luokkalaisten kokemuksia esiintymisestä koulun joulujuhlassa. Haastattelemalla oppilaita Korpi sai tietoa siitä, kuinka oppilaat kokivat esiintymisen ja millaisia tunnetiloja heillä oli esiintymisen aikana ollut. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi se, että oppilaiden esiintymiskokemukset ovat yhteydessä heidän esiintymisminäkäsitykseensä. Kaikilla oppilailla, joilla oli vahva esiintymisminäkäsitys, oli paljon esiintymiskokemusta. (Korpi 1993, 69.)

Ojajärvi & Seppälän (1996) käsittelevät tutkimuksessaan viestijäkuvaltaan erilaisten kuudesluokkalaisten esiintymiskokemuksia radio-ohjelma -projektissa. Heidän päätutkimusongelmansa on oppilaiden mahdolliset muutokset viestijäkuvassa ja esiintymisessä. Heidän mielestään kouluopetuksen yksi viestintäkasvatusprojekti ei riitä muuttamaan oppilaiden viestijäkuvia.

Jos viestintäarkaa oppilasta pyritään kehittämään vahvaksi viestijäksi ja viestintähalukkaaksi, toiminnan tulee olla jatkuvaa ja saatujen kokemusten mahdollisimman myönteisiä. Tutkimuksen loppumittauksesta käy ilmi, että projekti oli selvästi vaikuttanut oppilaiden suhteeseen esiintymistä kohtaan, mutta jatkomittaus osoitti tilanteen palautuneen alkumittauksen tasolle. (Ojajärvi & Seppälä 1996, 50 - 54, 88.)

Esiintymistilanteet luokassa ovat tilanteita, jotka vaativat oppilaalta esiintymiseen liittyviä taitoja ja ominaisuuksia. Koululuokkaa tarkkaileva voi lyhyenkin ajan perusteella havaita luokasta enemmän tai vähemmän innokkaita esiintyjiä. Oppilaiden esiintymistaidot tulevat esiin mm. ääneen lukemisessa, omin sanoin asian kertomisessa omalta paikalta tai luokan edestä ja erilaisissa esiintymiseen liittyvissä harjoituksissa sekä varsinaisissa esityksissä.

Esiintymiseen vaikuttavat yleisö ja esiintyjän käsitykset omista taidoistaan ja ulkonäöstään. Koulussa esiintymiseen liittyy usein arviointia ja arvostelua. Tällaisissa

tilanteissa pienetkin epäonnistumiset voivat olla oppilaan kannalta merkittäviä. Esiintymistilannetta ei voi taittaa koululaukkuun kuin koepaperia huonosti menneen kokeen jälkeen.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Kehorytmiikkakokeilun aikana tutkittiin oppilaiden kokemuksia esiintymisjännityksestä ja sen ilmenemistä heidän käyttäytymisessään. Kohderyhmän kokemuksia ja esiintymisjännitykseen vaikuttavia asioita pyrittiin tulkitsemaan Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen ja erilaisten ryhmää koskevien teorioiden kautta.

Tutkimuksen ongelmat liittyvät oppilaiden kokemukselliseen esiintymisjännitykseen ja kehorytmiikkakokeilusta saatujen kokemusten vaikutukseen heidän esiintymisjännityksissään. Eritellymmmin tutkittiin kahdeksan oppilaan kokemuksia kokeilun aikana. Tutkimuksen ongelmien keskeisiä kysymyksiä ovat:

- 1) Miten oppilas kokee esiintymisjännityksen? Mitkä tekijät sisältyvät oppilaiden kokemaan esiintymisjännitykseen? Miten oppilaan kokemaan esiintymiseen liittyvät esim. ryhmä, yleisö, esitettävä asia ja oppilaan omat kokemukset?
- 2) Millä tavalla oppilaiden esiintymisjännitys muuttuu kokeilun aikana?
- 3) Miten oppilaat kokevat kehorytmiikkakokeilun?

7 TUTKIMUSMENETELMÄ

7.1 Kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä on Jyväskylän maalaiskunnan Tyyppälän ala-asteen kolmas luokka (n = 22). Kohderyhmän valintaa helpotti tekijöiden meneillään ollut viimeinen opetusharjoittelu. Tutkimuksen suorittaminen harjoittelun yhteydessä oli luontevaa. Ennen tutkimuksen alkua koteihin lähetettiin kysely, jossa pyydettiin oppilaiden vanhemmilta lupaa tutkimuksen suorittamiseen (Liite 1). Kaikilta saatiin lupa.

Luokasta valittiin tarkempaan haastatteluun pääosin opettajien ja tutkimuksen tekijöiden näkemysten perusteella neljä tyttöä ja neljä poikaa, joista puolet oli ns. jännittäjiä toiset ei-jännittäjiä (ks. lukua 7.3.1).

Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on tarkastella mahdollisia muutoksia oppilaiden esiintymisjännityksessä. Hypoteettinen muutos voi olla esimerkiksi, ettei jännittäjä esityksen aikana koe jännittävänsä ja esiintyminen tuntuu hänestä mielekkäältä, ei-jännittäjä kokee esiintymisen vaikeana ja epämiellyttävänä sekä esiintymisen aikana häntä jännittää poikkeuksellisen paljon. Siksi on perusteltua haastatella erikseen oppilaita, jotka jännittävät esiintymistä ja kokevat sen epämiellyttävänä ja niitä, jotka eivät jännitä sekä kokevat esiintymisen yleensä helppona ja mukavana asiana.

7.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimus käynnistyi syksyllä 1997. Molempia kiinnosti tutkia jollain tavalla kehorytmiikkaa ja esiintymistä, jolloin pohdittavaksi jäi, että mitä niistä tutkisi ja miten. Tutkimus päätettiin tehdä oppilaiden esiintymisjännityksestä. Suunniteltiin kehorytmiikkaesitys, jonka harjoittelun, itse esityksen, ja sen jälkeisenä aikana kerättäisiin

tutkimuksen aineisto. Aineisto kerättiin (ks. tarkemmin lukua 7.4 - 7.5) kyselyiden, haastattelujen, osallistuvan havainnoinnin ja videoinnin avulla, koska niitä ollaan onnistuneesti käytetty aiemmissa tapaustutkimuksissa.

Tutkimuksen tekijät jättivät sykkeen, lihasjännityksen ja hien erityksen mittaamisen pois (vrt. esim. Helin 1988; 1989), koska he keskittyivät esiintymisjännityksen tutkimiseen pääasiassa yksilöllisenä kokemuksena; mitä jännittäminen ja esiintyminen merkitsee oppilaille itselleen. Kyselyissä ja haastatteluissa kysyttiin oppilailta esimerkiksi: “Miltä jännittäminen susta tuntu?”, jotta tutkimus sisältäisi jännittämisen fysiologisen puolen (vrt. Rauhalan kehollisuus).

Alunperin tekijät suunnittelivat oppilaille kehorytmiikkaesitystä joulujuhlaan, mutta suunnitelma piti vaihtaa, koska Tyypälän koulussa ei varsinaista joulujuhlaa järjestetty. Koulussa pidettiin joululaulajaiset ja itsenäisyyspäivän juhla. Itsenäisyysjuhlasta tuli kehorytmiikkaesityksen ensi-ilta ja kokeilulle tärkeä päämäärä. Tekijät suunnittelivat esitykselle rakenteen, jota harjoiteltiin ja muokattiin oppilaiden kanssa. Lopullinen esitys oli tekijöiden ja oppilaiden yhteistyö, jossa oppilaiden osuus oli merkittävä.

Kehorytmiikkakokeilu (ks. tarkemmin lukua 7.3) kesti noin kuukauden verran, jonka aikana ja jälkeen hankittu aineisto purettiin ja analysoitiin (ks. tarkemmin lukua 7.5). Koko tutkimusprosessi kesti noin vuoden verran.

Tutkimuksen eteneminen aikajärjestyksessä:

- kirjallisuuteen tutustuminen elo-syyskuussa 1997
- kehorytmiikkaharjoitusten suunnittelu syyskuussa 1997
- päättöharjoittelun alkaminen marraskuussa 1997
- kysely vanhemmille lasten osallistumisesta tutkimukseen
- 1. kysely oppilaille aiemman esiintymiskokemuksen ja jännittämiskokemusten selvittämiseksi
- haastateltavien valinta (opettajat yhdessä tutkimuksen tekijöiden kanssa)
- 1. haastattelu

- kehorytmiikkaesitys itsenäisyyspäivän juhlassa
- 2. kysely
- 2. haastattelu
- päättöharjoittelu loppuu joulujuhlaan 1997
- tutkimusaineiston purku ja analysointi keväältä 1998 keväälle 1999.

7.3 Kehorytmiikkokeilu

Jyväskylän liikuntatieteiden laitoksella liikuntapedagogiikan lehtorina toimiva Elina Kivelä on kehorytmiikan eli body percussionin suomalainen asiantuntija ja siihen perustuvan esiintymisryhmän, Syrjähyppy, perustaja. Syrjähyppy on kiertänyt maailmaa ja saanut huomiota ja arvostusta maailman musiikin ja tanssin ammattilaisilta sekä 'tavallisilta' ihmisiltä. Kivelä haki oppinsa Yhdysvalloista ja on soveltanut opetuksessaan amerikkalaisten Doug Goodkinin ja Keith Terryn ideoita. Kehorytmiikkaa tarkastellaan lyhyesti Kivelän tekemän selvityksen (ks. Liite 6) pohjalta. Hän teki selvityksen, koska kehorytmiikan historiaa ja sisältöä oli tiedusteltu hänen toimiessa kehorytmiikan kouluttajana ja asiantuntijana. Hänen mukaan kehorytmiikka ei ole uusi keksintö, vaan sitä on käytetty eri muodoissa monissa alkuperäiskulttuureissa niin Aasiassa kuin Afrikassa.

Kehorytmiikassa instrumenttina on ihmisen keho. Ääniä saadaan kehon eri osista: taputukset eri paikkoihin (esim. pää, rinta, reidet ja takapuoli), sormien napsutukset, jalan tömistykset, rytmiset oraaliset ääntelyt jne. Kehon eri kohdista saatuja ääniä yhdistelemällä voi uudenlaisia rytmikuvioita keksiä loputtomiin. Kehorytmiikan tärkein ominaisuus on siinä tarvittavan "instrumentin" saatavuus, joten sen opettaminen esim. kouluissa on helppoa. Kehorytmiikan opettaminen ei vaadi muuta kuin asiasta tietävän, innostuneen ja sitä jotenkin osaavan opettajan.

Kivelän mukaan jokainen kehorytmiikkaa kokeileva voi kokea onnistumisen elämyksiä, koska varsinainen soitin puuttuu. Näin kehorytmiikassa ns. äänen soinnin puhtausongelmat eivät ole merkittäviä. Tämän takia koulujen musiikkitunneilla tulisi kokeilla kehorytmiikkaa esim. erilaisten äänien tuottamisen ja rytmien opettelemisen yhteydessä. Koreografisesti ajatellen kehorytmiikka on Kivelän mukaan musiikin, erilaisten tanssimuotojen ja draaman yhdistämistä.

Kivelä antoi vinkkejä siitä, millaisilla harjoituksilla tutkimuksen kehorytmiikkakokeilu kannattaisi aloittaa. Pitkän kokemuksen ja kouluttautumisen jälkeen Kivelä on laatinut menetelmän (ks. Liite 6), jolla voidaan nuotintaa kehorytmiikkaa kuin mitä tahansa muuta soitinta. Hänen kommenttien ja tutkimuksen tekijöiden kokemusten pohjalta kehiteltiin tutkimuksen kehorytmiikkakokeilu.

Toinen harjoitusten vetäjistä on opettanut kehorytmiikkaa koululaisille ja aikuisille sekä huomannut yleisen innostuksen sitä kohtaan. Kohderyhmän oppilaat olivat kokeilleet kehorytmiikkaa hänen ollessa heidän harjoittelijanaan keväällä 1997. Ensimmäiset harjoituskerrat olivat rytmissä pysymisen ja kehosta saatavien äänien tuottamiseen liittyviä kokeiluja. Koko kokeilu vedettiin läpi niin, että kaikki oppiminen tapahtui ilman "nuotteja". Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että jompikumpi tutkimuksen tekijöistä näytti ensin lyhyehkön sarjan liikkeitä ja tämän jälkeen oppilaat pyrkivät toistamaan näkemänsä mahdollisimman tarkasti. Näin saatiin opetettava asia mahdollisimman helposti toistettavaksi oppimisen tapahtuessa tekemisen kautta. Harjoituskertojen edetessä molempien vetäjien ohjaamina rytmiset kuviot tulivat mukaan ja vaikeutuivat. Esitystä varten harjoiteltiin noin kuukauden verran. Aluksi harjoitukset olivat kerran (½ - 1h) viikossa, jonka jälkeen niitä lisättiin. Viimeisellä viikolla esitystä tuli harjoiteltiin päivittäin, jotta se osattaisiin mahdollisimman hyvin. Viimeisen viikon harjoituskerrat kestivät noin kymmenen minuuttia päivässä. Harjoituskertoja kertyi yhteensä kymmenen ja lisäksi yksi kenraaliharjoitus. Oppilaat ja ohjaajat kuuntelivat toistensa mielipiteitä, jolloin esitys muovautui luontevasti lopulliseen muotoonsa. Vasta viimeisillä kerroilla esitys oli aivan valmis. Varsinainen esitys (Liite 8) oli

oppilaiden ja ohjaajien yhteistyö, mutta esityksen lopullinen rakenne oli enimmäkseen oppilaiden keksimä.

Esityksessä oppilaat olivat jakautuneet kahteen ryhmään maalatut Suomen liput poskissaan ja toistivat kehorytmiikan rytmisiä fraaseja ja huudahduksia “eläköön Suomi!” ja “itsenäisyyspäivä!” kaanonina ja koko luokka yhdessä. Esitys avasi itsenäisyysjuhlan saaden paljon kiitosta opettajilta, vanhemmilta ja toisilta oppilailta. Esityksen jälkeen niin esittäjät kuin sen ohjaajat olivat tyytyväisiä ja huojentuneita.

7.4 Tutkimuksen luonne ja aineiston hankinta

Patton (1990) toteaa, ettei ole olemassa yksiselitteistä selitystä sille, mikä tutkimusmenetelmä olisi paras. Menetelmien valinta riippuu tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkittavasta kohteesta. Kvalitatiivisen aineiston tulkinta on prosessi, jonka toteutumiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa. Tutkijan on itse löydettävä hänelle ja tutkimushankkeelleen sopivin työskentelymenetelmä. (Patton 1990, 196, 376 - 378.)

Tämä tutkimus on luonteeltaan fenomenologinen: pyritään laadullisin menetelmin ymmärtämään oppilaiden kokemuksia ja tuntemuksia esiintymisjännityksestä. Fenomenologinen tutkimuslähtökohta korostaa ihmisen ymmärtämisen sitoutuneisuutta elämismaailmaansa ja sen ilmiöihin (Varto 1992, 118). Lähtökohta näkyy tässä tutkimuksessa erityisesti aineiston hankinta-, analysointi ja tulkintavaiheissa, joissa on erityisesti pyritty korostamaan autenttisen aineiston ainutlaatuisuutta ja tutkijoiden subjektiivista roolia osana tutkimusryhmää.

Tapaustutkimuksen tavoitteena on koota tietoa monin tavoin tutkittavasta tapauksesta, jolloin erilaisin keinoin kerätyt tiedot täydentävät toisiaan. Eri menetelmillä saadut samankaltaiset tulokset tutkittavasta kohteesta tai ilmiöstä vahvistavat tutkimuksen luotettavuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 77 - 78.)

