

# **Oppilaanohjaajien käsityksiä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta**

Eveliina Ahlholm  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Ohjausalan maisteriohjelma  
Huhtikuu 2023  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ahlholm, Eveliina. 2023. Oppilaanohjaajien käsityksiä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta. Ohjausalan maisteriohjelman pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 73 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaanohjaajien käsityksiä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta. Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa. Kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus ja aineiston keruun menetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja niihin osallistui seitsemän yläkoulussa työskentelevää oppilaanohjaajaa. Aineisto analysoitiin fenomenografista analysointimenetelmää soveltaen.

Tutkimustulosten perusteella oppilaanohjaajien käsitykset yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta jakaantuivat oppilaanohjaajan olemukseen liittyviin tekijöihin, jännittämisen huomioimiseen eri tavoin ryhmätilanteissa sekä vapauttavan kohtaamisen keinoihin yksilöohjaustilanteissa. Lisäksi jännittävän oppilaan tukeminen eri tavoin nähtiin tärkeänä sosiaalisen jännittämisen helpottamiseksi. Sosiaalinen jännittäminen on yhteydessä muun muassa erilaisiin koulunkäynnin haasteisiin, matalampiin koulutustavoitteisiin sekä mielen-terveysongelmiin, joten sen helpottaminen on tärkeää ongelmien kasautumisen ennaltaehkäisemiseksi.

Jatkotutkimuksissa voitaisiin kartoittaa esimerkiksi oppilaiden kokemuksia sosiaaliseen jännittämiseen saamastaan tuesta sekä sitä, millaisia valmiuksia opettajilla tai oppilaanohjaajilla on kohdata ja tukea jännittämisen kanssa kamppailevia oppilaita.

Asiasanat: oppilaanohjaaja, yläkoulu, sosiaalinen jännittäminen, fenomenografia

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>SOSIAALINEN JÄNNITTÄMINEN YLÄKOULUIÄSSÄ</b> .....	<b>3</b>
	2.1 Sosiaalinen jännittäminen käsitteenä.....	3
	2.2 Nuoren sosiaalinen jännittäminen .....	7
	2.3 Koulu ja sosiaalinen jännittäminen .....	8
<b>3</b>	<b>OPPILAANOHIJAAT JA SOSIAALINEN JÄNNITTÄMINEN</b> .....	<b>10</b>
	3.1 Oppilaanohjaus ja sen kytkeytyminen sosiaalisen jännittämisen helpottamiseen .....	10
	3.2 Sosiaalisen jännittämisen helpottaminen .....	13
	3.3 Ohjausvuorovaikutus ja oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottaminen.....	15
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS</b> .....	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>20</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja fenomenografinen lähestymistapa.....	20
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	21
	5.3 Aineiston keruu.....	21
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	25
	5.5 Aineiston analyysi .....	28
	5.5.1 Fenomenografinen analyysi.....	28
	5.5.2 Aineiston analyysin kulku .....	30
<b>6</b>	<b>OPPILAANOHIJAJIEN KÄSITYKSIÄ OPPILAAN SOSIAALISEN JÄNNITTÄMISEN HELPOTTAMISESTA</b> .....	<b>36</b>
	6.1 Oppilaanohjaajan olemus .....	37
	6.2 Jännittämisen huomioiminen ryhmätilanteessa.....	40

6.3 Vapauttava kohtaaminen yksilöohjaustilanteessa .....	47
6.4 Jännittävän oppilaan tukeminen .....	52
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>61</b>
7.1 Jännittäjän hyvä kohtaaminen .....	61
7.2 Pedagogiset ratkaisut jännittämisen helpottamiseksi .....	64
7.3 Tutkimustulosten koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä ...	69
7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	71
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>74</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>85</b>
Liite 1. Haastattelurunko .....	85
Liite 2. Tutkimuslupa .....	86
Liite 3. Tietosuojailmoitus.....	87

# 1 JOHDANTO

Sosiaalinen jännittäminen on havaintojeni perusteella yleinen ilmiö, mutta sitä ei juurikaan oteta esiin arkikeskusteluissa, sillä se saatetaan kokea häpeällisenä asiana. Tutkimukset ovat osoittaneet, että sosiaalinen jännittäminen on tavallista nuoruudessa (esim. Mörtberg ym., 2021; Ranta ym., 2012). Keskeistä siinä on pelko kielteisen arvioinnin kohteeksi joutumisesta tai nolatuksi tulemisesta. Jännittäminen voi ilmetä laaja-alaisesti useissa erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa tai rajoittua vain spesifeihin tilanteisiin, kuten esiintymiseen. (Stenberg ym., 2016, s.11.)

Sosiaalinen jännittäminen saattaa vaikeuttaa monin tavoin ihmisen elämää: Koska sosiaaliselle jännittämiselle tyypillistä on erilaisten sosiaalisten tilanteiden vältteleminen, se voi rajoittaa arkielämän toimintoja ja eritoten sosiaalista kanssakäymistä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen puute hankaloittaa sosiaalisten taitojen kehittymistä. Kyseisten taitojen puute voi puolestaan johtaa sosiaalisten tilanteiden välttelemiseen ja sitä kautta ongelmien kasaantumiseen. (Ranta, 2006, s. 16.) Onkin osoitettu, että sosiaalinen ahdistuneisuus voi olla yhteydessä monenlaisiin haasteisiin: esimerkiksi heikompaan koulumenestykseen (Ranta ym., 2009a; Ranta ym., 2016), tovereiden puutteeseen (Ranta ym., 2016), kiusatuksi joutumiseen (Ranta ym., 2009b; Ranta, ym., 2013) sekä erilaisiin mielenterveysongelmiin, kuten masennukseen (Väänänen ym., 2011).

Sosiaalista jännittämistä on tutkittu paljon nuorten näkökulmasta, mutta opettajien ja oppilaanohjaajien kokemuksia tai näkemyksiä sosiaalisen jännittämisen kohtaamisesta kouluelämässä ei ole juurikaan selvitetty. Oppilaanohjauksen yksi keskeisistä osa-alueista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 443–444) on itsetuntemuksen kehittäminen, joten sosiaalinen jännittäminen aihealueena kuuluu mielestäni luontevasti oppilaanohjauksen oppiaineeseen. Oppilaanohjauksen luontainen tehtävä on myös tukea ohjattavan kasvua ja kehitystä sekä etenemistä kohti jatko-opintoja (POPS, 2014, s. 442), joten mielestäni

sillä on tärkeä rooli sosiaaliseen jännittämiseen liittyvien vaikeuksien ennaltaehkäisyn kannalta. Näiden syiden vuoksi näen tärkeänä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen tutkimisen oppilaanohjaajien näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaanohjaajien käsityksiä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta. Tarkoituksena oli tutkia, miten voidaan oppilaanohjaajien käsitysten mukaan helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä. Tutkimusraportti etenee seuraavasti: Toisessa ja kolmannessa luvussa avataan tutkimusaiheen keskeistä teoreettista viitekehystä. Ensin kuvataan sosiaalista jännittämistä yläkouluiässä ja sen jälkeen oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamisen linkittymistä oppilaanohjaukseen. Neljännessä luvussa esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys. Viidennessä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä, kuten menetelmällisiä valintoja, aineiston keruun yksityiskohtia, eettisiä ratkaisuja sekä aineiston analyysin vaiheita. Kuudennessa luvussa esitellään fenomenografisen analyysin seurauksena muodostuneet tutkimustulokset eli oppilaanohjaajien käsitykset sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta. Tutkimusraportin lopuksi, viimeisessä eli seitsemännessä luvussa peilataan tutkimustuloksia aikaisempaan tutkimustietoon, tarkastellaan tutkimusaihetta yhteiskunnan ja koulutuksen tasolla sekä tuodaan esille tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä ja mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

## 2 SOSIAALINEN JÄNNITTÄMINEN YLÄKOU- LUIÄSSÄ

Tässä luvussa käsitellään sosiaalista jännittämistä yläkouluikässä. Aluksi määritellään, mitä sosiaalinen jännittäminen tarkoittaa. Sen jälkeen tarkastellaan sosiaalisen jännittämisen kytkeytymistä nuoruuteen. Lopuksi tuodaan esille koulu sosiaalisen jännittämisen kontekstina.

### 2.1 Sosiaalinen jännittäminen käsitteenä

Sosiaalisen jännittämisen tutkimuskentällä aiheesta käytetään paljon erilaisia käsitteitä. Näitä ovat esimerkiksi sosiaalinen ahdistuneisuus, sosiaalisten tilanteiden pelko sekä sosiaalinen fobia. Kyseiset käsitteet näyttävät esiintyvän erityisesti sekä psykiatrian että psykologian alojen julkaisuissa (esim. American Psychiatric Association, 2013; Isometsä, 2017; Ranta ym., 2015). Muita jännittämiseen liitettäviä käsitteitä ovat muun muassa esiintymisjännitys (esim. Pörhölä, 2006), ujous (esim. Henderson ym., 2014) sekä puheviestinnän alan käsite viestintäarkuus (esim. McCroskey, 1977). Seuraavaksi edellä mainitut käsitteet määritellään, jotta voidaan tuoda ilmi erilaisia jännittämisen ilmenemismuotoja sekä niihin liittyviä eroavaisuuksia. Lopuksi määritellään, mitä sosiaalisella jännittämällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa.

Sosiaalinen ahdistuneisuus määritellään usein tutkimuksissa sosiaalisen fobian eli sosiaalisten tilanteiden pelon oireeksi (esim. Ranta ym., 2016). Satunnaiset ahdistuneisuuden kokemukset sosiaalisissa tilanteissa kuuluvat elämään ja ovat tavallisia erityisesti nuoruudessa. Lääketieteellisesti diagnosoitavasta mielenterveyden häiriöstä eli sosiaalisesta fobiasta voidaan puhua, kun sosiaalinen ahdistuneisuus kehittyy toistuvaksi, suhteettoman suureksi ja yksilön toimintakykyä haittaavaksi tekijäksi. Ensimmäiset sosiaalisen pelon merkit tulevat ilmi tavallisesti murrosiän kynnyksellä. On myös tyypillistä, että todellinen sosiaalinen

fobia aktivoituu myöhemmin varhaisaikuisuudessa esimerkiksi jonkin vaikean elämänmuutoksen myötä. (Isometsä, 2017, s.309–315.)

Keskeistä sosiaalisessa fobiassa on pelko huomion ja etenkin kielteisen arvioinnin kohteeksi joutumisesta. Sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsivä ihminen useimmiten joko välttelee ahdistusta aiheuttavia sosiaalisia tilanteita tai sietää niitä kokien voimakasta ahdistuneisuutta. (Isometsä, 2017, s.309–310.) Tavallisia ahdistuneisuutta aiheuttavia tilanteita ovat sellaiset sosiaaliset tilanteet, joissa yksilö saattaa altistua toisten ihmisten huomion kohteeksi. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi keskustelutilanteet toisten ihmisten kanssa, uusien ihmisten tapaminen, auktoriteettiasemassa olevalle henkilölle puhuminen, julkiset ruokailutilanteet sekä esiintymistilanteet. (APA, 2013, s.202; Isometsä, 2017, s.310.) Jännittävimmiä koetaan kanssakäyminen sellaisten ihmisten kanssa, jotka eivät ole aivan läheisiä, mutta eivät täysin tuntemattomiakaan (Isometsä, 2017, s.310).