Aineiston hankinta on avointa, koska tutkijan kiinnostuksen kohteena on tutkittavan tapa jäsentää maailmaa kokemuksiensa perusteella. Tutkija havainnoi, haastattelee, videoi ja kerää erilaisia dokumenttiaineistoja tutkittavasta tapauksesta. Tällaista monipuolista aineiston hankintatapaa kutsutaan triangulaatioksi. (Patton 1990; Syrjälä ym. 1994, 13 - 14.) Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin kyselyiden, haastattelujen, osallistuvan havainnoinnin ja videoinnin avulla.

Alasuutari (1995, 44) ei näe jyrkkää eroa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välillä, koska kvalitatiivinen tutkimus voi sisältää kvantitatiivisia osatarkasteluja. Tämän tutkimuksen menetelmä on pääosin laadullinen, mutta sisältää myös määrällisen tutkimuksen keinoja (kyselyt).

| Kehollisuus | Tajunnallisuus | Situationaalisuus |
|--|---|---|
| esim. - hikoilu - syketiheyden kasvu - lihasjännittyneisyys - verenpaineen kohoaminen | esim. - aikaisemmat esiintymiskokemukset - käsitys omista esiintymistaidoista ja ulkonäöstä - esityksen merkitys | esim. - yleisö - esiintymistila - esityksen luonne - muut esiintyjät - esiintymisajankohta |
| <hr/> Tiedonhankintamenetelmät: esim. * hien erityksen mittaus * sykkeenmittaus * lihasjännityksen mittaus * verenpaineen mittaus | <hr/> Tiedonhankintamenetelmät: esim. * kyselyt * haastattelut * itsearviointi | <hr/> Tiedonhankintamenetelmät: esim. * kyselyt * haastattelut * havainnointi |

Taulukko 1. Rauhalan (1983) holistinen ihmiskäsitys sovellettuna esiintymisjännitykseen ja sen mittaamiseen.

Kuviossa yleisö käsitetään yksilön situationaalisuudessa esiintymisjännitykseen vaikuttavana tekijänä. Tiedonhankintamenetelmät ovat nimetty vain yleisluonteisesti

ilman yksityiskohtaisempia erittelyjä esimerkiksi haastattelu-, havainnointi- tai kyselymenetelmistä. Tiedonhankintamenetelmien tulisi olla esiintymisjännityksen tutkimisessa tasavertaisia, jotta tulokset olisivat mahdollisimman monipuolisia. Esimerkiksi Clevenger ja King (1961) ovat erottaneet käyttäytymismuutoksissa kolme ulkoisesti näkyvää ulottuvuutta: 1) hermostuneisuus (esim. jalkojen liikuttelu), 2) estyneisyys (esim. ilmeettömyys) ja 3) autonomia (esim. punastelu). Tulokset perustuvat välittömiin näköhavaintoihin ja tarvitsevat tuekseen aiheeseen liittyvien kokemusten tutkimista esimerkiksi kyselyin ja haastatteluin, jotta lopulta saavutettaisiin mahdollisimman luotettavaa uutta tietoa kokonaisvaltaisesta esiintymisjännityksestä.

7.4.1 Kyselyt

Kyselyssä eli lomakehaastattelussa tutkijat määräävät kysymysten ja väittämien muodon ja esittämisjärjestyksen. Lomakehaastattelu on helppo toteuttaa, mutta vaikeutena on muotoilla lomakkeiden kysymykset. Tärkeää on, että kysymyksillä on sama merkitys kaikille. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 29.)

Tutkimuksen kyselylomakkeet (Liitteet 3 ja 4) muotoutuivat aikaisempien tutkimusten (Pörhölä 1995, Ahtilina & Siekinen 1988, Ojajärvi & Seppälä 1996 ja Sallinen-Kuparinen 1986) pohjalta. Kyselyt rajattiin kyllä ja ei vastausvaihtoehtoihin sekä muutamiin avoimiin kysymyksiin, jotta haastattelujen lisäksi saataisiin tietoa koko luokan harrastuksista, suhteesta liikuntaan ja musiikkiin sekä heidän aikaisemmista esiintymiskerroista.

Esityksen jälkeen pidetyssä toisessa kyselyssä oli mukana samoja kysymyksiä kuin ensimmäisessä, jotta pystyttäisiin vertailemaan oppilaiden vastauksien johdonmukaisuutta. Toiseen kyselyyn otettiin lisäksi kysymyksiä oppilaiden tunnelmista ennen

esitystä, esityksen aikana ja sen jälkeen. Kyselyiden vastauksia tulkitaan tulososassa kvalitatiivisesti ja kvantitatiivisesti.

7.4.2 Haastattelut

Haastattelun tavoitteena on hankkia tietoa, jota havainnoimalla ei voi saada. Tutkija ei voi havainnoida tutkittavan ajatuksia, tunteita, kokemuksia, maailman kuvan jäsentymistä eikä aikaisempia tapahtumia. Haastattelun avulla tutkijan näkökulma tutkittavasta kohteesta syventyy. (Patton 1990, 278.) Haastattelijan tulee tiedostaa omat lähtökohtansa, jotta hän voi arvioida niiden vaikutusta haastatteluun (Syrjälä ym. 1994, 136).

Usein haastattelua käytetään täydentämään ja syventämään havainnoimalla saatua tietoa, sillä haastattelu on harvoin ainoana aineistonkeruumenetelmänä riittävä (Syrjälä ym. 1994, 88). Tässä tutkimuksessa haastattelut täydentävät muita aineistonhankintamenetelmiä syventäen niistä saatua tietoa tuoden esille oppilaiden ajatukset ja kokemukset kehorytmiikkakokeilun ajalta.

Ensimmäinen haastattelu oli ensimmäisten harjoitusten jälkeen. Haastateltavat valittiin luokanopettajan, musiikin opettajan ja tutkimuksen tekijöiden käsitysten perusteella. Molemmat opettajat saivat erikseen tehtävän jakaa luokan oppilaat jännittäjiin ja ei-jännittäjiin (ks. Liite 2). Heidän jaottelunsa eivät täysin vastanneet toisiaan, mutta molemmat olivat jakaneet tietyt oppilaat samalla tavalla. Haastateltaviksi valittiin neljä tyttöä ja neljä poikaa, joista neljä oli jännittäjää ja neljä ei-jännittäjää.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja, jossa aihe ja tema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys muuttuvat tilannekohtaisesti. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan käyttää, jos tutkittavana on esimerkiksi emotionaalisesti arka asia. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35 - 36; Syrjälä 1994, 138.) Ensimmäisellä haastattelulla pyrittiin täydentämään ensimmäisen kyselyn vastauksia ja saamaan haastateltavat kertomaan kokemuksistaan esiintymisestä ja esiintymisjännityksestä.

Toinen haastattelu oli varsinaisen esityksen jälkeen, jossa ensimmäisen haastattelun rakenteeseen (Liite 7) lisättiin kysymyksiä esityksestä. Toisen haastattelun tarkoituksena oli täydentää kyselyitä ja saada haastateltavat kertomaan kokemuksistaan esityksestä, esiintymisjännityksestä ja koko kehorytmiikka kokeilusta.

Haastateltavista käytetään jatkossa keksittyjä nimiä: Arto, Päivi, Pekka, Auli, Simo, Veera, Paavo ja Seija, jotta heidän henkilöllisyytensä säilyy ainoastaan haastattelijoiden tiedossa. Haastateltaville sanottiin, ettei haastatteluja kuulisi kukaan ulkopuolinen. Vaikka Veera oli sekä luokanopettajan että musiikin opettajan mielestä ei-jännittäjä, hänet valittiin haastatteluihin jännittäjänä tutkimuksen tekijöiden havaintojen perusteella (ks. tarkemmin lukua 7.4.3). Haastattelut tehtiin haastattelurakenteen ja oppilaan vastauksien pohjalta ilman eriteltyjä kysymyksiä jännittäjille ja ei-jännittäjille. Näin haastattelun kulku vaihteli suuresti haastateltavien välillä.

Bogdadin ja Biklen (1992, 98 - 99) mukaan haastattelu on hyvä aloittaa keskustelulla oppilaalle läheisistä asioista, jonka tarkoituksena on rakentaa luottamus haastateltavaan. Näin tehtiin myös tässä tutkimuksessa. Haastattelut aloitettiin kysymyksillä haastateltavan haastattelupäivän kuulumisista, jotta haastattelutilanne alkaisi mahdollisimman kevyesti ja luontevasti. Haastattelijat kysyivät oppilailta haastattelujen alussa esimerkiksi: “No, mitenkä menee?”, “Miten on päivä menny?” tai “Oliko hyvää ruokaa?”, jos oppilas oli tullut haastatteluun ruokailun jälkeen. Tyypillinen vastaus kysymykseen: “Miten on päivä menny?”, oli Pekan lyhyt tokaisu: “Ihan mukavasti.”

Toinen haastattelijä kysyi Artolta ensimmäisestä kyselystä: “Muistaksä, mitä siinä kysyttiin? Arto vastasi: “...musiikista ja jostain liikunnasta, emmää muuta muista.” Arto oli Simon kanssa ainoa, joka sanoi muistaneensa kyselylomakkeesta jotain. Simo muisteli kyselyn liittyneen koulukavereihin. Koska haastateltavat eivät sanoneet muistavansa kyselystä juuri mitään, haastattelijat lähestyivät oppilaiden esiintymiskokemuksia kysyen heidän harrastuksistaan ja vasta sitten jatkaen tarkentavilla kysymyksillä kunkin haastateltavan kyselyiden vastauksista ja esiintymiskokemuksista.

Tutkimuksen haastatteluympäristönä oli pieni ja rauhallinen luokka, jossa oppilasta haastateltiin noin 10 - 15 minuuttia. Haastateltavat olivat tilanteessa yksin ja haastattelijoina olivat molemmat tutkimuksen tekijät. Haastattelut nauhoitettiin, jolloin haastattelijat pystyivät keskittymään kysymyksiin ja haastateltavan vastauksiin, mikä Bogdadin ja Biklen (1992, 128) mukaan on tärkeää.

7.4.3 Osallistuva havainnointi

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijoiden osallistumisaste vaihtelee tilanteiden ja aineistonkeruutarpeiden mukaan. Aluksi tutkija tarkkailee esimerkiksi luokkahuoneta-pahtumaa kokonaisvaltaisesti, mutta tutkimuksen edetessä havainnointi muuttuu yksityiskohtaisemmaksi. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijat osallistuvat tutkittavan elämän toimintoihin tarkoituksenaan kerätä tietoa tutkittavasta kohteesta. (Syrjälä ym. 1994, 84 - 85.)

Osallistuva havainnointi vaatii enemmän kuin pelkkä havainnointi. Tutkijat eivät ole passiivisia havainnoijia, vaan esiintyvät erilaisissa rooleissa ja osallistuvat tutkittaviin tapahtumiin. Tätä hankintamenetelmää voidaan käyttää mm. pienten ryhmien tutkimiseen. (Yin 1994, 87 - 88.)

Tässä tutkimuksessa osallistuva havainnointi tapahtui tutkimuksen tekijöiden ohjatessa kehorytmiikan harjoituksia, toimiessa opetusharjoittelijoina kohderyhmän oppilaille ja haastatteluissa. Tekijät kirjasivat oppilaiden käyttäytymisestä asioita, jotka liittyvät oppilaiden esiintymistilanteisiin koko opetusharjoittelun aikana. He tarkkailivat mm. sitä, ketkä oppilaista arastelivat puhua koko luokalle ja kenelle esiintyminen oli luontevaa.

Havainnot tukevat haastateltavien jännittäjien ja ei-jännittäjien valintaa opettajien mielipiteiden lisäksi. Oppilaista pystyi erottamaan luontevasti esiintyvät jotka esiintyivät innostuneesti ja reippaasti niin oppitunneilla kuin kokeilun harjoituksissa. Muutama

oppilas puolestaan ujosteli esimerkiksi ääneen lukemista. Veera oli molempien opettajien mielestä ei-jännittäjä, mutta tutkimuksen tekijät pitivät hantä jännittäjänä. Jo pelkän näkemyseron takia Veera valittiin haastateltavaksi. Tutkimuksen tekijät kirjasiivat jännittäjät ja ei-jännittäjät oppilaat (ks. Liite 8), jonka jälkeen vertasivat omia havaintojaan opettajien tekemiin jakoihin. Vasta sitten valittiin haastateltavat.

7.4.4 Videointi

Syrjälän ym. (1994) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa voi käyttää apuna videointia. Videoinnin avulla tutkija voi palauttaa mieleensä tutkimustilanteet. Videointi voi osaltaan vaikuttaa tutkimuskohteen käyttäytymiseen. (Grönfors 1985, 141 - 142.) Tapauksen havainnoinnissa on suositeltavaa käyttää videota apuna. Sen toistuvan katselun avulla paljastuu usein yksityiskohtia, jotka voivat luonnollisessa tilanteessa jäädä huomioimatta (Saloviita 1988, 26).

Tutkimuksen lähes jokainen harjoituskerta ja itse esitys videoitiin. Ensimmäisellä harjoituskerralla oppilaat kyselivät videoinnin tarkoitusta, mutta sen jälkeen he eivät siitä enää välittäneet. Harjoitusten ohjaajat sanoivat videoivansa harjoitukset omiin tarkoituksiinsa. Samalla he kertoivat oppilaille, ettei videoita näkisi kukaan muu. Videokameraa oli käytetty kohderyhmän luokassa aiemmin, joten se oli jo ennestään tuttu. Videokameroiden käyttö ei vaikuta nykypäivän koululaisiin varmasti niin paljon kuin 20 vuotta sitten, koska videot ja videokamerat ovat tulleet yleisiksi kodinkoneiksi.

Tässä tutkimuksessa videoinnin avulla havainnoitiin haastateltavien käyttäytymistä kokeilun aikana. Videointia käytetään apuna tulososassa tapauksien kuvailussa ja tulkinnessa.

7.5 Aineiston analysointi

Aineiston analysointitavat voidaan jäsentää karkeasti kahdella tavalla. Selittämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään tilastollista analyysia ja päätelmien tekoa. Ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään kvalitatiivista analyysia ja päätelmien tekoa. Molempia lähestymistapoja käytetään usein rinnakkain. (Hirsjärvi ym. 1997, 219 - 220.)

Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu pääosin kvalitatiivisesti, mutta kyselyitä on tarkasteltu myös kvantitatiivisesti. Kyselyistä ja haastatteluista on eritelty tulososassa ne kohdat, jotka tekijöiden mielestä ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä.

Jotta tulososan tulkinat ovat perusteltuja, haastattelujen rakenne pyritään kuvailemaan tarkasti, osittain suorilla haastatteluiden kysymyksillä ja vastauksilla. Haastatteluja tulkitaan osallistuvan havainnoinnin ja videoinnin tukemana, jonka jälkeen tehdyt päätelmät pyritään yhdistämään teoriaosan käsitteisiin.

Molemmat tutkimuksen tekijät lukivat litteroidut haastattelut erikseen ja alleviivasivat jokaisen haastattelun tärkeimmät asiat liittyen haastateltavan harrastuksiin, esiintymiskokemuksiin, esiintymisjännitykseen vaikuttaviin asioihin ja muihin heidän mielestään tutkimuksen kannalta tärkeisiin asioihin. Tämän jälkeen tutkimuksen tekijät vertailivat huomioitaan ja tekivät yhteisesti tulososassa esitetyn haastateltavien jaon.

He laativat myös jokaisesta haastatellusta parista Perttulaa (1995) mukaillen merkityssuhdeverkosto, jonka tarkoituksena oli tukea ja helpottaa kerätyn haastattelumateriaalin esittämistä ja tulkintaa. Jokaisen haastateltavan haastattelujen ja kyselyiden perusteella oppilaiden kokemukset jännittämisestä, esiintymisestä ja kehorytmiikasta kuvattiin erillisinä, luokiteltuina kokonaisuuksina rakenteellisesti toistensa kaltaisissa merkityssuhdeverkostoissa. Yhteisten sisältöalueiden lisäksi jokaiseen merkityssuhdeverkostoon koottiin yksilökohtaisia merkitystihentymiä, jotka toivat esiin konkreettisia eroavaisuuksia haastateltujen oppilaiden kokemissa merkityksissä kehorytmiikan, esiintymisen ja jännittämisen osalta.

Haastattelujen litteroinnin yhteydessä löytyi yksi takaisku. Ensimmäisessä haastattelussa yksi haastattelu nauhoitettiin mikrofoni kiinni.

7.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen aineistoon perustuvan tutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva asia. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on myös tulosten tutkimuksen lukijalla. Tulokset pitäisi esittää niin, että lukija voi muodostaa niistä oman tulkinnallisen näkemyksensä. (Syrjälä & Numminen 1988, 135 - 137.)

Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tulee osoittaa tutkimuksen vastaavuus, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus, joita vastaavat kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä käytetyt termit sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus.

Tutkimuksen vastaavuudella tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta (Varto 1992, 103). Itse tutkimusprosessi tai tutkimustilanteen jokin muu tapahtuma voi vaikuttaa tutkittavaan henkilöön ja heikentää tutkimuksen vastaavuutta (Saloviita 1988, 48; Tynjälä 1991).

Sovellettavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä tutkimustilanteen olosuhteiden ulkopuolella laajempaa perusjoukkoa koskevaksi (Saloviita 1988, 49). Sovellettavuudella arvioidaan myös saadun tiedon käyttökelpoisuutta. Tutkimustuloksissa suorat lainaukset ja tarkat kuvaukset antavat lukijalle itselleen mahdollisuuden pohtia johtopäätösten totuudenmukaisuutta ja luotettavuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 142 - 143.)

Pysyvyydellä tarkoitetaan sitä, miten toinen tutkija voi samoja metodeja käyttäen päästä samanlaisiin tuloksiin samasta tutkimuskohteesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Koska kokemukset ja haastattelu ovat ainutkertaisia, niiden toistaminen ja

pysyvyyden mittaaminen voi olla vaikeata. Siksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa onkin tärkeää koko tutkimusprosessin tarkka kuvaus.

Neutraalisuuden kriteeriksi ovat Lincoln ja Guba (1985) ehdottaneet "vahvistettavuutta", joka saavutetaan kun on ensin varmistettu erilaisin tekniikoin tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Lisäksi he ehdottavat, että aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta arvioi myös ulkopuolinen tarkastaja. (Tynjälä 1991, 392.)

Tämän tutkimuksen pieni kohderyhmä ja ainutkertainen tilanne aiheuttavat sen, ettei tuloksia sellaisenaan voi siirtää toiseen ryhmään tai tilanteeseen. Jotta tutkimuksen vastaavuus olisi hyvä, teorian käsitteet ja tutkimusongelmat pyritään perustellusti yhdistämään aineistoon ja selvittämään tulososassa. Samalla pohditaan, onko tutkimus vastannut sille asetettuja tavoitteita. Tutkimuksen sisältö pyritään kuvailemaan yksityiskohtaisesti, koska Syrjälän ym. (1994, 101) mukaan sovellettavuus ja pysyvyys saavutetaan raportoimalla tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet ja teoriat sekä aineiston hankintamenetelmät mahdollisimman tarkasti.

Tutkijan läsnäolo voi vaikuttaa tutkittaviin kohteisiin ja muuttaa tutkimustilannetta. Tutkija voi samaistua liikaa tutkittaviin kohteisiin ja antaa ennakkokäsityksensä vaikuttaa tutkimukseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137.) Tutkimuksen tekijät olivat kokeilun ohjaajia ja samalla oppilaiden opetusharjoittelijoita. Näin kohderyhmän ja tutkimuksen tekijöiden välille muodostui välitön ja 'kaverimainen' suhde. Tämä ilmeni hyvin haastatteluissa, joissa tekijöiden mielestä oli hyvä ja rento tunnelma.

Niin luokanopettaja, opetusharjoittelun didaktikko kuin tutkimuksen tekijät olivat sitä mieltä, että kehorytmiikkakokeilun onnistumiseen vaikuttaa paljon se, kuinka innostuneita harjoitusten vetäjät ovat. Tekijät toimivat tilanteiden mukaan ajatellen enemmän kokeilun harjoitusten kuin tutkimuksen kulkua. Videoinnin avulla päästiin havainnoimaan paremmin oppilaiden toimintaa kokeilun aikana. Tynjälän (1991) mukaan tutkittava tieto syntyy tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksen tuloksena.

Triangulaatio on keino tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijatriangulaatio (investigator triangulation) tarkoittaa useamman eri tutkijan käyttöä samassa tutkimuk-

nessa. Triangulaatio voi koskea myös aineistoa ja erilaisten teoreettisten näkökulmien käyttöä. Metoditriangulaation vahvistamiseksi tulee käyttää useita erilaisia metodeja, koska niillä kaikilla on vahvuutensa ja heikkoutensa. (Patton 1990, 187.)

Tutkimuksen yhteydessä pyrittiin noudattamaan triangulaation eri muotoja, jotta tutkimuksen luotettavuus olisi hyvä. Tutkimuksen tekijöitä oli kaksi, mikä samalla vaikeutti sekä vahvisti koko tutkimusprosessin onnistumista ja sisältöä. Kokeilun harjoituksissa toinen pystyi videoimaan ja havainnoimaan toisen ohjatessa harjoituksen kulkua. Aineiston analysoinnissa molemmat tarkastelivat litteroidut haastattelut ja videoinnit erikseen ennen yhteistä tulkintaa. Jännittäjät, ja ei-jännittäjät oppilaat erottuivat, mutta ryhmittelyn sisällä voitiin haastateltavia tarkastella saadun tiedon perusteella. Esimerkiksi kehorytmiikkakokeilun vaikutukset oppilaiden tilanteiden komponentteina näkyivät videoinnista poskien punettumisina sekä hikoiluna esimerkiksi keuhollisuudesta, kun taas mielelliset tunne-elämykset toivat tajunnallisuuden ulottuvuuden esille kehorytmiikkaesityksen jälkeisessä toisessa haastatteluosuudessa.

Oppilaat paneutuivat kyselylomakkeiden täyttämiseen hyvin ja tutkimuksen tekijät toivoivat jokaisen täyttävän kaikki kohdat. Jos joku oppilas oli unohtanut täyttää jonkin kohdan, tekijät veivät lomakkeen hänelle takaisin ja pyysivät häntä täyttämään puuttuvan kohdan. Kyselyn arvoa koetteli kuitenkin se, että se jouduttiin tekemään kaikille oppilaille yhtäaikaisesti luokkahuoneessa, jolloin keskittyminen kyselyyn saattoi häiriintyä muiden oppilaiden läsnäolosta. Lisäksi lähekkäin istuminen saattoi houkutella katsomaan vierustoverin vastauksia.

Tutkimuksen tekijät tarkkailivat oppilaiden esiintymistä kehorytmiikkaesityksen harjoituksissa ja opetusharjoittelutilanteissa. Molemmat yrittivät löytää haastateltavien valintaa ajatellen ne, jotka arastelivat ja jännittivät sekä ne, jotka selvästi pitivät esiintymisestä eivätkä jännittäneet sitä. Haastateltavat valittiin luokanopettajan ja musiikin opettajan käsitysten sekä tutkimuksen tekijöiden havaintojen perusteella.

Haastattelutilanteessa haastattelijat kyselivät yhteisen haastattelurakenteen pohjalta, jolloin tarpeen vaatiessa toinen pystyi täydentämään toisen kysymystä.

Haastattelujen luotettavuutta parantaa se, että ne nauhoitettiin ja että haastateltavan täyttämä kyselylomake oli koko ajan haastattelijoiden nähtävillä. Näin he pystyivät tarpeen vaatiessa pyytämään oppilasta perustelemaan vastauksensa, jos kyselyn ja haastattelutilanteen vastaukset samaa asiaa koskevasta kysymyksestä olivat selvästi vastakkaisia. Nauhoitusten avulla haastattelut saatiin purettua helpommin käsiteltävään tekstimuotoon.

Vaikka yksi haastattelu oli tallentunut ilman ääntä, voi kyseistä haastateltavaa tarkastella ilman, että koko tutkimuksen luotettavuus kärsisi, koska hänen toinen haastattelu ja molemmat kyselyt olivat analysoinnissa käytettävissä. Joidenkin haastateltavien kohdalla ensimmäistä haastattelua hankaloitti se, että he eivät oikein kyenneet aluksi muistamaan esimerkiksi ensimmäisen harjoituskerran tunne-elämyksiään. Tämä otettiin huomioon jatkossa ja toinen haastattelu suoritettiin heti juhlapäivän jälkeisen viikon alkupuolella.

Kokonaisuudessaan aineisto antoi materiaalia käsitellä ja ratkaista aiemmin muodostettuja tutkimusongelmia. Tulosten tarkastelua ja tulkintojen tekemistä saattoivat vaikeuttaa tutkimuksen tekijöiden omaksumat ennakkokäsitykset oppilaista. Koska saadun aineiston perusteella tehtiin havaintoja ja päätelmiä oppilaiden esiintymisjännityksessä tapahtuvista kokemuksellisista muutoksista, pyrittiin aineistoa keräämään useilla eri tavoilla. Kyselyistä saadut pohjatiedot oppilaiden aikaisemmista esiintymiskokemuksista toimivat tukena haastatteluvaiheessa ohjaten kysymysten asettelua. Kehorytmiikkaharjoitusten videoinneista erottuivat selkeästi oppilaat, jotka olivat innolla mukana tekemisessä sekä ne, jotka syystä tai toisesta tahtoivat piiloutua muiden taakse. Videomateriaali helpotti osaltaan jännittäjien ja ei-jännittäjien valintaa. Kaiken lisäksi tutkimuksen tekijöiden jatkuva havainnointi oppilaiden esiintymisestä niin oppitunneilla, kehorytmiikkaprojektin harjoituksissa, kuin itse esityksessäkin auttoi tulkintojen tekemisessä. Se, että tutkimuksen tekijöitä oli kaksi lisäsi havainnoinnin luotettavuutta, koska jokaisesta tilanteesta oli aina kaksi näkemystä, joista sitten rakennettiin yksi yhteinen.

8 TULOKSET

8.1 Tapauksien kuvailu ja tulkinta

Kohderyhmästä oli alunperin jännittäjiksi valittu Veera, Päivi, Simo ja Paavo sekä ei-jännittäjiksi Arto, Auli, Seija ja Pekka. Aineiston analysoinnissa huomattiin, ettei jako jännittäjiin ja ei-jännittäjiin ole riittävä. Haastateltavista löytyi samankaltaisia piirteitä kokeilun aikaisessa käyttäytymisessä sekä kyselyiden ja haastattelujen vastauksissa. Kaksi haastateltavaa oli selvästi rohkeampia esiintymään kuin muut. Muutama käyttäytyi kokeilun aikana samantyyllisesti haastatteluissa ja harjoituksissa. Kahta haastateltavaa tarkastellaan erillisinä tapauksina. Aineiston analysoinnin jälkeen tutkimuksen tekijät kuvailevat haastateltavia kehittelemänsä jaon mukaan.

Jokaisella haastateltavalla oli jokin harrastus: Arto pelasi jääkiekkoa ja kävi talvella lumilautailmassa, Pekka kävi partiossa, Simo pelasi tennistä, Paavo soitti pianoa, Auli pelasi sählyä, Päivi kävi judoharjoituksissa ja soitti pianoa, Veera jumppasi, Seija rullaluisteli ja ratsasti kuten kaikki muutkin haastateltavat tytöt.

Luokanopettajan mukaan haastateltavat pärjäsivät koulussa vähintäänkin kohtalaisesti. Arto ja Auli erottuivat muista paremmalla koulumenestyksellään. Simo kävi tukiopetuksessa käsialansa takia, Seija puolestaan laskemassa matematiikkaa ja Veera harjoittelemassa suomen kieltä, koska hän oli syntyjään ulkomaalainen.

8.1.1 Rohkeat

Arto ja Auli erottuivat muista haastateltavista luontevalla ja innostuneella käyttäytymisellään kokeilun aikana. Heille esiintyminen näytti olevan helppoa ja luonnollista.

Kyselyissä he vastasivat pitävänsä esiintymisestä, mutta haastatteluissa molemmat sanoivat esiintyvänsä mieluiten ryhmän kanssa ja jännittävänsä samaa asiaa - yleisöä.

Molemmat pitivät kehorytmiikkakokeilusta ja itse esityksestä. Heidän yhtenä esiintymisjännityksen syynään oli pelko virheiden tekemisestä. Opetusharjoittelijoina toimiesaan tekijät huomasivat Arton ja Aulin olevan luokan sosiaalisissa suhteissa arvostettuja oppilaita. Toiset oppilaat kysyivät heiltä vinkkejä matematiikan tunneilla ja heidän mielipiteensä olivat selvästi tärkeitä päätettäessä luokan yhteisistä asioista.

Haastattelija kysyi Artolta tulevasta esityksestä: “Miltä susta tuntuis...mennä esiintymään sinne koko koulun eteen? Arto vastasi ettei erityisemmin miltään. Haastattelija jatkoi kysyen: “Jos sää menisit sinne yksin, tuntusko sitten miltään?”, johon Arto vastasi naureskellen:

“Mää en menis sinne.”

Arto sanoi, ettei menisi yksin esiintymään, koska ei uskaltaisi ja se jännittäisi häntä “aivan älyttömästi”. Haastattelija kysyi: “...miten se ryhmä sitte auttaa?”, johon Arto vastasi:

“No, siihen tulee tulee muita kavereita viereen. Jos ne osaa, ni määkin osaan...”

Kavereiden tuki on Artolle tärkeä. Toisessa haastattelussa Arto sanoi ryhmän vähentävän hänen esiintymisjännitystään. Hän perusteli vastaten samoin kuin ensimmäisessä haastattelussa:

“...kun kaikki kaverit tekee sitä, ni kyllä määki teen.”

Aulin vastaukset olivat hyvin samanlaisia kuin Arton. Haastattelija kysyi Aulilta ensimmäisen kyselyn vastauksista: “...Sä oot laittanut, että koulussa minua jännittää esiintyminen koko koululle. Mikäs siinä jännittää?, johon Auli vastasi:

“No, emmää tiiä. Siellä vaan kaikki töllää.”

Auli sanoi, ettei häntä niinkään jännittäisi esiintyä yksin, koska hän oli esimerkiksi käynyt laulamassa isänsä vetämässä karaokessa. Häntä jännittää enemmänkin se, millainen yleisö esitystä on katsomassa. Toisessa haastattelussa Auli sanoi jännittäneensä esitystä. Hän sanoi tietävänsä, että esitys menisi hyvin. Kysymykseen jännittämisen syystä Auli vastasi:

“Emmää tiiä. Et jos me vaikka möhlättäis...”

Aulia jännitti monien muiden haastateltavien tavoin virheiden tekeminen. Auli oli esityksen jälkeen iloinen ja sanoi, ettei esityksen aikana jännittänyt. Haastattelija kysyi: “Miltäs se tuntui, ku oli yleisöä?” Auli vastasi iloisesti:

“No ihan kivalta. Kiva ku kaikki oli kattomassa.”

Auli halusi, että hänen vanhempansa tulisivat katsomaan esitystä, jotta he näkisivät, miten hyvä hän on esiintymään. Auli oli vastannut toiseen kyselyyn, että oli mukava esiintyä luokan kanssa itsenäisyyspäivänä. Haastattelijat pyysivät perusteluja ja hän sanoi:

“No, oli kiva, ku kaikki oli mukana...se on kuitenkin itsenäisyyspäivän juhla...”