On tapauksia, joissa yksilön sosiaalisten tilanteiden pelko rajoittuu ainoastaan esiintymistilanteisiin. Tämän vuoksi esiintymisjännitys on eroteltu American Psychiatric Associationin DSM-5 luokittelussa omaan luokkaansa. (APA, 2013, s.203.) Suomalaisista tutkijoista esimerkiksi Pörhölä on tutkinut esiintymisjännitystä erityisesti suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa (esim. Pörhölä, 1995; 1997; 2002). Pörhölä kuvaa esiintymisjännitystä ilmiönä, jonka kolme keskeistä ulottuvuutta ovat subjektiivinen kokemus, fysiologinen vireytyminen sekä ulkoapäin havaittavat jännittämisen tunnusmerkit. Subjektiiviseen kokemukseen liittyvät tilannekohtaiset jännittyneisyyden, pelon ja ahdistuksen tunteet sekä ajatukset. Esiintymisjännityksen kehollisuus ilmenee fysiologisena vireytymisenä, jonka voi aistia esimerkiksi sydämen sykkeessä sekä hengityksessä. Kolmas keskeinen ulottuvuus ovat ulkoapäin havaittavat jännittämisen tunnusmerkit, joita ovat esimerkiksi puheen epäselvyys, äänen värinä, käsien täriseminen sekä hikoaminen. Edellä mainitut esiintymisjännityksen ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa: subjektiivinen jännittämisenkokemus sekä fysiologisten tunteiden voimakkuus vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja päinvastoin



tulkinnat fysiologisista muutoksista ja omasta käyttäytymisestä ovat yhteydessä subjektiivisesti koettuun jännityksen tunteeseen. (Pörhölä, 2006, s.19–20.)

Ujous eroaa sosiaalisten tilanteiden pelosta siten, että siinä ei ilmene voimakasta ahdistuneisuutta ja välttelyä sosiaalisiin tilanteisiin liittyen, eikä se myöskään varsinaisesti heikennä yksilön toimintakykyä (Isometsä, 2017, s.313). Henderson, Gilbert ja Zimbardo (2014, s.98) viittaavat Zimbardoon (1982), joka on määritellyt ujouden tilana, jolle tyypillistä on ylikorostunut huomion kiinnittyminen itseän sekä sosiaalisen arvioinnin pelko. Suomalainen, ujouden tutkimuksesta tunnettu Keltikangas-Järvinen on puolestaan määritellyt ujouden olevan temperamentti-piirre (Keltikangas-Järvinen, 2019, s.47). Tutkimuksissa on esitetty, että sosiaalisiin tilanteisiin liittyvä ahdistuneisuus muodostaisi jatkumon pelottomuudesta normaalin pelokkuuden ja ahdistuneisuuden kautta sosiaalisiin ahdistuneisuushäiriöihin ja tässä jatkumossa voimakas ujous lähentelisi sosiaalista fobiaa (McNeil & Randall, 2014, s.5). American Psychiatric Assosiationin (2013, s.206) mukaan ujous on tavallinen persoonallisuuden piirre, mutta sen heikentäessä merkittävästi ihmisen toimintakykyä, on häiriön arviointi tarpeellista. Mikäli diagnostiset kriteerit täyttyvät, voidaan yksilölle antaa sosiaalisen ahdistuneisuushäiriön diagnoosi. Kyseistä diagnosointia on kuitenkin myös kritisoitu sosiaalisen ahdistuneisuuden patologisoimisesta (esim. Wakefield ym., 2005).

Puheviestinnän kentällä sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyvästä jännittämisestä käytetään nimitystä viestintäarkuus. Termin kehittäjän McCroskeyn mukaan viestintäarkuuden voi jakaa muun muassa suulliseen ja kirjalliseen viestintäarkuuteen. Suullisella viestintäarkuudella tarkoitetaan viestinnän pelkoa erilaisissa suullisissa kommunikaatiotilanteissa. Kirjallinen viestintäarkuus puolestaan merkitsee pelokkuutta erilaisten kirjallisten viestintämuotojen suhteen. (McCroskey, 1977, s.28–29.)

Suomalaisella tutkimuskentällä Almonkari (2007) on tuonut esille sosiaalisen jännittämisen käsitteen väitöskirjassaan ”Jännittäminen opiskelun

puheviestintätilanteissa". Hän käyttää sosiaalisen jännittämisen käsitettä "saateenvarjokäsitteenä" kuvaamaan yliopisto-opiskelijoiden erilaisia jännittämisen kokemuksia opintojen puheviestintätilanteissa, ja sisällyttää sosiaalisen jännittämisen käsitteeseen esimerkiksi edellä mainitut sosiaalisen ahdistuneisuuden, sosiaalisten tilanteiden pelon eli sosiaalisen fobian, ujouden, esiintymisjännityksen sekä viestintäarkuuden. Almonkari kuvaa jännittämisen ilmiötä "tapana kokea tilanteita, jossa ollaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa tai ennakoidaan vuorovaikutusta". Hän tuo esille jännittämissilmiön kolme ulottuvuutta: "tajunnallisuuden", "situationaalisuuden" sekä "kehollisuuden". Sosiaalisen jännittämisen tajunnallisuus ilmenee jännittämiseen liittyvinä ajatuksina ja tunteina sekä situationalisuus erilaisina tilannetekijöinä, jotka laukaisevat jännittämisen. Kehollisuus puolestaan ilmenee erilaisina vireytymisen tuntemuksina kehossa. Almonkari ei erittele tutkimuksessaan jännittämistä esimerkiksi sen voimakkuuden, jatkuvuuden tai tyyppin perusteella, vaan pyrkii kuvaamaan sosiaalisen jännittämisen käsitteellä kaikenlaista opiskelijoiden kokemaa jännittämistä puheviestintään liittyvissä opiskelutilanteissa. (Almonkari, 2007, s.31-32.)

Sosiaalisen jännittämisen käsite sopii hyödynnettäväksi tähän tutkimukseen, sillä tutkimuksessa ei keskitytä erittelemään sosiaalisiin tilanteisiin liittyvää jännittämistä sen perusteella, minkä tyyppisestä jännittämisestä on kyse tai kuinka voimakasta jännittäminen on. Sen sijaan huomio kohdistetaan kaikenlaiseen yläkoululaisten keskuudessa ilmenevään sosiaalisiin tilanteisiin liittyvään jännittämiseen. Näin ollen tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään Almonkarin (2007, s.32) tapaan sosiaalisen jännittämisen käsitettä kuvaamaan yläkoululaisten sosiaalista jännittämistä. Tutkimusraportissa sosiaalisen jännittämisen synonyymeinä käytetään kuitenkin myös jännittämistä sekä sosiaalista ahdistuneisuutta.

## 2.2 Nuoren sosiaalinen jännittäminen

Nuorten sosiaalista jännittämistä kartoittaneet tutkimukset ovat osoittaneet, että sosiaalinen ahdistuneisuus on yleistä nuoruudessa ja eritoten yläkouluikäisten keskuudessa (Mörtberg ym., 2021, s.159; Ranta ym., 2012, s.580). Sosiaalisen ahdistuneisuuden oireiden on katsottu lisääntyvän korkeammalle luokka-asteelle mentäessä (Ranta ym., 2009a, s.531; Ranta ym., 2012, s.581). Sukupuolten välisiä eroja tarkastellessa on havaittu, että tytöt kokevat enemmän sosiaalista ahdistuneisuutta kuin pojat (Mörtberg ym., 2021, s.159; Ranta ym., 2007, s.266).

Syyt sosiaalisen jännittämisen puhkeamiseen nuoruudessa ovat moninaiset. Ikäkautena nuoruus on aikaa, jolloin nuori kehittää omaa identiteettiään suhteessa vertaisiinsa. Halu kuulua joukkoon ja toisten hyväksyntä ovat tässä ikävaiheessa erityisen tärkeitä asioita. (Rageliené, 2016, s.102.) Sosiaalisia tilanteita jännittäväälle hyvän vaikutelman antaminen toisille ihmisille on poikkeuksellisen tärkeää, minkä vuoksi ihminen pelkää käyttäytyvänsä tilanteeseen sopimattomalla tavalla, ja tämän seurauksena menettävänsä maineensa ja tulevansa torjutuksi (Clark & Wells, 1995, s.69–70). Tämä selittää osaltaan sosiaalisen jännittämisen yleisyyttä nuoruudessa.

Muita sosiaalisen jännittämisen syntyyn yhteydessä olevia tekijöitä ovat esimerkiksi perinnöllisyys, vanhemmuuteen liittyvät tekijät sekä aiemmat kokemukset vertaissuhteissa. Sosiaalinen ahdistuneisuus periytyy usein vanhemmalta lapselle (Ollendick & Benoit, 2012, s.84; Poole ym., 2018, s.1314). Vanhemmuuteen liittyen on osoitettu, että esimerkiksi vanhempien malli eli käytös sosiaalisessa tilanteessa (Bögels ym., 2011, s.601) ja ominaisuuksista ylisuojelevuus sekä torjuminen ja emotionaalisen lämpimyyden puute (Knappe ym., 2012, s.611) voivat olla yhteydessä sosiaalisen ahdistuneisuuden syntyyn. Puolestaan vertaissuhteissa ystävyysuhteiden heikompi laatu, hylkäämiskokemukset sekä kiusatuksi joutuminen ovat yhteydessä sosiaalisen ahdistuksen syntyyn (Chiu ym., 2021, s.652–656; Pontillo ym., 2019, s.11; Ranta ym., 2009b, s.87; Ranta ym., 2013, s.538).

Nuoruuden sosiaalisella jännittämällä saattaa olla monia mahdollisia kielteisiä seurauksia, jos siihen ei puututa ajoissa. Jännittäjä ennakoi tavallisesti etukäteen, mitä sosiaalisessa tilanteessa tulee tapahtumaan. Kielteiset mielikuvat koostuvat aiemmista epäonnistumisista sekä oman epäonnistumisen ja torjutuksi tulemisen ennakoimisesta. Tällainen ajattelu saattaa johtaa sosiaalisten tilanteiden välttelemiseen. (Clark & Wells, 1995, s.74.) Vältteleminen puolestaan ylläpitää sosiaalista jännittämistä, koska ihminen ei pääse kumoamaan sosiaaliin tilanteisiin liittyviä virheellisiä uskomuksiaan (Rapee & Heimberg, 1997, s.751). Sosiaalinen jännittäminen voi olla yhteydessä yksinäisyyteen (Ranta ym., 2016, s.670) sekä mielenterveysongelmiin, kuten erilaisiin ahdistuneisuus- ja masennushäiriöihin (Ranta ym., 2009a, s.531; Väänänen ym., 2011, s.99). Sosiaaliseen jännittämiseen ei useimmiten haeta apua (Ranta ym., 2009a, s.532). Sen vuoksi olisi tärkeä pyrkiä tunnistamaan nuoren sosiaalinen jännittäminen ajoissa, jotta voidaan ehkäistä sen kielteiset seuraukset.

### **2.3 Koulu ja sosiaalinen jännittäminen**

Kouluarjessa on useita tilanteita, jotka aiheuttavat nuorille jännitystä. Tyypillisiä jännittäviä tilanteita ovat erilaiset esiintymistilanteet, kuten esitelmän tai puheen pitäminen, esittäytyminen, ääneen lukeminen sekä taululle kirjoittaminen (Blöte ym., 2015, s.157; Martin, 2017, s.36; Ranta, 2021, s.2410). Lisäksi kierrosten käyminen ryhmissä ja oman vuoron odottaminen saattavat aiheuttaa jännitystä (Martin, 2017, s.36). Oppitunnin muista tavallisista tilanteista esimerkiksi viittaminen ja kysymyksiin vastaaminen sekä avun pyytäminen ja kysymysten esittäminen saatetaan kokea jännittävinä. Jännitystä aiheuttavat myös erilaiset arvosatelutilanteet sekä ryhmätyöskentelytilanteet. (Blöte ym., 2015, s.157; Martin, 2017, s.36; Ranta, 2021, s.2410.) Yleiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen jännittävänä pidetään uuteen ryhmään menemistä ja uusille ihmisille puhumista, vertaisten kanssa puhumista, keskustelun aloittamista tai siihen osan ottamista.

Puhuminen auktoriteetin, kuten aikuisen ihmisen kanssa saattaa myös jännittää nuorta. Lisäksi jännittävänä voidaan kokea ruokailutilanteet. (Martin, 2017, s.36; Ranta, 2021, s.2410.)