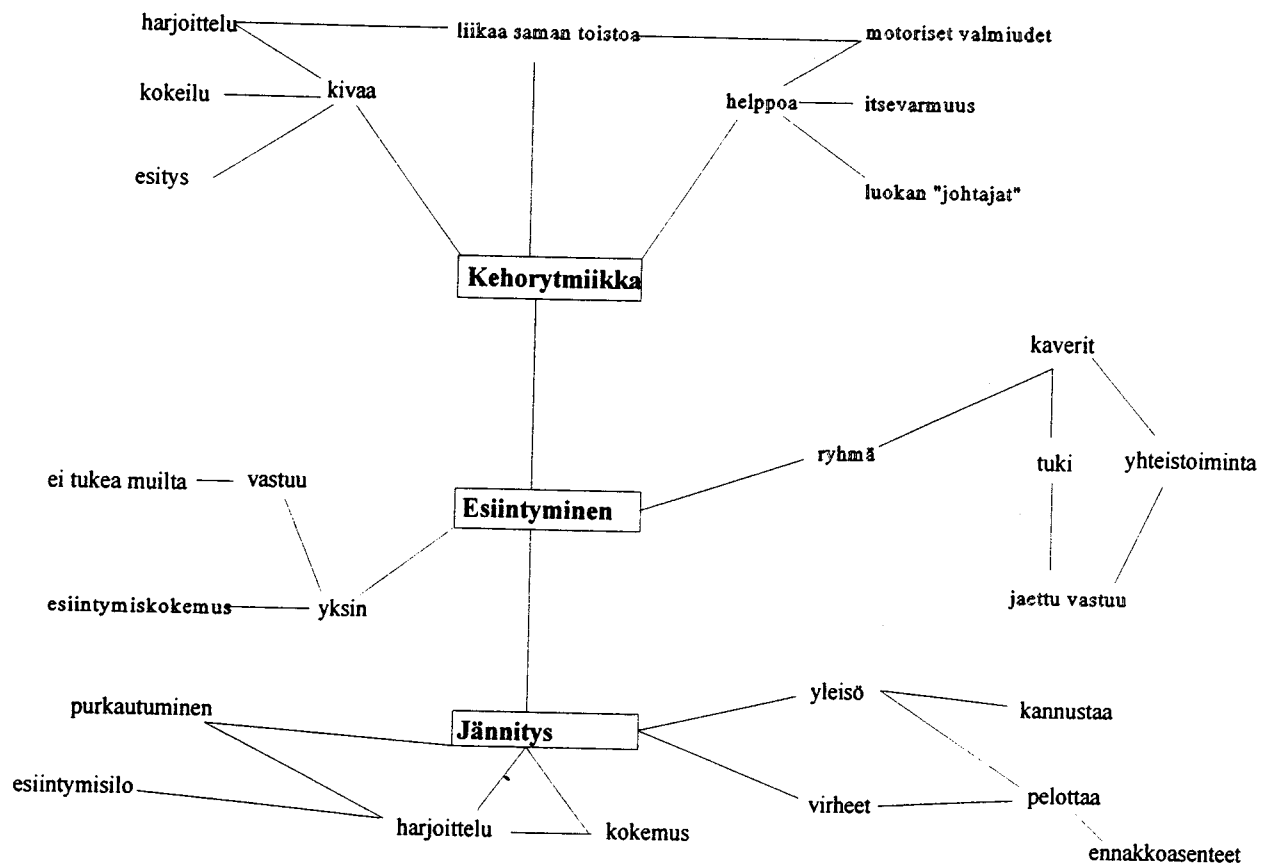
Aulin kommentti jäi haastattelijoiden mieleen. Auli perusteli kommentillaan yhdessä esiintymisen. Auli, kuten Artokin, sanoi harjoitusten vähentäneen hänen esiintymisjännitystään.

Seuraavalla sivulla olevaan kuvioon on Perttulaa mukaillen (Perttula 1995) muodostettu Aulin ja Arton kokemusmaailman merkitysverkosto ja merkitystihentymät esiintymisen, kehorytmiikan ja jännityksen alueilta. (Perttula 1995, 92-93.) Samanlaiset merkitysverkostot toistuvat jokaisen tulkinnan lopussa.

Auli ja Arto olivat selvästi luokan "johtajaoppilaita" kantaen vastuuta ja toimien esimerkkinä muille oppilaille. Kehorytmiikkakokeilu kokonaisuudessaan oli heidän mielestään kivaa ja helppoa, mutta harjoituksissa oli liikaa saman toistoa. Tutkimuksen tekijät saattoivat kokeilun aikana huomata, että Auli ja Arto osallistuivat aktiivisesti niin suunnitteluun kuin toteutukseenkin. Aiheen helppouden voidaan heidän kohdallaan nähdä olevan tulosta vahvasta itseluottamuksesta, hyvistä motorisista perusvalmiuksista sekä positiivisesta asennoitumisesta liikuntaa ja musiikkia sisältävään kehorytmiikkakokeiluun. Sekä Auli että Arto täyttivät Schutzin määrittelemän kontrollin tarpeen (Schutz 1958, 18) siinä mielessä, että he kunnioittivat toisia oppilaita, tunsivat vastuuta muista oppilaista sekä olivat kaikin puolin kyvykkäitä suhteessa ympäröivään ryhmään. He eivät kuitenkaan sopineet tarpeen kahta ääripäätä kuvaaviin nimityksiin, "alamaiseen" ja "itsevaltiaaseen", vaan toimivat kaikkien parhaaksi tukien ja kannustaen muita. Kuulumisen tarpeen osalta niin Auli, Arto, kuin kaikki muutkin luokan oppilaat pyrkivät tuntemaan olevansa kiinnostava, tärkeä ja huomioitu muiden seurassa. Hyväksytyksi tuleminen on varmasti korostetussa asemassa nykyään koulu- maailmassa, johon oppilaat tulevat niin kovin erilaisista lähtökohdista korkeine odotuksineen uusista kavereista ja opettajista.

Esiintymisen ja siihen liittyvän jännittämisen Auli ja Arto kokivat muista poiketen varsin positiivisesti. Kumpikin jännitti ennen lavalle menoa lähinnä virheiden tekemistä, mutta esityksen aikana tällaisia tuntemuksia ei ollut. He kokivat ryhmän tuovan tukea, koska kaverit tekivät vieressä samaa asiaa. Yleisön he kokivat toisaalta kannustavaksi, koska oli mukava näyttää mitä on oppinut, ja toisaalta pelottavaksi, koska jännitti astua lavalle ja selvittää onnistuuko vai ei. Ollessaan yksin yleisön edessä Auli

ja Arto kertoivat jännittävänsä enemmän, koska silloin ei saa tukea muilta ryhmän jäseniltä ja mahdolliset virheet näkyvät sellaisessa tilanteessa selvemmin.



Kuvio 2. "Rohkeiden" merkitysverkosto ja merkitystihentymät

8.1.2 Epäilijät

Pekka ja Paavo erottuivat haastateltavista terävillä kommentteillaan. He sanoivat mielipiteensä perustellusti ja suoraan. Kokeilun harjoituksissa Pekka oli selvästi tympääntynyt ja väsynyt. Pekkaa ei aluksi kiinnostanut kokeilun harjoitukset, joissa hän käyttäytyi flegmaattisesti ja vastentahtoisesti. Kokeilun aikana Pekan käyttäytyminen muuttui. Hän innostui harjoituksista muiden mukana osallistuen esityksen suunnitteluun. Paavon ja Pekan mielestä kehorytmiikka oli enemmän liikuntaa kuin musiikkia. Molemmat sanoivat esiintyvänsä mieluummin ryhmässä kuin yksin.

Haastattelija kysyi Pekalta: “No, onks siinä partiohommassa jotain semmosta, minkä tekeminen sinua jännittäis?” Pekka vastasi:

“Empä tiiä. Jos jotain uutta harjoitellaan tai vaikka jotain käyttää tai retkikeitintä tai semmosta niin silloin voi vähän tai jotain semmosta.”

Toinen haastattelija kysyi myöhemmin: “Mikäs täällä koulussa jännittää?”, johon Pekka vastasi:

“Ei oikein mikään enää, ellei jotain uutta harjoitella tai jotain...koekin aina jännittää...mikä kokeesta tulee, että mikä numero.”

“Jännittääks se koetilanne?”, jatkoi haastattelija edelliseen. Pekka vastasi nolostuneena: “Joo, jännittää.”

Uuden asian opettelu ja harjoittelu ovat Pekalle vaikeita, koska hän ei halua olla huonompi kuin muut. Esimerkiksi matematiikan tunneilla Pekka halusi vastata jokaiseen kysymykseen näyttääkseen osaamisensa, mutta liikuntatunneilla hän oli passiivi-

nen, koska ei pitänyt siitä. Voi olla, että Pekka ei pitänyt liikunnasta, koska hänen motoriset taitonsa olivat selvästi heikommät kuin muilla luokan pojilla. Haastattelijat kysyivät Pekalta, miltä kokeilun harjoitukset tuntuivat. Hänen mielestään harjoitukset eivät olleet “kamalan kivoja”, jota Pekka perusteli:

“...ei ne ollu vaa hauskoja. Oli niin väsynyt varmaan, kun aina tulee herättyä yöllä. Tulee nukuttua huonosti muutenki.”

Tutkimuksen tekijät pohtivat Pekan käyttäytymisen syitä ensimmäisissä harjoituksissa. Yllättävää oli, että Pekka sanoi haluttoman harjoitukseen osallistumisensa syyksi yölliset heräämiset. Pekka kertoi esiintyvänsä mieluummin ryhmässä kuin yksin, koska yksin esiintyminen on “paljon pelottavampaa” ja “jännittävämpää”.

Esityksen lähestyessä Pekka osallistui harjoitukseen kerta kerralta kiinnostuneemmin. Esityksestä Pekka sanoi pitäneensä, koska luuli, ettei häntä näkynyt muiden takaa. Haastattelussa haastattelijat sanoivat, että hän näkyi kuten muutkin, jota Pekka ei uskonut. Esityksen jälkeen Pekka sanoi olleensa huojentunut ja iloinen. Hän sanoi, että olisi mieluummin esittänyt kehorytmiikkaesityksen asemesta perinteisen näytelmän. Luultavasti Pekka ei kokenut olevansa tarpeeksi hyvä kehorytmiikan harjoituksissa, mikä vaikutti hänen mielipiteeseensä koko kokeilusta.

Paavo piti kokeilusta ja oppi esityksen rakenteen nopeasti. Paavolle rytmien oppiminen oli vaivatonta ja hän oli kokeilun harjoituksissa aktiivinen. Haastatteluissa Paavo ei kertonut kokemuksistaan monisanaisesti. Hänen yleisin vastauksensa kysymyksiin oli: “Emmää tiää.”

Paavo on soittanut pianoa konsertissa. Vaikka konsertti menikin hyvin, hän kertoi jännittäneensä epäonnistumista. Paavo ei uskaltaisi soittaa pianoa koulussa muiden kuullen. Haastattelija kysyi Paavolta itsenäisyyspäivän esityksestä: “Jännittikö odottaa sitä lavalle menoa?”, johon Paavo vastasi lyhyesti:

“...ihan vähäsen.”

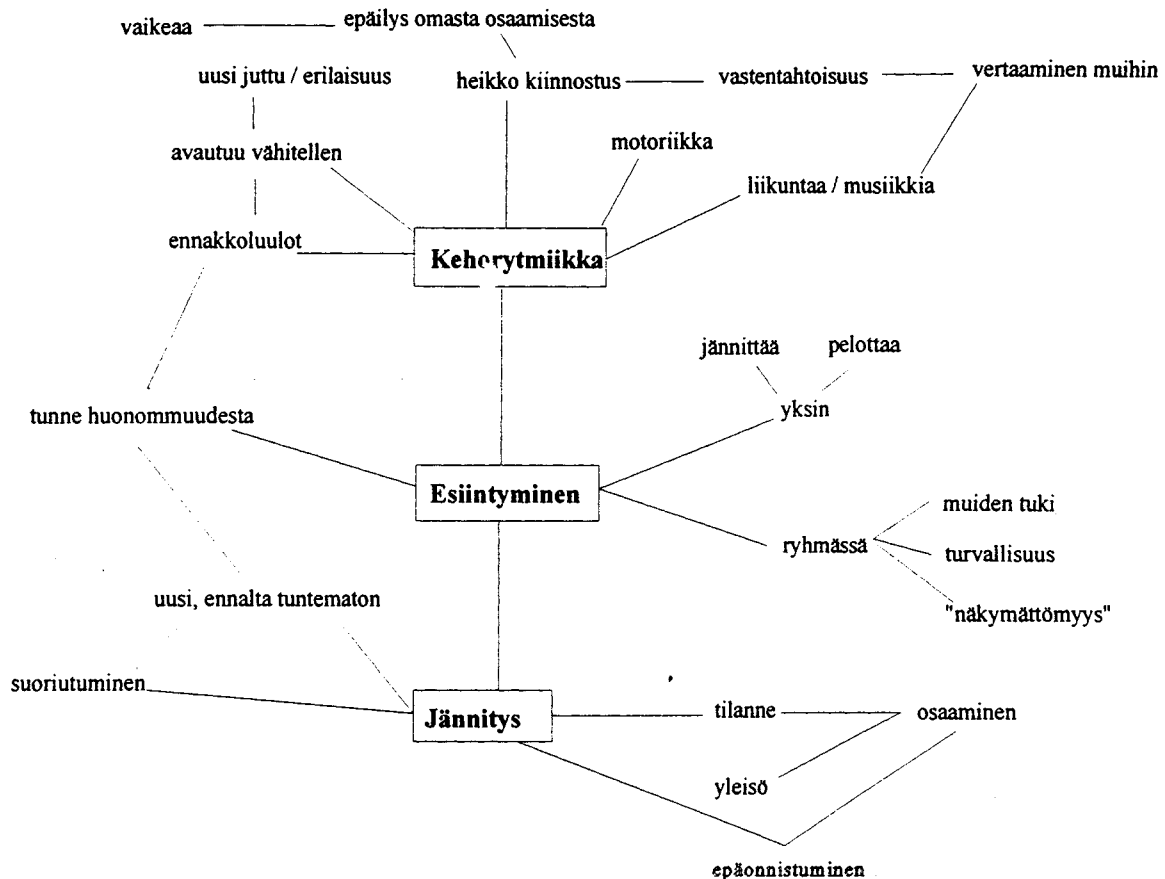
Paavo ei halunnut kertoa kokemuksistaan haastatteliijoille syvällisemmin, koska kysyi toisessa haastattelussa hieman vaivautuneena: “Kauanko tää kestää?” Haastattelijat pitivät Paavon käyttäytymistä rohkeana eivätkä halunneet udella enempää.

Seuraavalla sivulla on kuvattu Pekan ja Paavon merkitystihentymät. He kokivat kaikenkaikkiaan kehorytmiikkakokeilun hieman turhana, koulunkäyntiin kuuluvana pakollisena asiana johon täytyi osallistua. Etenkin pekalla oli selvästi kiinnostuksen puutetta kokeilua kohtaan ja se näkyi harjoituksissa vastentahtoisena tekemisenä. Kiinnostukseen vaikutti osaltaan se, että tekeminen vaati sellaisia motorisia taitoja, kuten käsien ja jalkojen yhdistettyjä liikkeitä, joita ei aikaisemmin oltu koulutyössä tarvittu. Pekka ja Paavo kertoivat harjoitusten tuntuneen vaikeilta, osittain siksi että tekeminen sisälsi liikuntaa josta pojat eivät olleet kovin innostuneita ja osittain siksi, että edessä oli uusi asia, joka vaatii paljon aikaa valmistuakseen. Pekka ja Paavo osoittivat haastatteluissaan omaavan kielteisen ennakoasenteen kehorytmiikkaa kohtaan johtuvan juuri siitä, että he eivät olleet kiinnostuneita kokeilusta eivätkä heidän motoriset taitonsakaan olleet kokeilun kannalta parhaat mahdolliset.