Nuoren jännittäminen voi ilmetä kouluarjen tilanteissa sulkeutuneisuutena, esteisyytenä tai ujoutena (Blöte ym., 2015, s.163). Sosiaalinen jännittäminen ilmenee usein myös niin sanottuna turvakäyttäytymisenä, esimerkiksi katsekontaktin välttelynä ja vähäpuheisuutena, jonka tarkoituksena on ehkäistä jännityksen näkymistä muille. Tällainen käytös voi kuitenkin haitata vuorovaikutustilannetta ja antaa muille etäisen ja epäystävällisen vaikutelman. (Leigh & Clark, 2018, s.392; Ranta ym., 2014, s.259.) Sosiaalinen ahdistuneisuus voi johtaa läheisten ystävien ja sosiaalisen tuen puutteeseen (Ranta ym., 2016, s.670) sekä kiusatuksi joutumiseen (Ranta, 2009b, s.83; Ranta, 2013, s.538). Sosiaalisen jännityksen kanssa kamppailevien poikien keskuudessa toverien puute ja kiusaamisen kohteeksi joutuminen ovat yleisempiä kuin tyttöjen keskuudessa (Ranta ym., 2009a, s.531; Ranta ym., 2009b, s.83; Ranta ym., 2013, s.539; Ranta ym., 2016, s.670).

Yleistä sosiaaliselle jännittäjälle on jännittävien tilanteiden välttely (Clark & Wells, 1995, s.74), mikä voi johtaa monenlaisiin lieveilmiöihin koulukontekstissa: Sosiaalisen ahdistuneisuuden on tutkittu olevan yhteydessä heikompaan koulumenestykseen (Ranta ym., 2009a, s.531; Ranta ym., 2016, s.669). Se voi olla yhteydessä myös esimerkiksi keskittymisvaikeuksiin, koulutyytymättömyyteen, lintsaamiseen, oppimisvaikeuksiin sekä matalampiin koulutustavoitteisiin (Jystad ym., 2021, s.4). Koska sosiaalinen jännittäminen voi olla monen edellä mainitun haasteen taustalla, sen tunnistaminen koulukontekstissa on tärkeää ongelmien kasautumisen ennaltaehkäisemiseksi.

### **3 OPPILAANOHIJAAJAT JA SOSIAALINEN JÄNNITTÄMINEN**

Tässä luvussa käsitellään oppilaiden sosiaalisen jännittämisen helpottamista oppilaanohjaajan työssä. Aluksi määritellään, mitä oppilaanohjaus on, kuka sitä toteuttaa, mitkä ovat sen pääasialliset tavoitteet ja miten ne kytkeytyvät oppilaiden sosiaalisen jännittämisen helpottamiseen. Sen jälkeen tuodaan esille yleisiä keinoja sosiaalisen jännittämisen helpottamiseksi. Lopuksi tarkastellaan, miten jännittämistä voidaan helpottaa ohjausvuorovaikutuksen keinoin.

#### **3.1 Oppilaanohjaus ja sen kytkeytyminen sosiaalisen jännittämisen helpottamiseen**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s.18) mukaan perusopetuksen tehtävä on tukea oppilaan oppimista, kehitystä ja hyvinvointia sekä myös ehkäistä syrjäytymistä. Oppilaiden tarpeet, edellytykset ja vahvuudet ovat keskiössä koulussa tapahtuvan toiminnan organisoimisessa. Opettajan tehtävästä oppilaan kasvun ja kehityksen tukijana kirjoitetaan seuraavasti: "Opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, -- mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen. Opettaja huolehtii osaltaan siitä, että oppilaiden oikeus ohjaukseen sekä opetukselliseen ja oppilashuollolliseen tukeen toteutuu." (POPS, 2014, s.34.) Koska perusopetuksen tehtävä on seurata ja tukea oppilaan oppimista, kehitystä ja hyvinvointia kokonaisvaltaisesti sekä ehkäistä syrjäytymistä, voidaan olettaa, että sosiaalisen jännittämisen tunnistaminen, huomiointi ja sen kanssa kamppailevan oppilaan tukeminen kuuluvat koulun henkilökunnan tehtäviin.

Sosiaalinen vuorovaikutus korostuu kouluelämässä ja se näkyykin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisissa osaamistavoitteissa:

näissä tavoitteissa mainitaan sosiaalisten taitojen ja itseilmaisun kehittäminen sekä esiintymistäidot (POPS, 2014, s.21). Yläkoulua koskevissa laaja-alaisissa osaamistavoitteissa puolestaan tuodaan esille taidot toimia erilaisissa esiintymis-, yhteistyö- ja vuorovaikutustilanteissa (POPS, 2014, s.282). Sosiaalinen jännittäminen ilmenee tavallisesti juuri sen kaltaisissa tilanteissa (esim. Martin, 2017, s.36) ja voi hankaloittaa tai jopa estää niihin osallistumista (esim. Clark & Wells, 1995, s.74). Tämän vuoksi jännittämisen huomioiminen on tärkeää kyseisissä tilanteissa. Lisäksi yläkoulun laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin kuuluvat yhtenä osa-alueena tunnetaidot ja niihin liittyen ristiriitaisten tunteiden ja ajatusten kohtaaminen ja hallinta (POPS, 2014, s.283). Sosiaalinen jännittäminen on yleistä yläkouluiässä (esim. Mörtberg ym., 2021, s.159), joten sen käsittely aihealueena liittyy oletettavasti tunnetaitojen opetukseen koulussa.

Oppilaanohjauksen oppiaineen tehtävä kuvataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) seuraavasti: "Oppilaanohjauksella edistetään oppilaiden koulutyön onnistumista, opintojen sujumista sekä koulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. Oppilaanohjauksen tehtävänä on edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä siten, että oppilaat pystyvät kehittämään opiskeluvalmiuksiinsa ja vuorovaikutustaitojaan sekä oppimaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Oppilaanohjaus tukee oppilaita tekemään omiin valmiuksiinsa, arvoihinsa ja lähtökohtiinsa sekä kiinnostukseensa perustuvia arkielämää, opiskelua, jatko-opintoja sekä tulevaisuutta koskevia päätöksiä ja valintoja." (POPS, 2014, s.442.) Kuten edellisessä luvussa tuli ilmi, sosiaalinen jännittäminen voi ilmetä erilaisina koulunkäyntiin liittyvinä haasteina, esimerkiksi heikompana koulumenestyksenä, koulutyytymättömyytenä sekä matalampina koulutustavoitteina (esim. Jystad ym., 2021; Ranta ym., 2016). Nämä asiat vaikeuttavat edellä mainittujen oppilaanohjauksen tavoitteiden toteutumista, joten voidaan olettaa, että oppilaan sosiaalisen jännittämisen huomioiminen kuuluu oppilaanohjauksen kenttään.

Opinto-ohjaaja on päävastuussa oppilaanohjauksesta yläkoulussa eli luokka-asteilla 7-9 (POPS, 2014, s.442). Yläkoulun opinto-ohjaajasta käytetään nimitystä oppilaanohjaaja, joten kyseistä nimitystä käytetään myös tässä tutkimuksessa. Oppilaanohjausta toteutetaan yksilöohjauksena, pienryhmäohjauksena sekä oppilaanohjauksen oppitunteina eli luokkamuotoisena ohjauksena. Oppilaanohjaajan keskeinen tehtävä on tukea oppilaita alakoulun ja yläkoulun välisessä siirtymässä ja yläkouluun sopeutumisessa. (POPS, 2014, s.442.) Jännittäminen kyseisessä siirtymässä on yleistä, joten voidaan olettaa, että sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevien oppilaiden tukeminen tulee esille oppilaanohjauksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s.445) mukaan ohjauksen tulee olla yksilökeskeistä: "Oppilaanohjauksessa huomioidaan jokaisen oppilaan yksilölliset lähtökohdat ja tarpeet. Ohjausta eriytetään ottamalla huomioon oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet, kokemukset, harrastukset, kiinnostuksen kohteet, osaamisalueet sekä elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät." Oppilaanohjaus on siis luonteva alusta sosiaalisen jännittämisen tarkastelulle ja jännittävien oppilaiden tukemiselle.

Sosiaalinen jännittäminen aiheena kytkeytyy luontevasti yläkoulun oppilaanohjauksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Tavoitteeseen "Osallisuus ja aktiivinen toiminta" liittyy oppilaan valmius toimia yläkoulussa ja erilaisissa ryhmätilanteissa (POPS, 2014, s.443). Näin ollen se avaa kentän toimimista haittaavien tekijöiden, kuten sosiaalisen jännittämisen tarkastelulle. Itsetuntemuksen teema puolestaan tulee esille sekä oppilaanohjauksen tavoitteissa että sisällöissä (POPS, 2014, s.443-444), joten sosiaalisen jännittämisen käsittely on oppilaanohjauksen kentällä olennaista. Lisäksi oppilaanohjauksen sisältöalueessa "Opiskelussa ja työelämässä tarvittavat taidot", mainitaan vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittäminen (POPS, 2014, s.444). Sosiaalinen jännittäminen on tekijä, joka haastaa juuri näiden taitojen kehittymistä, minkä vuoksi se tulee todennäköisesti esille oppilaanohjauksessa.



Oppilaanohjauksella on myös yhteiskunnallisempi tavoite: "Sen avulla edistetään oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutumista sekä ehkäistään syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä" (POPS, 2014, s.442). Sosiaalinen jännittäminen on sen lieveilmiöiden vuoksi riskitekijä syrjäytymiselle. Tämän takia sosiaalisen jännittämisen huomioimisella ja sen kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisella voi olla suuri merkitys ongelmien varhaisen tunnistamisen ja ennaltaehkäisyn kannalta.

### **3.2 Sosiaalisen jännittämisen helpottaminen**

Sosiaalisen jännittämisen voimakkainta muotoa, sosiaalista fobiaa on tyypillisesti hoidettu kognitiivisen terapian keinoin, soveltamalla esimerkiksi Clarkin ja Wellsin (1995) sosiaalisen ahdistuneisuushäiriön kognitiivista mallia (Leigh & Clark, 2018, s.407). Kyseisen mallin mukaan sosiaalisesta ahdistuksesta kärsivä ihminen kohtaa sosiaalisen tilanteen seuraavanlaisesti: Hyvän vaikutelman antaminen toisille ihmisille on sosiaalisten tilanteiden pelkoa kokevalle erityisen tärkeää, mutta samalla hän kokee, että on kykenemätön siihen. Yksilön aiemmat kielteiset uskomukset sosiaaliin tilanteisiin liittyen aktivoituvat sosiaaliseen tilanteeseen tullessa, ja aiheuttavat sen, että hän kokee olonsa uhatuksi. Ihminen pelkää käyttäytyvänsä tilanteeseen nähden sopimattomalla tavalla, ja tulevansa sen seurauksena torjutuksi, tai esimerkiksi menettävänsä toisten ihmisten arvostuksen. Kielteiset ajatukset saavat aikaan fyysisiä jännityksen oireita sekä turvakäyttäytymistä. Ihminen tulkitsee kyseiset oireet uhkana, mikä pahentaa jännityksen oireita entisestään. Keskittyminen jännitysoireisiin ja negatiivisiin ajatuksiin muiden arvioinnin kohteena olemisesta heikentävät yksilön mahdollisuuksia havainnoida objektiivisesti sosiaalisen ympäristönsä suhtautumista itseensä. (Clark & Wells, 1995, s.69–70.)

Kognitiivinen käyttäytymisterapia on todistettu tehokkaaksi aikuisten sosiaalisen ahdistuneisuuden hoidossa (Mayo-Wilson ym., 2014, s.368). Kyseisen

terapiasuuntauksen hyödyntämisestä nuorten keskuudessa on myös saatu myönteisiä tuloksia (Leigh & Clark, 2016, s.11; Scaini ym., 2016, s.110). Suuntauksessa sosiaalisen ahdistuneisuuden kanssa kamppailevaa ihmistä kehoitetaan etsimään tekijöitä, jotka ylläpitävät hänen sosiaalista ahdistuneisuuttaan. Osana terapiaa käytetään erilaisia käyttäytymisharjoituksia, joiden avulla pyritään huomaamaan itseen kohdistuvan huomion ja turvakäyttäytymisen haittavaikutukset. Samalla huomiota opetellaan siirtämään itsestä ulkopuolelle. (Leigh & Clark, 2018, s.407.) Puolestaan koulukontekstiin on kehitetty muun muassa kognitiivis-behavioraalinen ”Skills for Academic and Social Success” (SASS) – interventio (Fisher ym., 2004). Tutkimukset ovat todistaneet kyseisen intervention vähentävän sosiaalista ahdistuneisuutta (esim. Masia Warner ym., 2007, s.683; Miller ym., 2011, s.291). Kyseisen intervention toimivuutta opinto-ohjaajien hyödyntämänä on myös tutkittu ja saatu myönteisiä tuloksia sen toimivuudesta oppilaiden sosiaalisen ahdistuksen helpottamisessa (Masia Warner ym., 2016, s.1233).

Kouluarjessa jännittämisen kanssa kamppailevaa oppilasta voidaan tukea esimerkiksi seuraavin keinoin: Jännittämisestä voidaan keskustella oppilaan kanssa kahden kesken ja pyrkiä näin kartoittamaan oppilaan tilannetta, esimerkiksi sitä, kuinka kauan jännittäminen on kestänyt, ja liittyykö se vain esimerkiksi johonkin tiettyyn oppituntiin, vai onko kyseessä laajempi haaste. Tämän perusteella voidaan selvittää, tarvitseeko oppilasta ohjata eteenpäin, esimerkiksi oppilashuoltoon tai avun hakuun julkisesta tai yksityisestä terveydenhuollosta ja niiden terapiapalveluista. Yksilöön kohdistuvan tukemisen lisäksi jännittäjiä voidaan tukea myös pyrkimällä vaikuttamaan luokan yleiseen asenneilmapiiriin, esimerkiksi jännittämisestä puhumisen ja sen normalisoimisen avulla. (Mäntynen, 1999, s.143–154).

Koulukontekstissa sosiaalista jännittämistä on tutkittu melko vähän opettajien näkökulmasta, mutta esimerkiksi Highamin ja Demkowiczin (2021) tutkimuksen tulokset osoittivat, että yläkoulun opettajilla on tietoisuutta sosiaalisesta ahdistuneisuudesta ja siihen liittyvistä tukikeinoista. Tukikeinot olivat kehittyneet

pääosin kokemuksen kautta ja esille nousikin koulutuksen puute kyseiseen teemaan liittyen. (Higham & Demkowicz, 2021, s.502–507.) Tarvittaisiinkin enemmän koulutusta, jotta voidaan tukea paremmin sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevia oppilaita.

### **3.3 Ohjausvuorovaikutus ja oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottaminen**

Oppilaanohjauksen keskeinen tehtävä on oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen (POPS, 2014). Ohjaajana omaan taustaan tutustuminen on tärkeää, jotta voi tukea jännittävää oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla. Jännittämisen kanssa kamppailevat voivat herättää itsessä erilaisia vastatunteita, kuten ärsyntymistä ja turhautumista tai päinvastoin halua esimerkiksi ylisuojella jännittäjää. Edellä mainitut reagoimisen tavat nousevat usein omista, käsittelemättömistä lapsuuden tarpeista. (Martin, 2017, s.181–182.) Tunnetietoisuus on tärkeää ohjaustyössä: tällä tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja erottaa toisistaan erilaisia tunteita. Perustana on omien tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen, jonka jälkeen omien tunteiden erottaminen toisten tunteista tulee mahdolliseksi. Omien tunteiden tunnistamisen myötä pystyy myös hallitsemaan käytöstään paremmin sekä toimimaan ohjaussuhteessa sopivalla tavalla. (Kalliola ym., 2010, s.50.) Itsetuntemus ja omien kokemusten hyväksyntä auttavat viestimään jännittäjille, että jännittäminen on normaalia ja sallittua, ja siihen on olemassa tukikeinoja (Martin, 2017, s.182).

Ohjaajana ohjattavan tarpeiden huomioon ottaminen sekä hänen tilanteeseensa eläytyminen ovat ensisijaisen tärkeitä asioita. Hyvä ja turvallinen vuorovaikutussuhde ohjaajan ja ohjattavan välillä edistää ohjauksen toimivuutta. (Kalliola ym., 2010, s.45.) Turvallisen ilmapiirin luominen ohjaustilanteissa edesauttaa vaikeiden asioiden esille tuomista ja käsittelyä. Avoimen vuorovaikutuksen, oikeudenmukaisuuden, luottamuksellisuuden ja aidon kiinnostuneisuuden kautta voidaan luoda turvallisuuden tunnetta. Keskustelun lisäksi vaihtoehtoisia tapoja

käsitellä haastavia teemoja, voivat olla erilaiset toiminnalliset tavat tai välineet, kuten tarinat tai kuvakorttien hyödyntäminen, jotka voivat helpottaa vaikeiden asioiden käsittelyä, jos tunteita ja ajatuksia on vaikea sanoittaa. Lasten ja nuorten mielenterveyden edistämisen kannalta on tärkeää pyrkiä edistämään luottamusta ja toivoa tulevaan. Sen kannalta merkityksellisiä asioita ovat omien vahvuuksien tunnistaminen ja niistä saatu positiivinen palaute, onnistumisen kokemukset sekä aito ja oikea-aikainen kannustus ja positiivinen palaute. (Kosonen, 2017, s.157–159.)

Onnismaa (2007) tuo esille erilaisia ohjauskeskustelussa hyödynnettäviä välineitä ohjaustilanteen tueksi: Ohjauskeskustelun alussa voidaan tuoda näkyväksi ohjaustilanteen kulku sopimalla esimerkiksi ohjauskeskustelun tavoitteista ja siihen käytettävästä ajasta (Onnismaa, 2007, s.29). Tieto siitä, mitä ohjaustilanteessa tulee tapahtumaan, tuo jännittäjälle ennakkoinnin mahdollisuuden, mikä helpottaa mahdollisesti sosiaalista jännittämistä. Kysyminen, selventäminen ja tarkentaminen puolestaan auttavat ohjaajaa ymmärtämään ohjattavaa, ohjattavaa selventämään omaa toimintaansa ja tilannettaan, sekä myös ohjaajaa ja ohjattavaa yhteisen ymmärryksen saavuttamisessa (Onnismaa, 2007, s.30). Nämä keinot helpottavat todennäköisesti myös jännittävää oppilasta kertomaan asioistaan ohjaustilanteessa. Onnismaa tuo esille myös ohjattavan vahvuuksien esille tuomisen merkityksen ohjaustilanteessa, ja eritoten sellaisten vahvuuksien, joita ohjattava ei itse huomaa (Onnismaa, 2007, s.31). Vahvuuksien esiin tuomisella voidaan todennäköisesti tukea oppilaan minäpystyvyyden kehitystä sekä tuoda itsevarmuutta ohjaustilanteeseen.

Hiljaisuudella ja tauoilla on osansa ohjauksessa. Hiljaisuuksia sallimalla voidaan antaa aikaa omille ajatuksille ja pohdinnoille. Jos keskustelu ei etene, voidaan sopia esimerkiksi lyhyestä tauosta, jonka jälkeen palataan keskustelun pariin, ja annetaan tällä tavoin mahdollisuus uusien näkökulmien nousemiselle. (Onnismaa, 2007, s.32–33.) Ajan antamisen merkitys onkin tärkeää ohjauksessa (Onnismaa, 2007, s.39). Aikaa antamalla, hiljaisuuksia sallimalla sekä taukoja

mahdollistamalla, voidaan oletettavasti antaa jännittäväälle oppilaalle aikaa rentoutua ja päästä ulos kuorestaan. Lisäksi huumoria voidaan käyttää välineenä ohjauksessa, joskin tilanteeseen sopivalla tavalla (Onnismaa, 2007, s.33). Huumorin käyttäminen ohjaustilanteen rentouttamisen keinona vähentää tilanteen muodollisuutta, keventää tunnelmaa ja näin ollen voi myös helpottaa oppilaan jännittämistä.

Ohjaaja voi olemuksellaan vaikuttaa ohjaustilanteen miellyttävyyteen. Cameron (2008) tuo esille Eganin haastattelutilanteeseen kehittämän SOLAR-mallin. Mallin mukaan avoin ”neliöasento”, jossa ohjaaja istuu suhteellisen lähellä ja kohti asiakasta jalat ja kädet suorassa, kädet leväten esimerkiksi reisillä kumartuen hieman eteenpäin kohti asiakasta, on suotuisa asento ohjauskeskustelun kannalta. Lisäksi ohjaajan ja ohjattavan tulisi istua samalla tasolla välttämällä sitä, että ohjaajan ja ohjattavan välillä on esimerkiksi pöytä: näin ehkäistään valta-asetelman syntymistä. (Cameron, 2008, s.28–30.) Katsekontaktin osalta on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että ei tuijota ohjattavaa, sillä se voi luoda hallitsevan vaikutelman: sen sijaan on hyvä suosia lempeää katsekontaktia. On hyvä kiinnittää huomiota myös siihen, että jotkut saattavat kokea katsekontaktin haastavana ja epämiellyttävänä: katsekontaktia tulee siis muokata ohjattavan mukaan. (Cameron, 2008, s.31.) Ohjaajan avoin ja rento olemus heijastuu todennäköisesti myös jännittäjään helpottaen hänen olotilaansa.

Ryhmäohjauksessa ohjattavien yksilöllinen huomioiminen, esimerkiksi temperamenttien huomioon ottaminen, on erityisen tärkeää. Jännittäjien kohdalla kannustaminen ja rohkaisu uusiin tilanteisiin on heille merkityksellistä. Usein ryhmän äänekkäämmät yksilöt saavat helpommin ohjaajan huomion ja hiljaisemmat jäävät huomiotta, jolloin olisi tärkeää huomioida heitä esimerkiksi rohkaisevin ilmein ja elein. Positiivinen ja kannustava ilmapiiri saa aikaan sen, että ryhmän jäsenet kokevat tulevansa hyväksytyiksi, mikä rohkaisee yrittämään. Tällainen ilmapiiri tukee myös myönteisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon kehittämistä. (Kalliola ym., 2010, s.59–60.)

Sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta oppilaanohjaajan työssä ei ole tehty tutkimusta. Koska oppilaanohjauksen olennaisena tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä, koulunkäynnin sujumista sekä ehkäistä syrjäytymistä koulutus- ja työelämästä (POPS, 2014), voidaan olettaa, että oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottaminen kuuluu oppilaanohjaajan työnkuvaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, miten voidaan oppilaanohjaajien käsitysten mukaan helpottaa oppilaan sosiaalista jännittämistä.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää oppilaanohjaajien käsityksiä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta. Tavoitteena on tutkia, miten voidaan oppilaanohjaajien käsitysten mukaan helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä. Tutkimuskysymys on seuraava:

1. Miten voidaan oppilaanohjaajien käsitysten mukaan helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen toteuttamista. Ensin esitellään tutkimuskohde ja sen fenomenografinen lähestymistapa. Sen jälkeen kerrotaan tutkimukseen osallistujista ja kuvataan, miten aineiston keruu toteutettiin käytännössä sekä millaisia eettisiä ratkaisuja tutkimuksessa tehtiin. Lopuksi avataan fenomenografisen analysointimenetelmän pääpiirteitä ja kuvataan esimerkein, miten aineiston fenomenografinen analyysi toteutettiin.

### 5.1 Tutkimuskohde ja fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimuksen kohteena ovat oppilaanohjaajien käsitykset yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta. Kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus ja tutkimusaihetta lähestytään fenomenografisesta näkökulmasta. Fenomenografia on laadullinen tutkimusmenetelmä, joka syntyi 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa Ference Martonin oppimista käsittelevien tutkimusten myötä. Fenomenografisen näkemyksen mukaan todellisuus on meille yhteinen, mutta jokainen kokee ja käsittää sen omalla tavallaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, s.163–165.) Tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaiset tavat kokea, käsitteellistää, havaita ja ymmärtää ympärillään olevan maailman ilmiöitä. Menetelmäsuuntauksessa keskiössä eivät ole tutkittava ilmiö tai ihmiset itsessään, vaan ihmisten erilaiset käsitykset kyseisestä ilmiöstä ja niiden väliset suhteet, jolloin puhutaan niin sanotusta toisen asteen näkökulmasta. Fenomenografian tavoitteena onkin kuvailla, miten eri tavoin asiat näyttäytyvät ihmisille. (Marton, 1988, s.144–146.) Koska tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa nimenomaan oppilaanohjaajien erilaisia käsityksiä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta sekä käsitysten välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, soveltuu fenomenografia tämän tutkimuksen menetelmäksi.



## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui seitsemän peruskoulussa työskentelevää oppilaanohjaajaa Satakunnan, Vakka-Suomen ja Varsinais-Suomen alueilla sijaitsevista peruskouluista. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on syventää tietoa tutkimusilmiöstä, tutkittavien valinta perustui harkinnanvaraiseen näytteeseen (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s.58-59). Haastattelukutsut lähetettiin koulujen internetsivuilta löytyneiden yhteystietojen perusteella sähköpostitse 36:lle oppilaanohjaajalle.

Haastateltavien kontaktointi sähköpostitse ei tuottanut tulosta, joten sähköpostin vastaanottaneista oppilaanohjaajista kahdeksalle soitettiin ja heistä viisi suostui osallistumaan tutkimukseen. Lisäksi erään haastatteluun suostuneen oppilaanohjaajan kautta saatiin tietoon vielä kaksi varteenotettavaa haastateltavaa, joista toiselle haastattelukutsu oli lähetetty jo sähköpostitse. Kyseisiin oppilaanohjaajiin otettiin yhteyttä puhelimitse ja he suostuivat haastatteluun.

Kaiken kaikkiaan haastattelukutsun sai 37 tutkittavaa. Heistä seitsemän lupautui haastatteluun eli tutkimukseen osallistumisprosentti oli 18,9 % kaikista haastattelukutsun saaneista. Mahdollisia haastateltavia olisi todennäköisesti saatu enemmänkin puhelimitse kontaktoimalla, mutta seitsemän haastateltavan otantaa pidettiin riittävänä aineiston saturaatiota eli haastatteluaineiston kertautumista ajatellen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s.182).

## 5.3 Aineiston keruu

Aineiston keruu toteutettiin yksilohaastatteluina marraskuun 2021 ja helmikuun 2022 välisenä ajanjaksona. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoomin välityksellä. Etähaastattelu valittiin aineiston keruun menetelmäksi vallitsevan koronapandemian vuoksi. Kyseisen haastattelumenetelmän etuna oli se, että haastateltavien valikoinnissa ei tarvinnut ottaa huomioon haastateltavan

asuinpaikkakuntaa, vaan haastatteluun oli mahdollista osallistua etäyhteyden välityksellä sijainnista riippumatta, mikä helpotti myös haastateltavien saamista tutkimukseen. Seuraavissa kappaleissa kuvataan käytettyä aineistonkeruumenetelmää, haastattelurungon muodostamista sekä varsinaista aineistonkeruuta eli haastattelujen toteuttamista sekä niiden tallentamista.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teema-haastattelua (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 47). Teemahaastattelussa keskiössä ovat ihmisten tekemät tulkinnat tutkimusilmiöstä sekä sille antamat merkitykset (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 48), joten voidaan olettaa, että sen käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä tukee fenomenografista tutkimusotetta. Haastattelun käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa myös tiedonhankinnan tilannesidonnaisten säätelyn, koska haastattelija ja haastateltava ovat samanaikaisessa sanallisessa vuorovaikutuksessa keskenään: haastatteluaiheiden järjestystä voidaan vaihdella tilanteen mukaan ja haastattelija voi tarkentaa haastateltavan vastauksia sekä esittää lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 34–35). Tämä mahdollistaa fenomenografian tavoitteen mukaisen syvällisemmän käsiksi pääsyn tutkittavan näkemyksiin tutkimusilmiöstä. Seuraavaksi kerrotaan, miten haastattelurungon muodostaminen tapahtui ja sen jälkeen kuvataan varsinaista aineiston keruuta eli haastattelutilanteita.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää, että haastattelukysymyksiä ei ole valmiiksi tarkasti määriteltä, vaan ne määräytyvät kunkin haastateltavan vastauksien mukaan. Keskustelulle luodaan ennalta runko, johon on koottu tutkimusongelmiin liittyvät teemat ja joitain keskeisiä kysymyksiä. (Ahonen, 1994, s.138.) Haastattelurungon (Liite 1.) luomisen perustana toimi tutkimuskysymys ”Miten voidaan oppilaanohjaajien käsitysten mukaan helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä?”. Kyseisen tutkimuskysymyksen pohjalta ja tutkimusilmiön teoriataustaan perehtymisen myötä muodostettiin haastattelun teemat. Teemoiksi muodostuivat seuraavat kuusi osa-aluetta: ”jännittävät tilanteet”, ”sosiaalisen jännittämisen ilmeneminen”, ”syyt sosiaaliselle

jännittämiseksi”, ”sosiaalisen jännittämisen helpottaminen ohjaustilanteissa”, ”oppilaanohjaajien intervention keinot koskien oppilaan sosiaalista jännittämistä” sekä ”koko koulun rooli oppilaan sosiaalisen jännittämisen huomioimisessa”.

Oleennaista fenomenografisessa aineistonkeruussa on miettiä etenkin sitä, mitä kysytään ja kuinka kysytään: avoimet kysymykset mahdollistavat erilaisten näkökulmien nousemisen aineistosta (Marton, 1988, s.154). Tämän vuoksi haastattelukysymysten muotoilussa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että ne antaisivat mahdollisuuden laajoille ja erilaisille vastauksille: haastattelurungossa käytettiin esimerkiksi kysymyksiä ”millainen”, ”millä tavoin” sekä ”miten”. Edellä mainittujen kysymysten avulla pyrittiin välttämään haastateltavan suppeat vastaukset sekä tuomaan esille oppilaanohjaajien erilaisia käsityksiä tutkimusilmioista. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, s.103) mukaan puolistrukturoidussa teema-haastattelussa on tärkeää löytää tasapaino sen struktuurin ja joustavuuden väliltä. Vaikka puolistrukturoitu teema-haastattelu onkin muodoltaan joustava, ennalta määriteltyjen apukysymysten avulla pyrittiin takaamaan tarvittavan informaation saanti haastattelusta, mutta haastattelun edetessä nouseville kysymyksille jätettiin kuitenkin tilaa. Kunkin teeman alle muotoutui yhdestä kahteen haastattelukysymystä ja haastattelurunko koostui lopulta kahdeksasta kysymyksestä (Liite 1.).

Haastattelurungon valmistuttua oppilaanohjaajille lähetettiin etukäteen sähköpostitse haastattelukutsu, jossa esiteltiin tutkimusaihe, kerrottiin haastattelun toteuttamistavasta ja kestosta, esiteltiin haastattelun teemat sekä selvennettiin tutkimusaineiston säilyttämiseen, käsittelyyn ja raportointiin liittyviä tietosuojasioita. Sähköpostiviestin oheen liitettiin henkilökohtainen tutkimuslupa (Liite 2.) sekä tietosuojailmoitus (Liite 3.). Tutkittavia kehoitettiin perehtymään tietosuojailmoitukseen sekä allekirjoittamaan henkilökohtainen tutkimuslupa ennen haastatteluun osallistumista. Ennen haastattelua tutkittaville lähetettiin

sähköpostitse linkki sekä käyttäjätunnus ja salasana Zoomissa tapahtuvaa etähaastattelua varten.

Haastattelijan on pyrittävä rakentamaan luottamus haastateltavan kanssa: erityisen tärkeää on luoda haastattelusta keskustelunomainen, sillä keskustelu kuullustelun sijaan auttaa haastateltavaa tuomaan esille hänen aitoja näkemyksiään. (Ahonen, 1994, s.137.) Tämän vuoksi pyrin tekemään haastattelutilanteesta miellyttävän muun muassa kertomalla aluksi hieman itsestäni sekä kyselemällä opilaanohjaajilta heidän työstään ja urapolustaan. Näitä keskusteluja ei tallennettu. Tunnelman rentouduttua alkukeskustelujen jälkeen, kävin vielä läpi tutkimuslupalomakkeen ydinkohdat sekä kerroin haastattelun kulusta ja nauhoittamisesta. Aloittaessani varsinaisen haastattelun, ilmoitin laittavani nauhoituksen päälle. Haastattelun aluksi kerroin kertauksen vuoksi tutkimuksen nimen. Lisäksi avasin lyhyesti sosiaalisen jännittämisen käsitteen, jotta haastateltava tiesi varmasti, mistä tutkimusilmiössä on kyse. Etenin haastattelussa teemoittain ja esitin ennalta laatimani kysymykset etukäteen suunnittelemassani järjestyksessä.

Ahosen (1994, s.137) mukaan haastattelijan tehtävä on kuunnella aktiivisesti haastateltavan vastauksia, esittää niihin linkittyviä syventäviä kysymyksiä, tarkentaa haastateltavan vastauksia sekä tarpeen vaatiessa omia haastattelukysymyksiään. Saadakseni juuri tutkimusongelmaani kohdistuvia vastauksia sekä laajentaakseni ja syventääkseni haastateltavien vastauksia, esitin haastateltaville haastattelutilanteessa esiin nousevia lisäkysymyksiä heidän esille nostamien ja tutkimusongelman kannalta olennaisten asioiden perusteella. Avasin kysymyksiäni tarvittaessa konkreettisilla esimerkeillä, jotta haastateltavan oli helpompi ymmärtää, mitä kysymyksilläni tarkoitan. Ahosen (1994, s.136) mukaan haastattelijan on tärkeää tiedostaa omat ennakkokäsityksensä, jotta voidaan kiinnittää huomiota siihen, miten ne mahdollisesti vaikuttavat haastateltavan vastauksiin ja pohtia, miten haastateltavan aito käsitys tutkittavasta ilmiöstä saadaan esille parhaalla mahdollisella tavalla. Pyrinkin haastatellessani tiedostamaan sen, etten

ohjaillut tutkittavan vastauksia mihinkään tiettyyn suuntaan esittäessäni lisäky-symyksiä ja antaessani konkreettisia esimerkkejä kysymysteni tueksi.

Esittämieni tarkentavien kysymysten lisäksi tuin haastateltavia kertaamalla, mistä asioista he olivat jo kertoneet, mikä auttoi haastateltavia laajentamaan vas-tauksiaan edelleen. Lisäksi autoin haastateltavia hahmottamaan haastattelun kulkua kertaamalla, mistä aiheista olimme keskustelleet ja mistä seuraavaksi tu-lemme keskustelemaan. Pysin tukemaan haastateltavaa osoittamalla kiinnostuk-seni hänen vastauksiinsa nyökkäillen sekä ystävällisesti hymyillen. Tavoitteeni oli kuitenkin olla mahdollisimman neutraali, kuten haastattelijan oletetaan ole-van (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s.98), jotta olemukseni ei ohjailisi haastateltavan vastauksia. Haastattelut kestivät 26–54 minuuttia.

Haastattelujen jälkeen videomuotoiset haastattelutallenteet tallennettiin välittö-mästi tutkijan tietokoneelle haastattelutallenteita varten varattuun kansioon sekä muistitikulle. Haastattelutallenteet litteroitiin kukin omaan Word-tiedostoonsa sanasta sanaan -menetelmällä. Haastateltavien tunnistamiseksi sekä anonyymi-teetin säilyttämiseksi litterointitiedostoissa käytettiin tunnistekoodia, jotka pe-rustuivat haastattelujen aikajärjestykseen: esimerkiksi ensimmäisestä haastatel-tavasta käytettiin tunnistekoodia ”Haastateltava 1” tai lyhennettä ”H1”. Tämän tarkoituksena oli suojata se, että haastateltavan henkilöllisyys ei paljastuisi mis-sään tutkimuksenteon tai raportoinnin vaiheessa.

## **5.4 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksessa sovellettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemiä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK, 2019). Tutkimuk-seen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujille annettiin myös tieto mah-dollisuudesta perua suostumuksensa. Nämä asiat kuuluvat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemiin eettisiin periaatteisiin (TENK, 2019, s.8).