Esiintymisen ja siihen liittyvän jännittämisen Pekka ja Paavo kokivat hieman muista haastatelluista poiketen. Yksin esiintymisen he kertoivat olevan pelottavaa ja jännittävää aivan kuten muidenkin oppilaiden kohdalla. Epäonnistuminen yleisön edessä tuntui pojista suuremmalta asialta yksin esiintyessä kuin ryhmän kanssa. Uuden tehtävän oppimisessa yhtenä esteenä tuntui olevan myös tunne huonommuudesta. Ryhmässä esiintyminen näytti tuovan Pekalle ja Paavolle turvallisuutta. Pekka oli lisäksi sitä mieltä, että ryhmässä esiintyessä hän kykeni olemaan "näkyvätön", eli omien sanojensa mukaan piiloutumaan muiden taakse niin ettei yleisö kyennyt näkemään häntä.

Omilla käyttäytymisillään kehorytmiikkakokeilun aikana Pekka ja Paavo tukivat esimerkiksi Pörhölän (1991, 1995) käsitystä, jonka mukaan esiintymisjännitys muodos-

tuu kielteisistä ajatuksista ja tunne-elämyksistä. (Pörhölä 1991, 16; 1995, 19.) Heidän kielteisiä tunne-elämyksiään heijasteli varsinkin kokeilun harjoitusvaiheessa haluttomuus osallistua toimintaan sekä kielteiset asennoituminen esiintymistä kohtaan.



Kuvio 3. "Epäilijöiden" merkitysverkosto ja merkitystihentymät

Pekka ja Paavo toteuttivat Schutzin (1958) määrittelemistä perusluonteisista tarpeista lähinnä hyväksytyksi tuleminen tarpeen toisen ääripään, "pidättyväisen" ihmisen, toimintaperiaatetta. Pekka ilmaisi käyttäytymisellään vieroksuvansa läheisiä henkilökohtaisia suhteita toisiin oppilaisiin, mutta kehorytmiikkakokeilun aikana hän näytti kiinnostuvan kerta kerralta enemmän aiheesta. Tämä näkyi mielestämme myös

hänen käyttäytymisensä muuttumisena luottavaisempaan suuntaan muita oppilaita kohtaan. Mitä enemmän Pekka onnistui harjoituksissa ja sai positiivista palautetta niin ohjaajilta kuin muilta oppilailta, sitä enemmän hänestä saattoi erottaa kuulumisen tarpeen ominaispiirteitä, eli hän alkoi tuntea olevansa kiinnostava, tärkeä ja huomioitu muiden ihmisten silmissä.

Paavo piti kehorytmiikkakokeilusta ja osoitti hyväksytyksi tulemisen tarvetta “pidättyväisen” ihmisen tavoin lähinnä arkaillemalla ottaa kontaktia muihin oppilaisiin ja pitämällä harkittua etäisyyttä. Pekasta poiketen Paavo piti kokeilusta alusta alkaen enemmän ja säilytti koko projektin ajan tietyn välimatkan muihin oppilaisiin .

8.1.3 Epävarmat

Seija ja Simo esiintyivät kokeilun harjoituksissa muita haastateltavia epävarmemmin. He eivät aina tienneet, että missä mennään ja mitä pitäisi seuraavaksi tehdä. Arton ja Aulin tehdessä harjoituksia reippaasti Seija ja Simo arkailivat taputtaen varovaisesti ja epäröiden.

Seija oli kokeilun harjoituksissa vaivautunut. Hän ei oppinut kehorytmiikkaa helposti, mikä selvästi turhautti häntä. Videoinneista näkyi Seijan yrittävän muiden mukana kokeilun harjoituksissa, mutta välillä hänellä oli selvästi keskittymisvaikeuksia. Seija sanoi toisen haastattelun aluksi: “Apua taas!”, jonka syytä haastattelijat kysyivät. Seija sanoi rehellisesti jännittävänsä haastattelua “vähäsen”. Seija oli ainoana haastatelluista sitä mieltä, että esityksen harjoituksia oli liian vähän. Hän ei osannut perustella syytä. Luultavasti hän olisi halunnut osata esityksen paremmin.

Seijasta jäi haastattelijoiden mieleen hänen avoin tapansa kertoa kokemuksistaan. Hänen mukaan kehorytmiikkaesitystä oli mukava tehdä. Haastatteliija kysyi: ” ...jännit-

tikö ennen esitystä?, johon Seija vastasi: “No, ehkä vähän.” Haastattelija jatkoi: “Entäs esityksen aikana?”, johon Seija vastasi tomerasti:

“No, aika paljon siinä tapauksessa.”

Seija sanoi jännittäneensä yleisöä, mutta esityksen jälkeen hänestä tuntui “ihan hyvältä”. Hänen mielestään luokan kanssa oli mukavampi esiintyä kuin yksin. Seija oli kirjoittanut toiseen kyselyyn:

“Esityksen aikana minusta tuntui, että kuolen.”

Haastattelija kysyi: “Niinkö paljon jännitti?”, johon Seija vastasi: “Joo.” Haastattelija kysyi olisiko Seija halunnut esittää uudestaan saman esityksen. Seija ei halunnut esittää, jota hän perusteli:

“Siihen on jo nyt tähän mennessä kyllästyny, koska mää opetin Saaralle ja Saara tekee sitä joka päivä mejän kotona.”

Kehorytmiikka oli selvästi kiinnostanut Seijaa, koska hän sanoi kertoneensa ja opettaneensa sitä muille.

Simo jäi mieleen omalaatuisilla kommentteillaan. Kehorytmiikkaa Simo pitää sekä liikuntana että musiikkina. Hän näytti harjoitusten videoinneissa poissaolevalta. Harjoitukset olivat hänelle hankalia rytmisäpysymisen vaikeuden johdosta. Haastattelussa Simo näperteli sormillaan paitaansa ja vaikutti hermostuneelta. Haastattelija kysyi: “Miltäs nyt tuntuu istua täällä mejän kaa?, johon Simo vastasi hymähdellen: “Than hauskalta.” Simo oli vastannut ensimmäisessä kyselyssä, että häntä joskus ujostuttaa puhua opettajalle. Haastattelija kysyi, että minkälaiset asiat silloin ujostuttavat, johon Simo vastasi:

“Esimerkiks jos joku on menny vahingossa väärin...”

Simoa oli ensimmäisen kyselyn perusteella jännittänyt ryhmätyöt. Jännittämisen syyksi Simo kertoi esimerkin:

“Ku oli uskonnon ryhmätyö, ni siinä oli että mää jouvuin ekana kato kirjottamaan. Sitte joku vielä sano, että mun pitää vielä tehdä otsikko. Mää tein...sen sitte. No, se meni sitte vähän ryttyyn ja sillei.”

Simon käsiala oli heikko eikä hän halunnut mielellään kirjoittaa ryhmätöissä. Häntä jännitti koulussa kokeet ja niiden palautukset. Simo ei pitänyt itseään hyvänä äidinkielessä. Haastattelija kysyi: “Miltäs tuntuu kun ei oo kauheen hyvä? Simo sanoi:

“No, ei se miltään tunnu. No joskus läksyt on äikässä ihan hauskoja. Kerran hiiri sai säilykepurkin auki. Se laitto siihen talttahampaat esille siihen reunaan näin ympäri ja sit se sai auki ja meni syömään sen.”

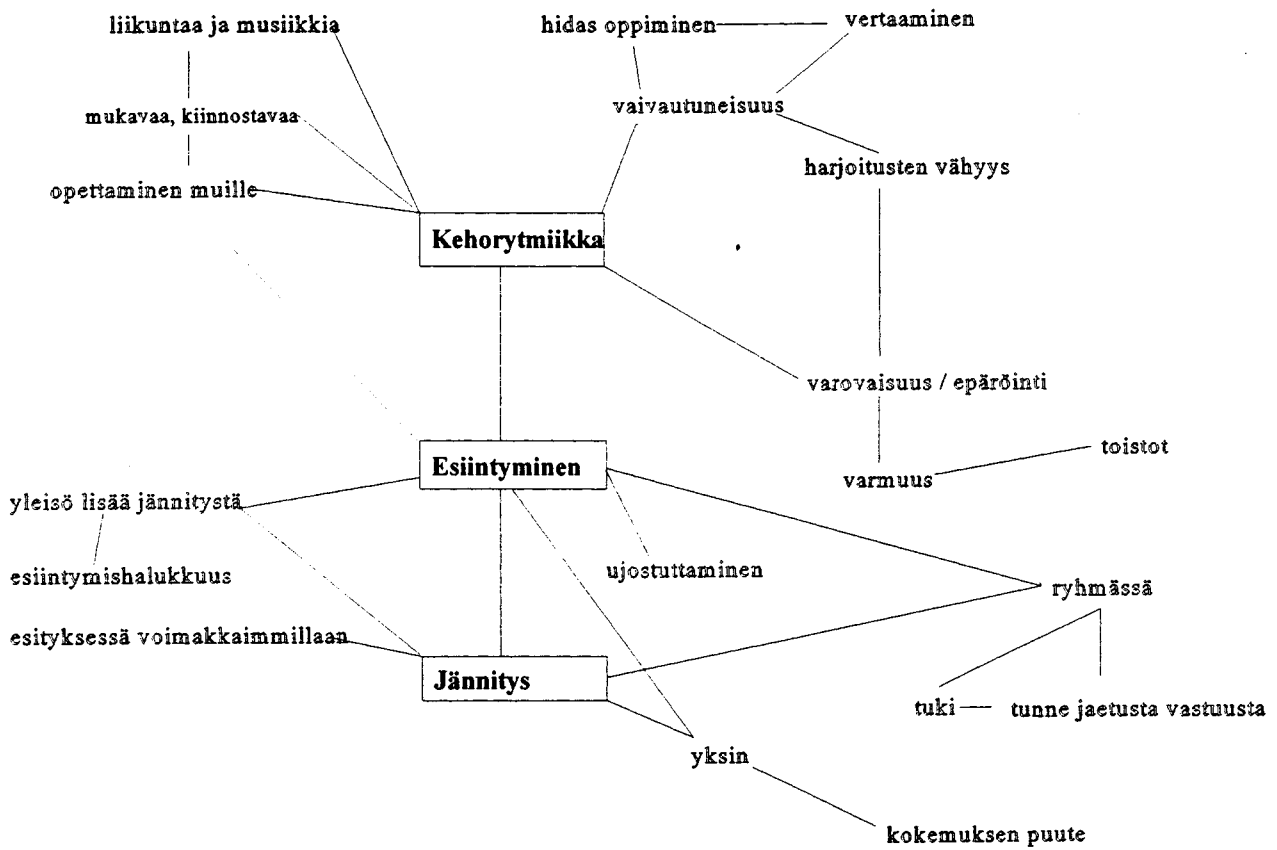
Simon vastauksen jälkeen haastattelijat olivat ymmällään. Tuntui, että Simon ajatukset olivat jossain muualla, ilmeisesti jossakin äidinkielen kotitehtävään liittyvässä asiassa. Simo sanoi tekevänsä asiat niin hyvin kuin osaa. Simo sanoi yksin esiintymisestä, että se “jännittäis kauheesti”, koska hän ei mielestään ollut esiintynyt “niin paljon”. Simo piti itsenäisyyspäivän esityksestä ja sen harjoituksista, mutta sanoi, ettei mielellään esiinny luokan kanssa. Ennen esitystä hän kertoi jännittäneensä vähän, mutta esityksen aikana ja sen jälkeen tunnelmat olivat hänen mukaansa hauskat. Hänestä oli mukavaa, kun isä, äiti ja pikkusisko olivat katsomossa. Ilmeisesti kehorytmiikkaesitys vaati niin paljon Simon energiaa, että loppujuhla ei oikein enää jaksanut häntä kiinnostaa. Simo oli vastannut ensimmäisessä kyselyssä, että tekee mieluummin töitä yksin

kuin ryhmässä. Simon vastaukset olivat sisällöiltään rikkaita mutta samalla epäselviä, joita oli vaikea tulkita.

Seuraavalla sivulla ovat merkitysverkostossa Seijan ja Simon merkitystihentymät, joista kehorytmiikan osalta voi nähdä, että vaikka he pitivät liikuntaa ja musiikkia sisältänyttä kokeilua mukavana ja kiinnostavana asiana, oli heidän välillä hieman vaikeata omaksua uutta. Se taas näkyi vaivautuneisuutena kokeilun alun harjoituksissa ja suoranaishana vertaamisena muiden oppilaiden tekemiseen.

Tässä tapauksessa toteutui Schutzin (1967, 120 - 122) ylisosiaalinen ihminen. Seija pyrki kokeilun harjoituksissa hakemaan huomiota koko ajan näyttäen siltä, kuin olisi pelännyt jäävänsä unohdetuksi, täysin vaille huomiota.

Esiintymisen Seija ja Simo kokivat yksin jännittävämmäksi kuin ryhmän kanssa ja rinnastivat keskenään jännittämisen ja ujostuttamisen. Heidän mielestään yleisö lisäsi jännittämistä, joka oli voimakkaimmillaan kehorytmiikkaesityksessä. Ryhmä toi heille tukea esiintymiseen siten että jännittäminen oli vähäisempää kun vierellä oli tuttuja kavereita.



Kuvio 4. "Epävarmojen" merkitysverkosto ja merkitystihentymät

8.1.4 Hiljainen harkitsija

Kokeilun harjoituksissa Päivi erottui muista haastateltavista rauhallisella ja harkitsevalta esiintymisellään ja haastatteluiden vastauksillaan. Päivi ei kertonut mielipiteitään julkisesti vastustaen tehtyjä päätöksiä, vaan toimi annettujen ohjeiden mukaan. Päivi ei ollut ensimmäisellä harjoituskerralla ennen ensimmäistä haastattelua, joten hänen kokemuksiaan harjoituksista ei voitu kysyä. Ilmeisesti kohderyhmän oppilaat olivat innostuneet kehorytmiikan harjoituksista, koska he olivat näyttäneet Päiville esimerkkejä kehorytmiikasta.

Päivi harrasti judoa, josta haastattelijat kysyivät: “Onko judossa mitään semmosta mikä sua jännittäis?”, johon Päivi vastasi:

“Ehkä ne vyökokeet, ku siinä ei oikeen tiä, että mitä tekis.”

Haastattelijä kysyi miltä jännittäminen tuntuu. Päivi sanoi jännittäessään alkavansa “silleen vähän täriseämään”. Kun haastattelijä kysyi: “Mitkä asiat sua koulussa jännittää?”, Päivi sanoi jännittävänsä esittämistä. Esittämisestä hän sanoi tarkemmin:

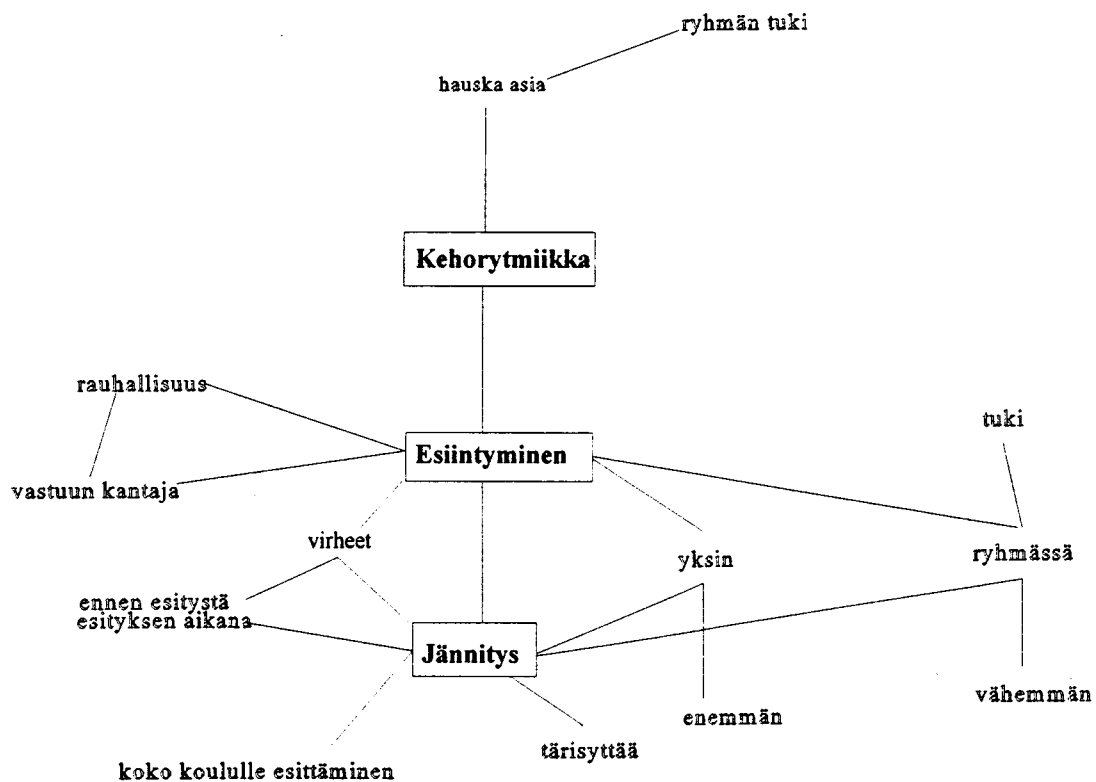
“Noo, niinku silleen melkein koko koululle esittäminen.”