Eettisten periaatteiden mukaan tutkittavan oikeuksiin kuuluu myös tutkimuksen sisältöön, tutkimuksen toteuttamiseen sekä henkilötietojen käsittelyyn liittyvien tietojen saaminen. Kyseiset tiedot tulee antaa kirjallisesti tai sähköisesti. (TENK, 2019, s. 8–9.) Ennen aineiston keruuta tutkittavalle tehtiinkin selväksi, millaiseen tutkimukseen hän oli osallistumassa: Haastattelukutsussa esiteltiin tutkimusaihe, haastatteluteemat sekä kerrottiin tutkimusaineiston käsittelyyn ja säilyttämiseen liittyvistä asioista. Lisäksi haastattelukutsun liitteenä oli tietosuojailmoitus, jossa kerrottiin yksityiskohtaisesti tutkimusaineiston tiedonkäsitte-lystä. Haastateltavaa kehoitettiin perehtymään tähän tietosuojailmoitukseen ja haastattelun alussa varmistettiin vielä, oliko haastateltava ymmärtänyt tietosuojailmoituksen sisällön sekä käytiin tarvittaessa läpi sen ydinkohdat ja annettiin mahdollisuus kysyä sen epäselvistä kohdista.

Tutkittavan antama suostumus tutkimukseen osallistumisesta tulee dokumentoida (TENK, 2019, s. 8) Tätä varten haastattelukutsun liitteenä oli tutkimuslupa, joka sisälsi tietoa tutkimusaiheesta, sen merkityksellisyydestä, aineistonkeruun toteuttamisesta sekä aineiston käyttämisestä ja säilyttämisestä. Allekirjoittamalla tutkimusluvan, tutkittava suostui osallistumaan tutkimukseen. Suostumuksen tuli olla tutkijan hallussa ennen haastattelun alkua. Haastateltavat lähettivät allekirjoitetun tutkimusluvan joko kuvana tai skannattuna sähköpostitse tutkijalle.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys pyrittiin suojaamaan kaikissa tutkimusenteon vaiheissa. Yksi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s.12) määrittelemistä periaatteista onkin tutkimukseen osallistuneiden ja tutkimusjulkaisussa mainittujen henkilöiden yksityisyyden suojeleminen. Peruskoulun oppilaanohjaajille lähetetyssä ryhmäsähköpostiviestissä käytettiin piilokopiota, jotta vastaanottajat eivät saaneet tietää, ketä muita tutkimukseen mahdollisesti osallistuu. Tutkimuksessa ei myöskään kerätty erillisiä henkilötietoja, koska ne eivät olleet tutkimuksen kannalta välttämättömiä. TENK:n (2019, s.12) periaatteiden mukaisesti vain tutkimuksen kannalta olennaisten henkilötietojen kerääminen onkin

tarkoituksen mukaista. Tutkimushaastattelujen alun esittelyvaiheissa tuli esille haastateltavien henkilötietoja, mutta näitä kohtia ei nauhoitettu.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, s.12) kirjoittaa tutkimusaineistoon pääsystä seuraavaa: ”Pääsy tutkimusaineistoihin tulee sallia vain niille henkilöille, joilla on tietojen käsittelyyn asianmukainen peruste.” Tutkimusaineisto tallennettiin välittömästi haastattelun jälkeen tutkijan salasanasuojatulle tietokoneelle ja muistitikulle. TENK:n (2019, s.12) mukaan myös tutkimusaineiston sisältämät henkilötiedot tulisi poistaa aineistosta sen jälkeen, kun niitä ei enää tarvitse tutkimuksen toteuttamiseen. Haastattelujen litteroinnin yhteydessä haastateltavien nimet muutettiin tunnistekoodiksi anonymiteetin turvaamiseksi: videomuotoiset haastattelutallenteet litteroitiin Word-tiedostoihin, joihin lisättiin tunnistetiedoiksi haastattelun ajankohta ja tunnistekoodi, jotta haastateltavat pystyttiin tunnistamaan ilman, että tunnistetietona käytettiin haastateltavan nimeä. Tutkimuksen valmistuttua ja opinnäytetyön hyväksymisen jälkeen tutkimusaineisto eli videomuotoiset haastattelutallenteet sekä litteroitu haastatteluaineisto poistettiin tutkijan tietokoneelta sekä muistitikulta.

Eettisten periaatteiden mukaan tutkimusjulkaisuissa tulisi kiinnittää huomiota myös siihen, että tutkimukseen osallistujia ei voitaisi tunnistaa niistä (TENK, 2019, s.13). Edellä mainittuja tunnistekoodoja käytettiin myös tutkimusraportissa esitetyissä aineistositaateissa. Lisäksi aineistositaatteja käytettäessä otettiin huomioon se, että sitaatit eivät sisältäneet sellaista tietoa, josta tutkittava voidaan tunnistaa. Siinä tapauksessa, että sitaatti sisälsi sellaista tietoa, kyseiset kohdat poistettiin tai tunnistettavat tiedot muutettiin.

## 5.5 Aineiston analyysi

### 5.5.1 Fenomenografinen analyysi

Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista analysointimenetelmää soveltuvin osin. Fenomenografiassa tutkimusaiheen teoreettiseen viitekehykseen perehtyminen ennen aineiston keruuta on tärkeää, sillä se auttaa laatimaan sopivia haastattelukysymyksiä ja edesauttaa erilaisten käsitysten erottamista toisistaan. Teoria ei siitä huolimatta toimi tutkimusaineiston luokittelun perustana, eikä hypoteesien testaamisen apuna, vaan aineiston analysoinnin lähestymistapa on aineistolähtöinen. Fenomenografiassa aineiston luokittelun ja teorian muodostamisen lähtökohtana toimii tutkimusaineisto ja teoria muodostetaan siitä käsin sekä vuorovaikutuksessa aiemman tutkimustiedon kanssa. (Ahonen, 1994, s.123.) Uljens (1991, s.90-91) on jaotellut fenomenografisen aineiston analyysin neljään eri vaiheeseen, joita sovellettiin tässä tutkimuksessa. Lisäksi analyysissä hyödynnettiin Ahosen (1994) ja Valkosen (2006) esille tuomia esimerkkejä fenomenografisen analyysin teosta. Seuraavaksi esitellään fenomenografisen analyysin vaiheet.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luetaan läpi kertaalleen ja pyritään saamaan siitä kokonaiskäsitys. Tutkittavien ilmaisuista pyritään löytämään tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmaisuja eli merkitysyksiköitä ja koko tekstiaineisto jaotellaan näihin yksiköihin. (Uljens, 1991, s.90.) Merkitysyksiköiden rajat määräytyvät sen perusteella, kuinka laajalle alueelle niiden ajatusyhteydet yltävät tekstissä (Ahonen, 1994, s.143). Valkosen tekemän väitöstutkimuksen fenomenografinen analyysi osoittaa, että tutkittavan ilmaisema käsitys voi koostua useastakin lauseesta tai virkkeestä ja sama virke saattaa sisältää useitakin käsityksiä. Jos ilmaisun tulkintaan liittyy epäselvyyksiä, on ilmaisua hyvä peilata sen kontekstiin. (Valkonen, 2006, s.34-35.) Ilmaisuja on tärkeää tarkastella nimenomaan suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimusongelmiin, jolloin niihin liittymättömät ilmaukset karsitaan pois (Ahonen, 1994, s.145).



Uljensin (1991, s.90) esittämän fenomenografisen analyysimallin toisessa vaiheessa aineistosta erotellut merkitykselliset ilmaisut muutetaan teoreettiselle yleiskielelle. Tämä vaihe ei kuitenkaan ole aina välttämätöntä. Mahdollisen ilmaisujen uudelleennimeämisen jälkeen, analyysin kolmannessa vaiheessa, ilmaisut ryhmitellään niiden ominaisuuksien perusteella ja jokainen muodostunut käsitysryhmä kuvaa omaa käsitystään tutkittavasta ilmiöstä (Uljens, 1991, s.91).

Ryhmittelyvaiheessa muodostuneet kategoriat luovat pohjan kuvauskategorioiden muodostamiselle analyysin viimeisessä eli neljännessä vaiheessa. Syntyneitä käsitysryhmiä tarkastellaan suhteessa toisiinsa ja muodostetaan kuvauskategoriat. (Uljens, 1991, s.91.) Kuvauskategorioiden muodostamisen yhteydessä edeltävän ryhmittelyvaiheen kategorioista voidaan kehittää edelleen ylemmän tason kategorioita, mikä tuo tutkimukselle lisäarvoa (Ahonen 1994, s.146). Kuvauskategorioiden muodostamisen yhteydessä on tuotava esille, millä perusteella käsitykset on luokiteltu, eli mitkä ovat niitä yhdistävät ja erottavat tekijät (Uljens, 1991, s.91).

Kategoriat voidaan esittää horisontaalisina, vertikaalisina tai hierarkkisina. Horisontaalisessa järjestelmässä kategoriat ovat tasa-arvoisia ja ne eroavat ainoastaan sisältönsä perusteella toisistaan. Sen sijaan vertikaalisessa järjestelmässä kategoriat voidaan erotella toisistaan esimerkiksi niiden yleisyyden tai hierarkkisessa järjestelmässä kategorioiden laajuuden perusteella. (Uljens, 1991, s.93–96.) Muodostetut kuvauskategoriat kuvaavat fenomenografisen tutkimuksen tuloksia (Marton, 1988, s.146). Seuraavassa luvussa jäsennetään, miten edellä mainittuja fenomenografisen analyysin vaiheita sovellettiin tässä tutkimuksessa.

### 5.5.2 Aineiston analyysin kulku

Aineiston analysointi toteutettiin soveltamalla tutkimusaineistoon edellisessä alaluvussa mainittuja fenomenografisen analyysimenetelmän vaiheita. Analyysissä edettiin kolmessa vaiheessa, jotka olivat seuraavat: 1. Merkityksellisten ilmaisujen poiminen aineistosta, 2. Ilmaisujen luokittelu sekä 3. Käsiteryhmien muodostaminen. Fenomenografisen analyysin neljännestä vaiheesta eli kuvauskategorioiden muodostamisesta luovuttiin, koska tutkimustulokset tulivat esille jo käsiteryhmien muodostamisen myötä: kuvauskategorioiden muodostamisen ei näin ollen nähty tuovan lisäarvoa tähän tutkimukseen. Seuraavaksi esitetään, miten aineiston analyysi eteni käytännössä.

#### *1.vaihe: Merkityksellisten ilmaisujen poimiminen aineistosta*

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoa eli litteroituja haastatteluja luettiin läpi ja niistä etsittiin merkityksellisiä ilmaisuja eli haastateltavien ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymys oli ”Miten voidaan oppilaanohjaajien käsitysten mukaan helpottaa oppilaan sosiaalista jännittämistä?”, joten aineistosta pyrittiin löytämään haastateltavien ilmaisemia käsitelyksiä siitä, miten voidaan helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä. Käytännössä ilmaisujen erottelu toteutettiin siten, että aineistosta poimittiin merkityksellisiä ilmaisuja ”kopioi-liitä” -menetelmällä Word-taulukkoon. Ilmaisujen yhteyden merkittiin, mistä haastattelusta ne olivat peräisin, jotta niiden asiayhteyksiin voitiin palata tarvittaessa myöhemmin. Seuraavaksi kuvataan esimerkkien avulla, miten merkitykselliset ilmaisut poimittiin aineistosta.

Merkityksellisiä ilmaisuja etsiessä jouduttiin kartoittamaan erilaisia käsitelyksiä kuvaavien ilmaisujen rajoja: Havaittiin, että haastateltavan ilmaisema käsitely saattoi koostua yhdestä tai useammasta sanasta, lauseesta, virkkeestä tai kappaaleesta. Yksi virke puolestaan saattoi sisältää useita käsitelyksiä, kuten seuraavassa aineistositaatti osoittaa: *Siis mulla ei, ei siis sillä tavalla ehkä muuta, ku semmost niinku keskusteluu, tukemista öö ja ja semmost rohkasuu, semmost mä yritän. (H2)*

Tällaisessa tapauksessa eri käsityksiä kuvaavat ilmaisut erotettiin toisistaan seuraavasti:

*Siis mulla ei, ei siis sillä tavalla ehkä muuta, ku semmost niinku keskusteluu -- semmost mä yritän. (H2) (keskustelu)*

*Siis mulla ei, ei siis sillä tavalla ehkä muuta, ku semmost niinku -- tukemista -- semmost mä yritän. (H2) (tukeminen)*

*Siis mulla ei, ei siis sillä tavalla ehkä muuta, ku semmost niinku -- rohkasuu, semmost mä yritän. (H2) (rohkaisu)*

Edellä mainittujen tapausten lisäksi samasta käsityksestä saatettiin puhua useammassa kohdassa haastattelua: tuolloin käsitystä kuvaavat ilmaisut liitettiin peräkkäin samaan taulukon soluun, jolloin ne muodostivat yhden käsityksen. Seuraavassa aineistositaatissa on esimerkki tilanteesta, jossa haastateltava puhui käsityksestä "istumapaikan valitseminen" kahdessa kohdassa haastattelua. Ilmaisut yhdistettiin seuraavasti kuvaamaan samaa käsitystä ja "kauttaviiva" toimi merkkinä ilmaisujen yhdistämisestä:

*Höö no mää aika, tai kysyn aina ensinäki, ku he tulee siihen, nii mä yritän niinku aina löytää sen heille mukavimman tavan, niin kun kommunikoida, tai tai tai yleensä mä aloitan esimerkiks siitä, et ku mul on työhuoneessa, vaikka siel on sohva ja sit siel on semmonen perinteinen, niin ku vastaanottopöytä ja tuoli siin vieressä, ni mää aina kysyn, et mis he halua istua, et se on jo semmonen, et et, mis on niinku mukava istua ja mukava olla ja totanoinnin ne on semmosia. // Sit joskus mä yritän iha semmosilla niin kun, meil oli, meil on tota, tai opoluokassa on esimerkiks semmoset niin kun, meil on ollu kokeiluna semmonenki, et siel on esimerkiks säkkituoleja, et siel ei oo ne perinteiset pulpetit ja pöydät, missä pitää selkä suorana istuskella, et tavalla siel voi ottaa semmosen mukavan, mukavan turvallisen pesän ja sen säkkituolin voi vetää siellä luokassa siihen kohtaan ku haluaa ja kaikil tämmösillä pienillä jutuilla sitten. (H2)*

Analyysin ensimmäisen vaiheen tavoitteena oli erottaa tutkimuskysymykseen liittyvät merkitykselliset ilmaisut tutkimusaineistosta: oppilaanohjaajien

käsityksiä oppilaiden sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta kuvaavat ilmaisut koottiin Word-taulukkoon, mikä loi perustan ilmaisujen luokittelulle analyysin toisessa vaiheessa.

## *2.vaihe: Ilmaisujen luokittelu*

Merkityksellisten ilmaisujen poimimisen jälkeen aloitettiin ilmaisujen luokittelu, jolloin samaa käsitystä kuvaavat ilmaisut sijoitettiin samaan luokkaan. Aineistosta poimittuja ilmaisuja luettiin kertaalleen läpi ja lihavoitiin samalla ilmaisujen sisältöjä keskeisesti kuvaavat avainsanat luokittelun helpottamiseksi. Tämän jälkeen ilmaisut kopioitiin Word-taulukosta uuteen Word-asiakirjaan ja sijoitettiin siten, että samaa käsitystä kuvaavat ilmaisut siirrettiin samaan luokkaan. Kukin luokka nimettiin niiden sisältämien ilmaisujen perusteella. Luokkien nimet kuvasivat oppilaanohjaajien erilaisia käsityksiä oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta.

Samaa käsitystä kuvaavat ilmaisut sijoitettiin samaan luokkaan seuraavalla tavalla: esimerkiksi seuraavissa ilmaisuissa tulevat ilmi kiireentunteen minimoimisen, rauhallisen ilmapiirin luomisen sekä riittävän ajan merkitys ohjaustilanteissa, joten kyseiset ilmaisut luokiteltiin luokkaan ”kiireettömyys”:

*--ja sit **minimoi semmosen kiireentunteet**, et se, että opossa mun mielestä, opinto-ohjauksen niinku tämmöses luokkamuotosessa ja pienryhmäohjauksessa täytyy olla semmone kiireetön aika ja sellanen niinku-- (H1)*

*--ja sit se, ehkä sen, sen, et **luo siihe semmosen rauhan**, et ”menee meil sit viistoist minuuttii tai tunti, ni, ni tota, katotaa vähä ja jutustellaa iha tällai rennosti”, et luo sen oppilaal sen, sen semmosen. //--ja tota **riittävä aika**-- (H5)*

Tulkinnallisesti epäselvissä tapauksissa, esimerkiksi silloin, kun jokin asia oli ilmaistu todella niukasti, palattiin ilmaisun kontekstiin eli haastatteluaineistoon.

Pyrittiin selvittämään esimerkiksi se, missä yhteydessä haastateltava oli puhunut ilmaistusta asiasta tai oliko haastateltava puhunut kyseisestä asiasta haastattelun toisissa kohdissa. Näin pyrittiin välttämään tutkijan omien ja mahdollisesti virheellisten päätelmien tekeminen.

Oppilaanohjaajien käsityksiä kuvaavien ilmaisujen joukossa oli sellaisia, joiden kohdalla jouduttiin arvioimaan niiden liittymistä tutkimuskysymykseen. Sellaiset ilmaisut, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymykseen, jätettiin pois analyysistä: tällaiset ilmaisut kuvasivat pääasiassa koulusuoriutumiseen liittyvää jännittämistä. Kyseiseen aihealueeseen liittyvät ilmaukset karsittiin pois, koska ajateltiin, että ne eivät liity tarkastelun alla olevaan sosiaaliseen jännittämiseen. Seuraava aineistositaatin tulkittiin kuvaavan koulusuoriutumiseen liittyvä jännittämistä:

*--ja sit semmoset yhteiset ehkä tapahtumat, teemapäivät – meilläki nyt ku ysiluokkalaiset oli tai on tet-viikolla nytte, nii meillä on ollu kaseilla tämmöne kasikisapäivöä, mis vähä joukkueittai kisaillaa, nii sellast niinkuu, myös et kouluarjes olis vähä semmost rennompaa, mukavaa yhdessä tekemistä, nii sen on ainaki nähty tuottavan tulosta niinku siihen, että myös ne jännittäjät uskaltaa hetkeksi olla sillai, niinku et kaikki ei oo suorittamista. Et se suorittaminenki ja semmonen "pitää olla hyöä ja pitää onnistua", nii se luo toisille sitä jännistyst niin paljon nii myös semmost vähä rennompaa kouluarkee välillä. (H1)*

Luokittelun tuloksena aineistosta saatiin nostettua esille oppilaanohjaajien erilaisia käsityksiä siitä, miten voidaan helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä. Ilmaisujen luokittelun tuloksena syntyneiden luokkien eli käsitysten sisältöjä alettiin tutkia tarkemmin: Kunkin käsityksen kohdalla tutkittiin, millaisia erilaisia ilmaisuja ne sisälsivät. Ilmaisujen sisältämät keskeiset käsitteet sekä sisällöt koottiin ranskalaisin viivoin kunkin käsityksen alapuolelle käsitysryhmien muodostamisen helpottamiseksi.

### *3. vaihe: Käsiteryhmien muodostaminen*

Käsiteryhmät muodostettiin ryhmittelemällä samaa aihepiiriä kuvaavat käsitetykset omiin käsiteryhmiinsä. Käsiteryhmien muodostaminen aloitettiin tarkastelemalla analyysin edellisessä vaiheessa syntyneitä käsitetyksiä. Käsitetysten väliltä etsittiin yhteisiä tekijöitä ja alettiin ryhmitellä niitä kyseisten tekijöiden perusteella. Ryhmittelyvaiheessa kiinnitettiin huomio käsitetysten sisältöihin eli kuhunkin käsitetykseen liittyviin ilmaisuihin ja käsitteisiin, jotta pystyttiin määrittelemään käsitetyksiä yhdistävät tekijät ja näin ollen muodostamaan käsiteryhmät. Käsiteryhmien muodostamiseksi tehtiin seuraavia toimenpiteitä: Joitain analyysin edellisessä vaiheessa muodostuneita käsitetyksiä yhdistettiin toisiinsa ja myös karsittiin, eli jätettiin pois analyysistä. Analyysin edetessä käsiteryhmiä, joiden sisällöt olivat osittain päällekkäisiä, yhdistettiin edelleen. Seuraavaksi kuvataan käsiteryhmien muodostamista havainnollistavin esimerkein.

Osa käsiteryhmistä muodostui vaivattomasti: Esimerkiksi tarkastelemalla oppilaanohjaajien ilmaisemia käsitetyksiä "Lempeä lähestyminen", "On helposti lähestyttävä", "Ei arvioi" ja "On kannustava", niiden todettiin liittyvän oppilaanohjaajan olemukseen. Näin ollen kyseisistä käsitetyksistä muodostettiin käsiteryhmä "Oppilaanohjaajan olemus".

Sellaisia käsitetyksiä, jotka liittyivät toisiinsa, yhdistettiin edelleen, jolloin pystyttiin selkeyttämään käsiteryhmiä. Samankaltaisten käsitetysten kohdalla palattiin analyysissä taaksepäin tarkastelemaan, millaisia ilmaisuja käsitetyksiin liittyi: sen perusteella tehtiin ratkaisu käsitetysten yhdistämisestä, jos käsitetykset olivat tämän tarkastelun perusteella samankaltaisia: esimerkiksi käsitetykset "Rentouttava aktiiviteetti tunnin alussa", "Jännittämisen purkaminen toiminnallisuuden avulla" sekä "Sopiva istumajärjestys" sisällytettiin käsitetykseen "Jännittämisen huomiointi oppitunnin suunnittelussa", sillä kyseisten käsitetysten merkitysten ajateltiin liittyvän oppitunnin suunnitteluun. Lisäksi analyysin edellisessä vaiheessa syntyneitä käsitetyksiä karsittiin. Tämän perusteena oli se, että haastateltava ei

ollut avannut ilmaisemaansa käsitystä tarkemmin tai puhunut siitä painokkaasti: esimerkiksi käsitteet "Valaistus" ja "Stressilelun hyödyntäminen" jätettiin tämän takia pois analyysistä.

Käsitysten yhdistämisen lisäksi myös käsitysryhmiä yhdistettiin: Esimerkiksi aluksi muodostettu käsitysryhmä "Konkreettiset keskustelun apuvälineet" sisällytettiin käsitysryhmään "Vapauttava kohtaaminen yksilöohjaustilanteessa". Kyseinen ratkaisu tehtiin, koska käsite sopi luontevasti käsitysryhmään, jossa kuvattiin yksilöohjaustilanteen rentouttamista eri tavoin. Alkuperäinen käsitysryhmä "Konkreettiset keskustelun apuvälineet" ei olisi myöskään muodostanut kunnollista käsitysryhmää, koska siihen sisältyviin käsitteisiin liittyviä ilmaisuja ei ollut tarpeeksi yhden käsitysryhmän muodostamiseksi.

Käsitysten ryhmittelyn tuloksena muodostui neljä erilaista käsitysryhmää. Käsitysryhmät kuvaavat oppilaanohjaajien käsityksiä sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta. Seuraavassa luvussa esitellään analyysin tuloksena muodostuneet käsitysryhmät.

## 6 OPPILAANOHJAAJIEN KÄSITYKSIÄ OPPILAAN SOSIAALISEN JÄNNITTÄMISEN HELPOTTAMISESTA

Tutkimuskysymyksenä oli ” Miten voidaan oppilaanohjaajien käsitysten mukaan helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä?”. Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen esittelemällä aineiston analyysin tuloksena muodostuneet käsitysryhmät, jotka sisältävät oppilaanohjaajien erilaiset käsitykset oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta. Käsitysryhmät ja niiden sisältämät käsitykset avataan ja niitä havainnollistetaan aineistositaatein. Seuraavassa taulukossa esitetään tutkimuksen tuloksena muodostuneet käsitysryhmät.

TAULUKKO 1. Oppilaanohjaajien käsitykset oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta.