Päivi sanoi, että yksin esiintyminen jännittää paljon enemmän kuin ryhmässä. Päivin mielestä esitys meni hyvin ja esitystä ennen sekä sen aikana häntä oli jännittänyt. Päivin mielestä esityksen harjoittelu oli hauskaa. Haastattelijä kysyi: “Miltäs tuntu ennen esitystä?”, johon Päivi vastasi:

“No, vähän silleen...nyt se menee pieleen tai sillee.”

Päiviäkin jännitti virheiden tekeminen. Päivi vastaili kysymyksiin ujustellen ääni väristen ja vähäsanaisesti. Päivistä huomasi, että hän osasi kuunnella ja vastata kysymyksiin mielipiteidensä mukaisesti.

Alla olevan merkitysverkoston mukaan Päivi mielsi kehorytmiikan hauskaksi tekemiseksi, jossa tärkeää oli ryhmän antama tuki. Hänen esiintymisessään korostui rauhallisuus ja kuitenkin hän jännitti esiintymisessä virheiden tekemistä kuten lähes kaikki muutkin haastatellut. Jännittämistä, täriseyttävää tuntemusta, hän koki olleen ennen esitystä sekä sen aikana ja koko koululle esiintyminen sai hänet jännittämään vielä enemmän. Päiville oli tärkeää ryhmän tuki jännittämisen lievittäjänä.



Kuvio 5. "Hiljaisen harkitsijan" merkitysverkosto ja merkitystihentymät

Päivi vaikutti omassa persoonassaan sellaiselta, että oli lähes mahdotonta tulkita häntä Schutzin perusuonteisten tarpeiden kautta. Hän vaikutti hieman etäiseltä, mutta ei kuitenkaan täyttänyt kuulumisen tarpeen “alisosiaalisen” ihmisen tunnusmerkkejä vetäytymisellä ja etäisyydenpidolla, vaan otti aktiivisesti osaa toimintaan ollen koko ajan sosiaalisessa kontaktissa toisiin oppilaisiin. Hän ei myöskään näkyvästi osoittanut merkkejä halusta kontrolloida muita ryhmän jäseniä, vaan toimi pikemminkin yhteistyössä heidän kanssaan. Lisäksi hyväksytyksi tulemisen tarpeen ääripäät, “pidättyväinen” ja “tungetteleva” ihminen eivät sopineet häneen, koska hän ei vältellyt läheisiä henkilökohtaisia suhteita toisiin oppilaisiin eikä liioin pyrkinyt mahdollisimman lähelle muita. Tässä tapauksessa on todettava, että Schutzin perusuonteisista tarpeista ainakin “ääripäät” eivät antaneet tukea Päivin toiminnalle sosiaalisissa yhteyksissä.

8.1.5 Erilainen oppilas

Veeran valinta haastateltavaksi poikkesi muista, koska luokanopettaja ja musiikin opettaja pitivät Veeraa ei-jännittäjänä ja tutkimuksen tekijät jännittäjänä. Hänen kyselyiden ja haastattelujen vastauksien ja kokeilun aikaisen käytöksen perusteella voidaan todeta Veeran olevan niin jännittäjä kuin ei-jännittäjä.

Veeran ulkomaalainen tausta tuli esille molemmissa haastatteluissa. Kun haastattelija kysyi Veeran harrastuksista, hän vastasi ainoana vähätellen: “En paljoo mitään...” Veera oli myös ainoa, jota mikrofoni häiritsi, jolloin haastattelijat sanoivat hänelle uudestaan, ettei haastatteluja kuulisi kukaan ulkopuolinen.

Veera oli vastannut ensimmäisessä kyselyssä, että häntä ujostutti puhua koulukaverille. Kun häneltä kysyttiin: “...Mikä sua ujostuttaa silloin?”, Veera vastasi:

“No kun määhän luen jotain niin ne kaikki aina kattoo mua.”

Veerasta näkyi tutkimuksen tekijöiden opetusharjoittelutunneilla, että häntä ujostutti ja jännitti lukea läksyjä koko luokalle; hän haroi hiuksiaan hermostuneesti ja hänen äänensä vapisi. Vaikka luokanopettajan ja tutkimuksen tekijöiden mielestä muut oppilaat olivat hyväksyneet Veeran eikä häntä kiusattu, häntä silti vaivasi ääneen lukeminen. Syynä puhumisen jännittämiselle oli ilmeisesti hänen heikko suomen kielen taitonsa.

Veera piti liikunnasta ja musiikista. Hän kertoi haastatteluissa, että kehorytmiikan harjoitukset olivat mukavia, mikä näkyi hänen käyttäytymisessään kokeilun aikana. Harjoitusten videoinneista näkyi Veeran musta liehuva tukka ja valkoiset hymyn takaa paljastuvat hampaat. Luultavasti molemmat opettajat olivat pistäneet Veeran ei-jännittäjien puolelle, koska hän jää helposti mieleen innostuneena ja iloisena tyttönä.

Haastattelija kysyi Veeralta: "...Mites...kun meillä on sitte itsenäisyyspäivänä se esitys...jännittääkö se?" Veera vastasi: "Juu." Haastattelija kysyi jännittämisen syytä, johon Veera vastasi:

"No, emmä tiedä. Sinne tulee varmaan paljon yleisöä."

Haastattelija kysyi myöhemmin: "Jännittiks sua, kun äiti oli katsomossa?", johon Veera vastasi: "Pikkusen." Yleisön arvioitavana oleminen näytti olevan Veeralle vaikeaa. Veera vastasi toisessa kyselyssä, ettei pidä esiintymisestä muiden edessä. Toisessa haastattelussa häntä pyydettiin perustelemaan vastaustaan. Hän sanoi:

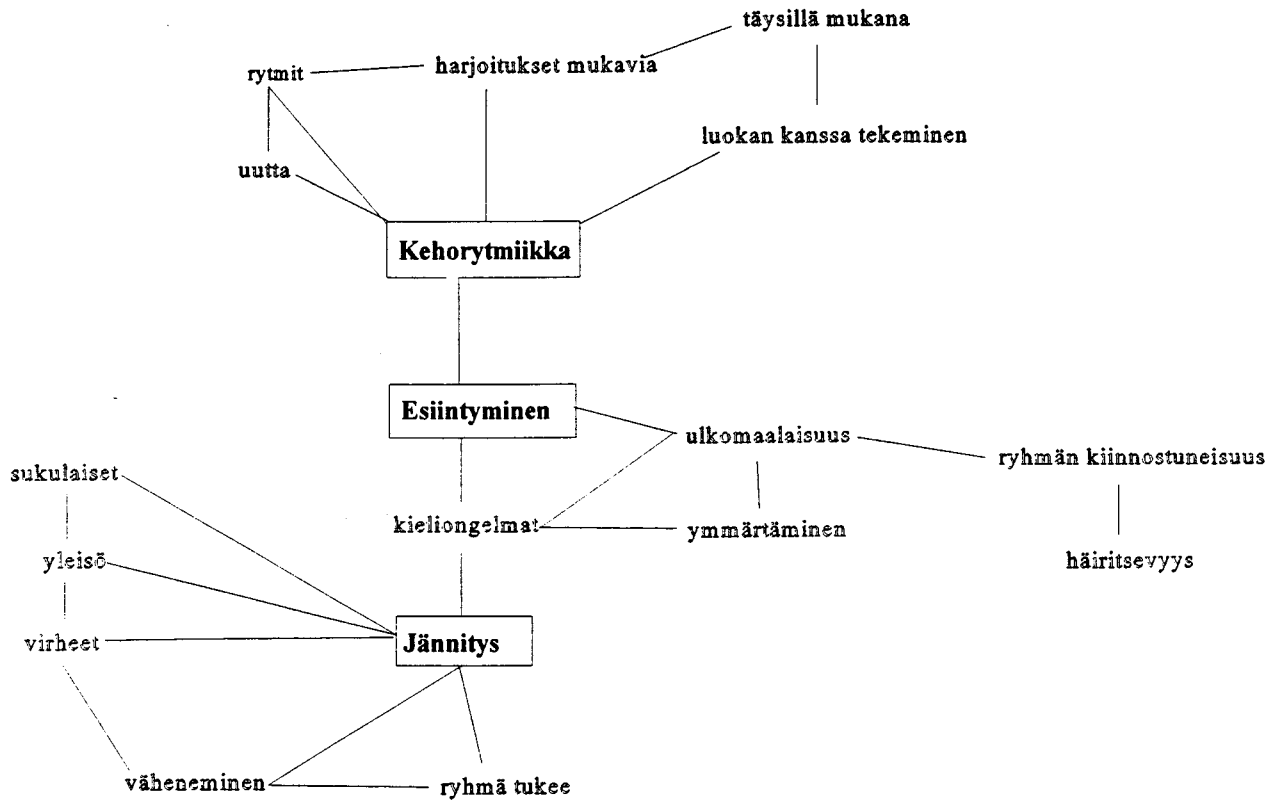
"En mää halua esiintyä muiden edessä."

Veeralle merkitsee paljon, mitä hänestä ajatellaan. Harjoitusten videoinneista näkyi, että Veera kuuntelee tarkasti, mitä muut sanovat. Esityksen jälkeen toisessa

haastattelussa Veera sanoi luokan yhteisten harjoitusten vähentäneen hänen jännittämistään ja olleensa iloinen ja helpottunut, koska esitys oli ohi.

Seuraavalla sivulla olevasta merkitysverkostosta näemme Veeran merkitystihentymät. Hän piti kehorytmiikan harjoituksia mukavina ja koki kehorytmit nimenomaan rytmeinä. Koska kyseessä oli Veeralle uusi asia, oli hän täysillä mukana ja toteutti tällä tavalla Bionin (1979) määrittelemää ryhmän perusoletustoimintaa antaen ryhmälle panoksensa perustehtävän suorittamiseen käyttäen samalla ryhmää hyväkseen tyydyttääkseen omia tarpeitaan. Tarmokkaasti toimien hän samalla rakensi oman situaationsa kautta koko ryhmän situaatiota ammentamalla iloa kaikkien muidenkin tekemiseen lisäten mukaan ainakin yhden uuden rakennetekijän, iloisuuden.

Merkitysverkosto jää varmasti Veeran kohdalla hieman suppeaksi, koska hänen suomen kielen taitonsa eivät välttämättä riitä tuomaan kaikkea sitä esille, mitä hänen ajatuksissaan liikkuu. Kuitenkin hän kertoi jännittävänsä virheiden tekemistä yleisön edessä, etenkin kun yleisön joukossa oli oma äiti seuraamassa esitystä.



Kuvio 6. "Erilaisen oppilaan" merkitysverkosto ja merkitystihentymät

8.2 Yhteenveto koko aineistosta

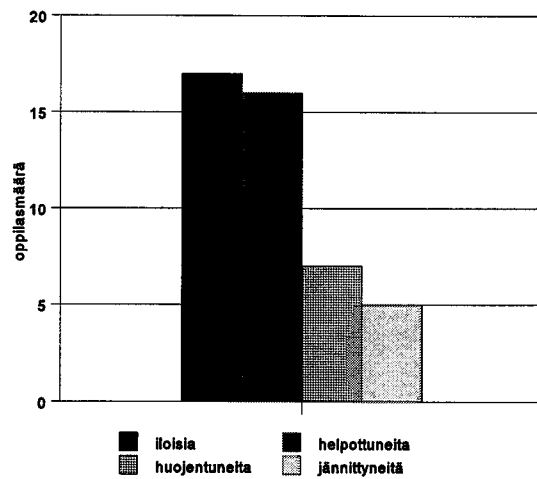
Tutkimustuloksia tarkastellessa pitää muistaa, että toinen kysely ja haastattelu pidettiin esityksen jälkeisellä viikolla. Ensimmäisestä kyselystä ilmeni, että 17 oppilasta 22:sta oli esiintynyt aikaisemmin muille kuin luokkakavereille. Kaikki luokan oppilaat olivat esiintyneet koulun juhlissa ja vastanneet kyselyyn osaavansa työskennellä ryhmässä ja luokan kanssa.

Ryhmässä esiintymistä ei jännittänyt kuin kaksi oppilasta 22:sta, mutta yksin esiintymistä jännitti 11. Kyselyn mukaan oppilaat olivat mielellään sekä musiikki-, että liikuntatunneilla eikä koulussa oppitunteja jännittänyt kuin kolme. 17 oppilasta jännitti esiintymistä koko koululle.

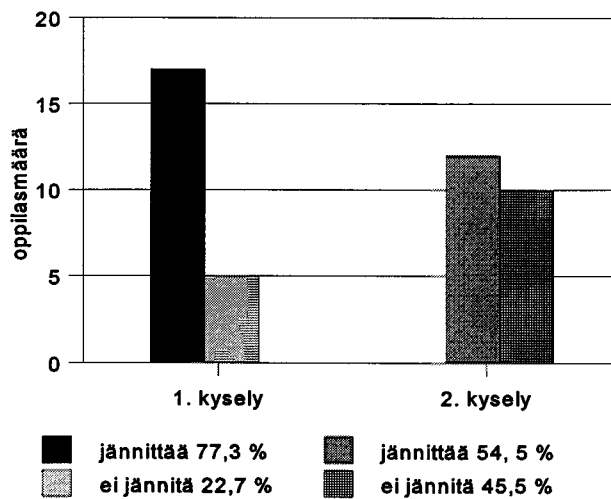
Toinen kysely, mikä oli esityksen jälkeisellä viikolla, osoitti oppilaiden pitäneen kehorytmiikkaesityksen harjoituksista ja esityksestä. Syitä oli erilaisia: ”Se oli kivaa, kun jäi matskan ja muita tunteja väliin.”, tai että: ”Pidin, koska harjoitukset pidettiin jaksojaksoilla ja jakso on tyhmää.” Itse esityksestä oppilaat kertoivat esim.: ”Tämä menee loistavasti!”, ”Mössään.”, ”Minua ujostuttaa.” ja ”Se menee pieleen.”

Tytöt pitivät esityksestä, mutta pelkäsivät tekevänsä virheen tai tunsivat jonkinlaista epävarmuutta esiintymisessään. Pojat pitivät esitystä pääasiassa kivana ja mukavana. Muutama ei pitänyt esityksestä tai tiennyt, miten olisi siihen suhtautunut.

Ensimmäisen kyselyn mukaan yksin esiintymistä jännitti 11 oppilasta; viisi poikaa ja kuusi tyttöä. Jännittäessä oppilaista tuntui esim., että heidän sydämensä löi nopeammin ja he punastuivat. Toisesta kyselystä selvisi, että yksin esiintymistä jännittäneitä oli 13. Poikien osuus pysyi samana tyttöjen määrän noustessa kahdeksaan. Kun esitys oli ohi, oppilaat olivat iloisia ja helpottuneita (ks. kuvio 7).



Kuvio 7. Esityksen jälkeiset tuntemukset.



Kuvio 8. Esiintyminen koko koululle.

Kehorytmiikkaesityksen harjoittelu vähensi 16 oppilaan mukaan heidän jännittämistään esityksessä ja 15 oppilasta 22:sta vastasi toisessa kyselyssä pitävänsä esiintymisestä muiden edessä. Oppilaiden mielestä esityksen harjoittelu tuntui mm. mukavalta, hauskalta, kivalta, hyvältä, kauhealta ja tyhmältä.

Merkittävin muutos kyselyiden perusteella oli oppilaiden koko koululle esiintymisen jännittämisen väheneminen (ks. kuvio 8).

Haastateltavilla oli samoja esiintymisjännitykseen liittyviä tuntemuksia. Heistä yksi ei pitänyt luokan kanssa esiintymisestä. Muut sanoivat esiintyvänsä mieluiten ryhmässä kuin yksin. Jokainen sanoi jännittäneensä itsenäisyyspäivän esityksessä. Haastateltavien esittämät yleisimmät esiintymisjännityksen syyt olivat yleisö ja virheiden tekemisen pelko. Haastateltavat pitivät kehorytmiikan harjoituksista. Kaksi heistä käyttäytyi kokeilun alussa laiskasti ja haluttomasti, mutta viimeisillä viikoilla ennen esitystä koko luokka oli aktiivinen ja esityksen suunnittelussa mukana (vrt. Scheinin (1987) ryhmäkehityksen vaiheet).

Kehorytmiikka osoittautui hyväksi keinoksi harjoitella esiintymistä ja yhteistointia. Oppilaat, jotka eivät ole erityisen hyviä liikunnassa, eivät osaa laulaa tai soittaa, pystyivät tekemään kehorytmiikan harjoituksia hämmästyttävän tasavertaisesti muiden kanssa.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla kolmasluokkalaisten kokemuksia esiintymisjännityksestä ja tulkita niitä ryhmäteorioiden ja Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen avulla. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, mitkä asiat vaikuttavat oppilaiden esiintymisjännitykseen. Lisäksi tarkasteltiin, miten oppilaiden esiintymisjännitys ilmenee heidän ulkoisessa käyttäytymisessään kehorytmiikkakokeilun aikana.

Aineisto hankittiin kyselyiden, haastattelujen (8 oppilasta), videoinnin ja osallistuvan havainnoinnin avulla. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät osoittautuivat sopiviksi, koska niillä hankittu tieto oli monipuolista. Haastattelujen avulla voidaan kuvailla esiintymisjännitystä oppilaan näkökulmasta tarkentaen kyselyistä ja videoinneista sekä osallistuvalla havainnoinnilla saatua tietoa.

Oppilaiden esiintymisjännitystä tutkittiin pääasiassa subjektiivisena kokemuksena laadullisin menetelmin. Tutkimuksen heikkoutena on esiintymisjännityksen kuvaaminen ilman tarkempia fysiologisia mittauksia, joiden avulla olisi voitu vertailla oppilaiden kokemuksia ja fyysisiä reaktioita.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että kohderyhmän oppilaat jännittivät yksin esiintymistä. Yleisön vaikutus ja virheiden pelko lisäsivät sekä ryhmän tuki vähensi oppilaiden esiintymisjännitystä. Tulokset sopeutuvat aikaisempien tutkimusten (esim. Helin 1988; 1989 ja Pörhölä 1991;1995) päätelmiin täydentäen niiden yksilöllisen kokemuksen osuutta esiintymisjännityksessä. Tutkimuksen tulos on sikäli merkittävä, että se osoittaa ryhmässä esiintymisen vähentävän koettavaa esiintymisjännitystä. Oppilaiden esiintymisjännityksessä ilmeni muutoksia. Henkilökohtainen yrittäminen, ryhmän tuki, jaettu vastuu osaamisesta sekä harjoitusten mukanaan tuoma itseluottamus saivat aikaan myönteisen, koettua esiintymisjännitystä vähentävän onnistumisen. Jotta muutokset olisivat pitkäaikaisia, esiintymistä pitää harjoitella monipuolisesti ja säännöllisesti.

Sallinen-Kuparisen (1986, 239) tutkimus on osoittanut myönteisten viestintäkokeusten tärkeyden ja runsaan puhekasvatuksen olevan vahvan viestijäkuvan ja viestintätaitojen kehittymisen sekä viestintäärkuuden vähentämisen kannalta tärkeää. Oppilaiden viestintätaitojen kehittäminen monipuolisesti ja määrätietoisesti esim. kehorytmiikan avulla on tarpeen, jotta esiintymistilanteet olisivat jatkossa luontevampia.

Esiintymistä ja esiintymisjännitystä voi perustellusti tutkia Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen pohjalta. Pörhölän (1995, 105) mukaan esiintymisjännitys liittyy neljään tunnetilatekijään: fysiologiseen aktivaatioon, subjektiiviseen tunne-elämykseen, kognitiivisiin arviointeihin, päätelmiin ja tulkintoihin sekä käyttäytymiseen. Fysiologisen aktivaation esimerkkinä hikoilu ja kohonnut sydämen syketiheys esiintymistilanteessa liittyy olemisen kolmesta perusmuodosta kehollisuuteen. Subjektiivinen tunne-elämys (esim. ahdistuminen esiintymistilanteessa), kognitiiviset arvioinnit (esim. aikaisemmat esiintymiskokemukset), päätelmät (esim. aikaisempien esiintymiskokemusten mukaan toimiminen) ja tulkinnat (esim. esiintymisen jälkeiset tuntemukset) liittyvät tajunnallisuuteen. Esiintyjän käyttäytymisessä (esim. maneerit) yhdistyvät kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden tiedostetut ja tiedostamattomat merkitykset.

Schutzin (1958) esittämät yksilön kolme tarvetta, kuuluminen, kontrolli ja hyväksytyksi tuleminen näkyivät harjoitusten videoinneista. Harjoitusten vetäjät halusivat oppilaiden tavoin kuulua yhteiseen ryhmään ja tulla siinä hyväksytyksi. Harjoitusten vetäjillä ja oppilailta oli yhteinen tavoite (vrt. Bionin työryhmätoiminta) saada itsenäisyyspäivän esitys valmiiksi ja esityskelpoiseksi. Jokaisella oppilaalla ja harjoitusten vetäjillä oli omat tarpeensa (vrt. Bionin perusoletustoiminta), mutta kokeilun aikana yhteistyö oppilaiden ja harjoitusten vetäjien välillä toimi työryhmätoimintaa edistävästi. Yksi oppilas oli muita isompi. Hän käytti kokoaan usein hyväkseen ja halusi kontrolloida muita. Kokeilun aikana hän teki harjoituksia muiden mukana huomaten, ettei kehorytmiikassa koolla tai voimalla ollut merkitystä.

Esiintymisjännityksen voi kokea monella tavalla. Tämän tutkimuksen yhteyteen liittyvissä keskusteluissa niin lehtoreiden kuin opiskelijoiden kanssa oltiin useasti sitä mieltä, että esiintymisjännitys on esiintymisen tärkeä osa. Niin huippu- kuin kuntourheilijat sekä muusikot kuten 'tavalliset' opiskelijat pitivät esiintymisjännitystä enemmän positiivisena kuin negatiivisena asiana. Voidaanko olettaa, ettei Pörhölän (1995, 19) esittämä esiintymishalukkuus ole esiintymisjännityksen vastakohta, koska esiintymishalukkaat opiskelijat ja kohderyhmän oppilaat sanoivat kokeneensa esiintymisjännitystä?

Miksi niin moni kohderyhmän oppilaista sanoi jännittävänsä virheiden tekemistä esityksissä? Syitä voi olla useita, mutta kodin ja koulun kasvatuksen vaikutus on varmasti merkittävä. Kilpailuyhteiskuntaan valmistava ja epäonnistumiset kieltävä kasvatus lisää oppilaiden paineita virheiden tekemisestä. Vaatimukset menestyä voivat muodostua oppilaalle liian koviksi. Eikö kasvatuksen tulisi perustua kannustamiseen ja rohkaisemiseen, jossa virheiden kautta opitaan ja ne hyväksytään osana elämää?

Jatkotutkimuksille oppilaiden esiintymisjännityksestä on tarvetta. Yhteiskunnan vaatimukset esimerkiksi työelämässä edellyttävät jatkuvaa esilläoloa ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Jokainen päivä on täynnä erilaisia esiintymistaitoja vaativia kohtaamisia.

Niitä täytyy harjoitella sekä kotona että koulussa voidakseen tulla ymmärretyksi. Esiintymisjännitystä tulee tutkia, jotta pystyttäisiin ymmärtämään jännitykseen vaikuttavia asioita ja esiintyä ilman haitallista jännittämistä. Jatkotutkimusten tulisi liittyä menetelmien kehittämiseen esiintymisjännityksen vähentämiseksi sekä toimia samalla sillanrakentajina kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseksi. Olisi mielenkiintoista tietää, mikä merkitys oppilaiden vuorovaikutustaidoilla on koulumenestykseen ja esiintymisjännityksen kokemiseen.

LÄHTEET

- Ahtilinna, J. & P. Siekkinen, 1988. Peruskoulun 5. ja 6. luokan oppilas esiintyjänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Ayres, J. 1986. Perception of speaking ability: An explanation for Stage Fright. *Communication Education* 35, 275 - 287.
- Behnke, R., Carlile, L. & Lamb, D. 1974. A psychophysiological study of state and trait anxiety in public speaking. *Central States Speech Journal* 25, 249 - 253.
- Bennis, W. G. & Shepard, H. A. 1956. A theory of group development. *Human Relations* 9 (4), 415 - 437.
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Suom. Liisa Syrjälä. Espoo: Weilin + Göös.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative Research for Education*. Vol. 2. Boston: Allyn and Bacon.
- Booth-Butterfield, M. & Booth-Butterfield, S. 1990. The mediating role of cognition in the experience of stage anxiety. *Southern Communication Journal* 56, 35 - 48.
- Booth-Butterfield, S. 1987. Action assembly theory and communication apprehension: A Psychophysiological Study. *Human Communication Research* 13, 386 - 398.
- Booth-Butterfield, S. 1988. Instructional interventions for reducing situational anxiety and avoidance. *Communication Education* 37, 214 - 223.
- Buss, A. 1980. *Self-consciousness and social Anxiety*. San Francisco: Freeman.
- Clevenger, Th. Jr. 1955. A definition of stage fright. *Central States Speech Journal* 7, 26 - 30.
- Clevenger, Th. Jr. 1984. An analysis of research on the social anxieties. Teoksessa J. Daly & J. McCroskey (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage, 219 - 236.
- Clevenger, Th. Jr. & T. King 1961. A factor analysis of the visible symptoms of stage fright. *Speech Monographs* 28, 245 - 247.

- Daly, J. & A. Buss 1984. The transitory causes of audience anxiety. Teoksessa J. Daly & J. McCroskey (toim.), *Avoiding communication. Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage, 67 - 78.
- Eskola, A. 1985. *Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan*. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2 painos. Juva: WSOY.
- Helin, P. 1988. *Psychophysiological Activation During Performance and Competition and the Effects of Relaxation Training and Running Exercise*. Kuopion yliopiston julkaisuja. Lääketiede. Akateeminen väitöskirja.
- Helin, P. 1989. *Mental and Psychophysiological tension at Professional Ballet Dancers' Performances and Rehearsals*. *Dance Research Journal: Congress on Research in Dance* 21/1, 7 - 14.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki: Kyririiri.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Pirkko, R. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huhtinen, P. 1991. *Lapseuden ja vastuun yhteisö*. Porvoo: WSOY.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Juva: WSOY.
- Jyväsjärvi, H. & Kvist, J. 1998. *Rakkaudesta ryhmään. Hyväksytyksi tulemisen tarpeen tyydyttäminen kollektiivisen ahdistuksen lievittäjänä ryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kaikkonen, V. 1994. *Ihminen, strategia-ajattelu ja laskelmointi*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis A*: 420.
- Kannisto, H. 1994. *Ihminen ja normatiivinen järjestys: ehdotus filosofisen ihmiskäsityksen typologiaksi*. Teoksessa T. Laine (toim.) *Ihmisen mallit. Symposiumi filosofisesta antropologiasta*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 62, 10 - 29.
- Kelly, L. 1982. *A rose by any other name is still a rose: A comparative analysis of reticence, communication apprehension, unwillingness to communicate, and shyness*. *Human Communication Research* 8, 99 - 133.

- Kettunen, P. 1990. Ihmisolemuksen ongelma ja olemassaolon vaikeus: ihmiskäsitys Suomen evankelis-luterilaisen kirkon sairaalasielunhoidon koulutuksessa vuosina 1960 - 1975. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja. Akateeminen väitöskirja.
- Korpi, M. 1993. 5.- ja 6.-luokkalaisten suhtautuminen esiintymiseen koulun joulujuhlissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä yhteistoimin: koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Laine, T. & Kuhmoinen, P. 1995. Filosofinen antropologia: ihmisen kokonaisuutta etsimässä. Jyväskylä: Atena.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittäjä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmällä pitäen minäkäsitystutkimusta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A:338.
- Lehtovaara, M. 1994. Lauri Rauhalan suorittaman ihmisen ongelman merkitys psykologialle. Teoksessa J. Perttula (toim.) ihmisen jäljillä - Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja. Porvoo : Snellman-korkeakoulu, 27 - 49.
- Lewin, K. 1935. A dynamic theory of personality. Selected papers of Kurt Lewin. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. 1951. Field theory in social science. New York: Harper.
- McCroskey, J. 1984. Self-report measurement. Teoksessa J. Daly & J. McCroskey (toim.) Avoiding communication. Shyness, reticence, and communication apprehension. Beverly Hills: Sage, 81 - 94.
- Myers, Byron, D. 1995. Stage fright and performance. An examination of stage fright. Missouri: Western State College. Saatavilla [www -muodossa: http://www.psych.mwsc.edu/research/psy302/fall95/myers.htm](http://www.psych.mwsc.edu/research/psy302/fall95/myers.htm) 8.4.1998.

- Ojajärvi, A. & Seppälä, P. 1996. Flow-kokemusten pyörteissä. Viestijäkuvaltaan erilaisten kuudesluokkalaisten esiintymiskokemuksia radio-ohjelma -projektissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. Q, 1990. Qualitative evaluation and research methods. United States of America: Sage
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1998. The experienced life-fabrics of young men. Psykologian laitos. Jyväskylän yliopiston julkaisuja. Akateeminen väitöskirja.
- Piaget, J. 1975. The origins of intelligence in children. 6. painos. New York: International Universities Press.
- Pitkänen, W. 1991. Läpivalaistu valta. Suomalaisten kansanedustajien persoonallisuustyyppien tarkastelua kuvakertomustestin avulla. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisusarja. Poliitiikan tutkimuksia 18.
- Puhakainen, J. 1995. Kohti ihmisen valmentamista. Holistinen ihmiskäsitys ja heuristiikka urheilualmennuksen kannalta. Tampereen yliopiston julkaisuja. Liikuntatiede. Akateeminen väitöskirja.
- Pörhölä, M. 1991. Esiintymisjännityksen ilmeneminen vireystilan muutoksissa yleisöpuheen aikana: puhujan esiintymiskokemuksen, tilannekokemuksen ja sydämen lyöntitiheyden välisen yhteyden tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Puheviestinnän laitos. Lisensiaattityö.
- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä: esiintymisjännityksen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa. Jyväskylän yliopisto. Puheviestinnän laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Raatikainen, R. 1986. Itsehoito ja hoitotyö: käsiteluokitusten järjestelmä ja käsitteiden välisen suhteiden tarkastelua terveystieteiden näkökulmasta. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.

- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin + Göös.
- Rauhala, L. 1981a. Ihmisen olemassaolon rakenne ja analyysi. Martin Heidegger. Teoksessa *Psykoterapia - teoria ja käytäntö 1*. Espoo: Weilin + Göös, 52 - 79.
- Rauhala, L. 1981b. Merkityksen ongelma psykologiassa ja psykiatriassa. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston julkaisuja 8.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1984. Tiedostamaton fenomenologisessa tajunnan analyysissä. Teoksessa I. Kojo & R. Vuorinen (toim.) *Tietoisuus ja alitajunta*. Porvoo: WSOY, 109 - 120.
- Rauhala, L. 1988. Holistinen ihmiskäsitys. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 25, 190 - 201.
- Rauhala, L. 1989a. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. *Tiedepolitiikka* 3, 3 -14.
- Rauhala, L. 1989b. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1991. Psykologian perusteista. Risto Vuorisen kirjan "Persoonallisuus ja minuus" herättämiä ajatuksia. *Psykologia* 1, 48 - 54.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993a. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* 41.
- Rauhala, L. 1993b. Filosofinen ihmiskäsitys empiirisen ihmistutkimuksen ja auttavan toiminnan perustana. *Hoitotiede* 5 (3), 98 - 109.
- Rauhala, L. 1994. Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationaalisena säätöpiirinä. Teoksessa J. Perttula (toim.) *Ihmisen jäljillä - Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja*. Porvoo: Snellman-korkeakoulu, 10 - 26.

- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Finnish communication reticence. Perception and self-reported behavior. Jyväskylän yliopiston julkaisuja. Puheviestinnän laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Saloviita, T. 1988. Kokeellinen tapaustutkimus soveltavassa työssä. Johdatus yhden henkilön tutkimusasetelmiin. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 296.
- Sara-aho, U. & Tahkola, I. 1998. Opiskelijan tunnehorisontti oppimiskokemuksen jäsentäjänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo ja A. Miettinen. Espoo: Weilin + Göös.
- Schutz, A. 1970. On phenomenology and social relations. Toim. Helmut R. Wagner. Chicago: University of Chicago Press.
- Schutz, W. 1958. FIRO: A three dimensional theory of interpersonal behavior.
- Schutz, W. C. 1967. Joy. Expanding human awareness. New York: Grove Press.
- Srivastva, S. & Barret F. J. 1988. The transforming nature of metaphors in group development. A study in group theory. Human Relations 41 (1), 31 - 64.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus Kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Värri, V.-M. 1997. Hyvän kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods 5. The United States of America: Sage.

Liite 1: kysely oppilaiden vanhemmille.

Hyvä kotiväki!

Olemme suorittamassa viimeistä opettajaharjoitteluumme lapsenne luokassa. Tarkoituksenamme on kerätä aineisto pro gradu -työtämme varten. Tutkimme oppilaiden asenteita ja niiden muutoksia projektimme aikana.

Projektimme käsittää kehorytmiikan harjoittelua ja esityksen koulun itsenäisyyspäivän juhlassa.

Teidän luvallanne lapsenne osallistuu tutkimukseemme, joka sisältää itse esityksen lisäksi muutaman aiheeseen liittyvän kyselyn ja haastattelun. Haastattelut pitävät sisällään oppilaiden esiintymistä, ryhmätyötä ja ryhmässä toimimista koskevia asioita.

Tarvittaessa meihin voi ottaa yhteyttä osoitteisiin:

Jonne Rautio
Viitaniementie 19 c 29
40720 Jyväskylä
p. 050-5634601

Panu Varstala
Kiljanderinkatu 4 b 5
40600 Jyväskylä
p. (014)-214053

Huoltajan allekirjoitus

Ps. Pyydämme Teitä palauttamaan tämän lapsenne mukana jo seuraavana päivän allekirjoitettuna. Kiitos jo etukäteen!

Liite 2: luokanopettajan ja musiikinopettajan jako

Musiikin opettajan jako (haastateltavat lihavoitu):

JÄNNITTÄJÄT

Taneli
Matti
Ville
Simo
Paavo

Sirpa
Helena
Päivi
Hilkka
Asta

EI - JÄNNITTÄJÄT

Arto
Timo
Pekka
Heikki

Katja
Liisa
Seija
Leena
Kirsi
Tiina
Jenni
Veera

Luokanopettajan jako jännittäjiin ja ei-jännittäjiin:

JÄNNITTÄJÄT

Simo
Paavo
Taneli
Ville
Timo
Heikki

Asta
Hilkka
Sirpa
Päivi
Helena
Tiina

EI - JÄNNITTÄJÄT

Arto
Timo
Pekka
Matti

Liisa
Kirsi
Katja
Veera
Leena
Seija
Jenni

Liite 3: Tutkimuksen tekijöiden valitsemat jännittäjät ja ei-jännittäjät.

Jännittäjät:

Taneli
Ville
Simo
Paavo

Sirpa
Hilkka
Asta
Veera
Liisa
Päivi

Ei-jännittäjät:

Arto
Timo
Pekka
Heikki
Matti

Katja
Seija
Leena
Kirsi
Tiina
Jenni
Helena

NIMI : _____

KYLLÄ / EI
(ympyröi K / E)

1. OLEN ESIINTYNYT YLEISÖLLE AIKAISEMMIN (muille kuin luokkakavereille). K / E

JOS OLET, NIIN MISSÄ? _____

2. PIDÄN ESIINTYMISESTÄ MUIDEN EDESSÄ. K / E

3. PIDÄN RYHMÄTÖISTÄ KOULUSSA. K / E

4. OSAAN TYÖSKENNELLÄ KOKO LUOKAN KANSSA. K / E

5. MINUA JÄNNITTÄÄ PUHUA KOKO LUOKALLE. K / E

6. KUN JÄNNITÄN, MINUSTA TUNTUU SILTÄ, ETTÄ

punastun, K / E

pelkään, K / E

hikoilen, K / E

sydän lyö nopeammin, K / E

vatsaani vääntää, K / E

joltain muulta, miltä ? _____

7. TEEN KOULUTÖITÄ MIELUUMMIN YKSIN KUIN RYHMÄSSÄ. K / E

8. MINUA UJOSTUTTAA PUHUA KOULUKAVEREILLE. K / E

JOS UJOSTUTTAA, NIIN MIKSI ? _____

9. MINUA UJOSTUTTAA PUHUA OPETTAJILLE. K / E

JOS UJOSTUTTAA, NIIN MIKSI ? _____

10. OLEN ESIINTYNYT KOULUN JUHLISSA. K / E

MILLOIN JA MISSÄ ? _____

11. MILLAINEN ON HYVÄ RYHMÄTYÖKAVERI ? HYVÄ RYHMÄTYÖKAVERINI ON _____

12. PIDÄN MUSIIKISTA. K / E

13. MUSIIKITUNNIT SAAVAT MINUT

hyväntuuliseksi, K / E

pirteäksi, K / E

ahdistuneeksi, K / E

vaivautuneeksi, K / E

vihaiseksi, K / E

kiinnostuneeksi, K / E

TAI JOKSIKIN MUUKSI, MIKSI ? _____

14. PIDÄN LIIKUNNASTA. K / E

15. LIIKUNTATUNNIT SAAVAT MINUT

hyväntuuliseksi, K / E

pirteäksi, K / E

ahdistuneeksi, K / E

vaivautuneeksi, K / E

vihaiseksi, K / E

kiinnostuneeksi K / E

TAI JOKSIKIN MUUKSI, MIKSI ? _____

16. OLEN MIELELLÄNI KOULUN MUSIIKIN TUNNILLA. K / E

MIKSI ? _____

17. OLEN MIELELLÄNI KOULUN LIIKUNTATUNNILLA. K / E

MIKSI ? _____

18. KOLUSSA MINUA JÄNNITTÄÄ

oppitunnit, K / E

ryhmätyöt K / E

esiintyminen

* ryhmässä K / E

* yksin K / E

* luokalleni K / E

* koko koululle K / E

JOKIN MUU, MIKÄ ? _____

Liite 5: toinen kyselylomake.

NIMI : _____

KYLLÄ / EI
(ympyröi K / E)

1. OLEN ESIINTYNYT YLEISÖLLE AIKAISEMMIN (muille kuin luokkakavereille). K / E

JOS OLET, NIIN MISSÄ? _____

2. PIDÄN ESIINTYMISESTÄ MUIDEN EDESSÄ. K / E

3. PIDÄN RYHMÄTÖISTÄ KOULUSSA. K / E

4. OSAAN TYÖSKENNELLÄ KOKO LUOKAN KANSSA. K / E

5. MINUA JÄNNITTÄÄ PUHUA KOKO LUOKALLE. K / E

6. KUN JÄNNITÄN, MINUSTA TUNTUU SILTÄ, ETTÄ

punastun, K / E

pelkään, K / E

hikoilen, K / E

sydän lyö nopeammin, K / E

vatsaani vääntää, K / E

joltain muulta, miltä ? _____

7. TEEN KOULUTÖITÄ MIELUUMMIN YKSIN KUIN RYHMÄSSÄ. K / E

8. MINUA UJOSTUTTAA PUHUA KOULUKAVEREILLE. K / E

JOS UJOSTUTTAA, NIIN MIKSI ? _____

9. MINUA UJOSTUTTAA PUHUA OPETTAJILLE. K / E

JOS UJOSTUTTAA, NIIN MIKSI ? _____

10. OLEN ESIINTYNYT KOULUN JUHLISSA. K / E

MILLOIN JA MISSÄ ? _____

11. MILLAINEN ON HYVÄ RYHMÄTYÖKAVERI ? HYVÄ RYHMÄTYÖKAVERINI ON _____

12. PIDÄN MUSIIKISTA. K / E

13. MUSIIKKITUNNIT SAAVAT MINUT

hyväntuuliseksi, K / E

pirteäksi, K / E

ahdistuneeksi, K / E

vaivautuneeksi, K / E

vihaiseksi, K / E

kiinnostuneeksi, K / E

TAI JOKSIKIN MUUKSI, MIKSI ? _____

14. PIDÄN LIIKUNNASTA.

K / E

15. LIIKUNTATUNNIT SAAVAT MINUT

hyväntuuliseksi, K / E

pirteäksi, K / E

ahdistuneeksi, K / E

vaivautuneeksi, K / E

vihaiseksi, K / E

kiinnostuneeksi K / E

TAI JOKSIKIN MUUKSI, MIKSI ? _____

16. OLEN MIELELLÄNI KOULUN MUSIIKIN TUNNILLA.

K / E

MIKSI ? _____

17. OLEN MIELELLÄNI KOULUN LIIKUNTATUNNILLA.

K / E

MIKSI ? _____

18. KOLUSSA MINUA JÄNNITTÄÄ

oppitunnit, K / E

ryhmätyöt K / E

esiintyminen

* ryhmässä K / E

* yksin K / E

* luokalleni K / E

* koko koululle K / E

JOKIN MUU, MIKÄ ? _____

19. MINUA JÄNNITTI ESIINTYÄ ITSENÄISYYSPÄIVÄJUHLASSA ?

K / E

MIKSI ? _____

20. PIDIN ITSENÄISYYSPÄIVÄESITYKSEN HARJOITTELUSTA JA ESITYKSESTÄ ?

K / E

MIKSI ? _____

21. ESITYKSEN AIKANA MINUSTA TUNTUI, ETTÄ _____

22. KUN ESITYS OLI OHI, OLONI OLI

* huojentunut

K / E

* masentunut

K / E

* jännittynyt

K / E

* iloinen

K / E

* vihainen

K / E

* helpottunut

K / E

JOKIN MUU, MIKÄ ? _____

23. OLI MUKAVA ESIINTYÄ LUOKAN KANSSA ITSENÄISYYSPÄIVÄNÄ ?

K / E

MIKSI ? _____

24. ESITYKSEN HARJOITTELU VÄHENSI JÄNNITTÄMISTÄNI ESITYKSESSÄ ? K / E

25. PIDÄN ESIINTYMISESTÄ MUIDEN EDESSÄ?

K / E

26. MINUSTA ITSENÄISYYSPÄIVÄN ESITYKSEN HARJOITTELU TUNTUI _____

KIITOS SINULLE VASTAUKSISTASI JA MALLIKKAASTI MENNEESTÄ PROJEKTISTA!

TERVEISIN JONNE JA PANU !!!

PS. HYVÄÄ JOULUA JA ILOISTA UUTTA VUOTTA !

Liite 6: Kivelän (ent. Lampinen) selvitys kehorytmiikasta .

BODY PERCUSSION

Elina Lampinen 1993

Body percussion is not a new invention - it has been used in several primitive cultures, like in Africa and in Asia. In one African language there is the same word meaning both dance and music - body percussion is very close to this idea.

In body music one uses the body as an instrument. You can get different sounds from the chest, thighs, hands and feet. The combination of the sounds gives numerous possibilities to provide interesting rhythms, much more delicate than those played with percussion instruments. The instrument is always there - very important thing when teaching rhythms in places that lack instruments.

In doing body percussion one can easily notice the difference between the common rhythm and the swing rhythm, simply because the timing is different. The kinesthetic memory is very exact. It can also give so much pleasure to the pupil who is practising the patterns - "I can play something!"

I have been teaching body percussion both to music and to dance students. It is interesting to notice that there is not so much difference in learning these things between these two groups. The music students are exact in timing but keep forgetting where to go next, the dance students know very soon where to go, but the timing is not always not exact. Body percussion is very much liked among the dance students and we have also founded a group which brings the body music on the stage.

Choreographical body percussion is a combination of body music, flamenco, tap dance, folk dances, dance and drama. It is an exciting world where there are no limits to say what is possible and what is not. When you see a body percussion concert you don't really know if it is music or dance - back to where we came from.

When teaching body percussion I have used some ideas of Doug Goodgin (San Francisco) and Keith Terry (San Francisco). If you have any questions of the idea of body percussion I am sure that they could also help you.

Ask for more information:

Elina Lampinen
Sippulantie 37 c 5
40520 Jyväskylä
Finland
tel. 358-41-643080
fax 358-41-602101

Liite F. Kivela'n notatio

BODY PERCUSSION

HELPOSTA VAIKKEASTI

Elin Kivila - 1997

TAP x NAPS KINTA REISI ETU REISI, SIIVU ASKEL b) TAP. KADET SAMMUN SUUN

1. a

2. a
2 KÄTTÄ!

3. a
TAI 2c

4. a
ENSIN ILMAN
PÄIKKÄ!

5. a
KALYPSO RYTHMI

6. a

7.

8. 5c/H

Liite 8: haastattelujen kysymysrunko. Kohta 8 (*) liittyy esityksen jälkeisten tunnelmien kartoittamiseen.

1. Päivän kuulumiset ja harrastusten kysyminen.
2. Kysymyslomakkeen mieleenpalauttaminen.
3. Jännittävät tilanteet koulussa ja koulun ulkopuolella.
4. Miten esim. aihe, aine tai paikka vaikuttaa esiintymishalukkuuteen?
5. Suhtautuminen kehorytmiikkakokeiluun.
6. Suhtautuminen yhteisharjoitteluun.
7. Yleisön vaikutus.
- *8. Tunteet esityksestä ja kokeilusta.

LIITE 9: KEHORYTHMIKKAESITYKSEN RAKENNE

TAP NAPS RINNA REISI, ETU REISI, SIIVU ASKEL TAP. KÄDET SAVIN SUUNTAISEN

MUOTOON YHTEISESTI KÄVELLEN SAMASSA RYTMISSÄ, OHJAAJA LASKEE ALUN

1. TER-VE-TULO-A JUHLAM-ME TER-VE-TULO-A JUH-LAM-ME

2. A-RYHMÄ B-RYHMÄ

3. A-RYHMÄ B-RYHMÄ

4. A B

5. A B ITSENAISYYS PÄIVÄ! ITSENAISYYS PÄIVÄ!

6. A B ITSENAISYYS PÄIVÄ! ITSENAISYYS PÄIVÄ!