1.Oppilaanohjaajan olemus	2.Jännittämisen huomioiminen ryhmätilanteessa	3. Vapauttava kohtaaminen yksilöohjaustilanteessa	4. Jännittävän oppilaan tukeminen
Lempeä lähestyminen On helposti lähestyttävä Ei arvioi On kannustava	Jännittämisen huomioiminen oppitunnin suunnittelussa Tilannetaju Ryhmäyttäminen Työrauhan ylläpito Oppilaalle suotuisan ryhmätyötilanteen luominen	Arkisista asioista puhuminen ohjauskeskustelun alussa Ohjaustilanteen kulusta kertominen Huumori Kiireettömyys Oppilaalle luontevan keskustelupaikan valitseminen Konkreettiset keskustelun apuvälineet	Oppilaan kohtaaminen Jännittämisen normalisoiminen Altistuskeinojen miettiminen yhdessä oppilaan kanssa Jännittäviin tilanteisiin valmentaminen ja niissä tukeminen Moniammatillinen yhteistyö



## 6.1 Oppilaanohjaajan olemus

Oppilaanohjaajan olemuksen merkitys oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamisessa nousi esille oppilaanohjaajien vastauksista. Olemukseen liitettiin käsitykset *lempeä lähestyminen, on helposti lähestyttävää, ei arvioi* sekä *on kannustava* (ks. taulukko 1). Seuraavaksi kuvataan näitä käsityksiä ja niiden sisältöjä tarkemmin.

*Lempeään lähestymiseen* kiinnitettiin huomiota oppilaan kohtaamisessa. Tämän yhteydessä puhuttiin vastaanottavaisuudesta ja lämpimästä läsnäolosta sekä siitä, että pyritään välttämään oppilaan tuijottamista ohjauskeskustelutilanteen aikana. Esiin nostettiin myös se, että kasvatuksellisuus ei kuulu yksilöohjaustilanteeseen.

Oppilaanohjaajan vastaanottavaisuus nähtiin tärkeänä asiana ja sitä kuvattiin siten, että oppilaanohjaaja viestii olemuksellaan oppilaalle hänen olevan tervetullut ohjauskeskusteluun. Oppilaiden toivottaminen tervetulleiksi oppitunnille tuli myös esille tutkimusaineistossa. Lisäksi vastaanottavaisuuteen liitettiin oppilaanohjaajan hyväksyvä suhtautuminen oppilaisiin: oppilaalle pyrittiin viestimään, että hän on tervetullut ohjaustilanteeseen sellaisena kuin on. Seuraavassa sitaatissa eräs oppilaanohjaaja kuvaa vastaanottavaisuutta yksilöohjaustilanteessa:

*--siis sillai, et on semmone rento, hyväksyvä, ennakkoluuloton ilmapiiri ja, ja asenne ja semmone, et, et kaikki on samanarvosii ja, ja lähtökohtasesti, että "kiva, kun tulit käymään" niinkun, et semmonen vastaanottavainen fiilis.* (Haastateltava 5.)

Oppilaanohjaajan lämpimän läsnäolon ajateltiin helpottavan oppilaan sosiaalista jännittämistä ohjauskeskustelussa. Oppilas pyrittiin kohtaamaan lämminhenkisesti ja eläytyen hänen tilanteeseensa. Jännittämistä helpottavana konkreettisenä

keinona tuotiin esille myös se, että oppilaanohjaaja välttää oppilaan tuijottamista, jos havaitsee katsekontaktin olevan oppilaalle haastava asia:

*--kun mä huomaaan, et, jos katsekontakti on niinku se, mikä oppilaal se vaikee -- ni sit hän saa kattoo sin niinku taulul -- mä yritän sillai, et mä en niinkää oppilait niinku tapita, et, jos se on se, koska ollaa kahde keske ja siin on se vuorovaikutus, ni mää aattele, et " hei, et sää voit kattel tuolt taulult" tai yritän sillai ite ehkä kattoo läppäriini puhuessa, et mää luon sen oppilaal sen tilanteen semmoseks niinkun sillai. (Haastateltava 5.)*

Kasvatuksellisuuden ei nähty olevan olennainen asia kahdenkeskeisissä ohjauskeskusteluissa. Osa oppilaanohjaajista toi esille konkreettisenä esimerkkinä huppu tai lakki päässä ohjauskeskusteluun saapuvat oppilaat. Kuten seuraava aineistositaatti kuvastaa, saattaa oppilaan itsensä suojaamisen taustalla olla esimerkiksi sosiaalinen jännittäminen, joten tällaiseen käytökseen puuttumista ei nähty tarpeellisena:

*--mää oon niinku miettiny, et se voi olla myös jännitystä myös se, että, et vaikka pitää sen hupun päässä ja kaikkee vermeet tässä edessä -- mun mielest sekin on sitä ainaki jonkulaist itsensä suojelua -- jos me ollaan kahen kesken itseasias - mulla saa olla takki päällä ja huppu päässä ja vaikka muovipussi päässä, kuhan henki kulkee-- (Haastateltava 3.)*

Oppilaanohjaajien käsitysten mukaan oppilaiden sosiaalista jännittämistä voi helpottaa olemalla helposti lähestyttävä. Tällä tarkoitettiin sitä, että oppilaiden ei tarvitsisi jännittää heitä, vaan heitä voisi lähestyä helposti kouluarjessa. Helposti lähestyttävän oppilaanohjaajan persoonallisuutta kuvattiin muun muassa sanoilla "mukava", "miellyttävä", "ystävällinen" ja "oma itsensä". Haastateltava 2. kertoi edistävänsä helposti lähestyttävyyttä seuraavalla konkreettisella tavalla: *"Mut et mullaki on se käytäntö, et mä pidän aina oven auki ja mää oon sanonukki heille, et aina ku ovi on auki nii saa tulla ja jos se on kiinnikki, nii sit koputatte."* Lisäksi oppilaan tasavertaisen kohtaamisen merkitys tuli esille erään toisen haastateltavan vastauksessa:

*--mä haluan, että me istutaan yhteisen pöydän ääres -- eli mä en istu missään korkeassa opettajan tuolissa siellä työpöydän -- takana, ettei siin tuu semmost hierarkiaa, että, että "minä täällä nyt ohjaajana, opona ja sinä siellä pikkuriikkisenä oppilaana"-- vaa, et me ollaan tasavertaisina siinä juttelemas ja käymäs sitä ohjaustilannet-- (Haastateltava 6.)*

Sosiaalista jännittämistä helpottavana tekijänä tuotiin esille se, että oppilaanohjaaja *ei arvioi*. Arvioinnilla tarkoitettiin esimerkiksi konkreettista arviointia, kuten sitä, että oppilaanohjauksessa ei ole kokeita, eikä oppiaineesta saa arvosanaa. Konkreettisen arvioinnin lisäksi puhuttiin myös siitä, että oppilaanohjaajat eivät pyri arvioimaan oppilaita muullakaan tavalla: esimerkiksi eräs oppilaanohjaaja toi esille sen, kuinka hän pyrkii ohjauskeskustelussa korostamaan ihmisten erilaisuutta ja sitä, että hänen kysymyksiinsä ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Seuraava sitaatti kuvastaa ohjauskeskustelun arviointivapaata ilmapiiriä:

*--ja sit tietysti, ku mä oon opo, et mä en niinku arvioi ja, ja, ja toki voinhan mä puuttuu johonki kiusaamisii ja tommosii, mut yleisesti ne tulee tänne kaikki käy niinku hyvällä asialla, tai sillai, että lähtökohta o se, et, et tää ei oo mikää niinku piinapenkki, mihin joku joutuu, vaan se, et kaikki pääsee juttelee-- (Haastateltava 5.)*

Sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevan oppilaan tukemisen kannalta nähtiin tärkeänä myös se, että oppilaanohjaaja *on kannustava*. Kannustavuuden merkitys sekä ryhmä- että yksilöohjaustilanteissa tuli esille oppilaanohjaajien vastauksissa. Aineistosta nousivat esille ilmaisut "kehuminen", "positiivisen palautteen antaminen", "rohkeisuus", "kannustaminen" ja "tsemppaus". Seuraavissa sitaatit kuvaavat oppilaanohjaajien ilmaisuja kannustavuudesta yksilö- ja ryhmäohjaustilanteissa:

*--yksilöohjauksis puhtaasti -- positiivisen palautteen antamine onnistumisen kokemuk-  
sista-- (Haastateltava 6.)*

--sitte kovasti kehun, kun on sitte taas, joku uskaltanu jotai, ylittänyt niinku itsensä ni, nii sitte kehun, et "olipa hieno juttu"-- (Haastateltava 4.)

--yritän sit ol mukana, kierrellä siel luokassa ja, ja kannustaa oppilaita--  
(Haastateltava 4.)

## 6.2 Jännittämisen huomioiminen ryhmätilanteessa

Jännittämisen huomioiminen eri tavoin ryhmätilanteessa nähtiin keinona helpottaa oppilaan sosiaalista jännittämistä. Aineistosta tulivat esille seuraavat käsitykset jännittämisen huomioimiseen liittyen: *jännittämisen huomioiminen oppitunnin suunnittelussa, tilannetaju, ryhmäyttäminen, työrauhan ylläpito sekä oppilaalle suotuisan ryhmätyötilanteen luominen* (ks. taulukko 1). Seuraavaksi avataan näitä käsityksiä tarkemmin.

*Jännittämisen huomioiminen oppitunnin suunnittelussa* nähtiin asiana, johon tulisi kiinnittää huomiota. Tässä yhteydessä puhuttiin ennakoitavuudesta, rentouttavasta aktiviteetista oppitunnin alussa sekä jännittämisen purkamisesta toiminnallisuuden avulla. Lisäksi selkeän ohjeistuksen sekä sopivan istumajärjestyksen merkitys sosiaalisen jännittämisen helpottamisessa tuli esille oppilaanohjaajien vastauksissa.

Oppitunnin opetuksen ja tehtävien suunnittelu siten, että oppitunti olisi oppilaille miellyttävä, nähtiin keinona vähentää jännittämistä. Ennakoitavuuden merkitys tuli esille oppilaan sosiaalista jännittämistä helpottavana tekijänä: sen, että oppilaan on mahdollista ennakoida esimerkiksi oppitunnin kulku, nähtiin luovan turvaa. Ennakoitavuuden mahdollistamisen keinoina nousi aineistosta esille esimerkiksi oppilaille tutun oppitunnin rakenteen suosiminen sekä kertominen etukäteen, mitä oppitunnilla tullaan käsittelemään ja millä tavoin:

*--oon pyrkiny rakentaa tunteihin sellasen rakenteen, että on aina teoriaosuus ja toiminnallinen osuus, et ne molemmat olis sen saman tunnin aikana-- (Haastateltava 6.)*

*--et pienryhmäs -- mä kerron siinäki, et mitä tulee tapahtuu, et meil on tällane ja tämmönen teema ja tehhä näi ja näi ja et tää tehhän vaikka yksin ja sit tarkotus on keskustella tai tää on tämmönen, et kaikki yhdessä mietitään tai joku tämmönen. -- Ja sielläki luokas mie yritän niinku tunnin alus kertoo, et mitä kaikkea me niinku käydään tääl tunnilla – ja millä tavalla. Nii sitte tavallaan, et se ei ois kauheen yllätyksellistä – jollekki se voi olla tylsää, mut joku siit sit hyötyy, et mä kerron, et mitä täs tulee tapahtumaa.*

(Haastateltava 3.)

Oppilaiden sosiaalisen jännittämisen helpottamisen keinoina ryhmätilanteissa tuotiin esille myös rentouttavan aktiviteetin, kuten rentoutustuokion pitäminen tunnin alussa. Tällaisen aktiviteetin nähtiin toimivan niin sanotusti ”pehmeänä laskuna” oppitunnin aloitukseen. Jännityksen helpottaminen tekemisen avulla tuotiin myös esille. Toiminnallisuuden nähtiin olevan keino helpottaa jännittämistä:

*Nii siihen toiminnalliseen osuuteen, ni, nii yleensä sitä, niinkun jännittämistä pyrin purkamaan: se on välillä yksilötehtävää, välillä ryhmätehtävää, välillä parityöskentelyä ja välillä kierretään, käydään ulkona tekemässä juttuja, elikkä tehdään asioita, jotta se jännitys ja, ja niit rooleja saatais pois. (Haastateltava 6.)*

Selkeän ohjeistuksen merkitys tehtävissä, oli asia, joka nousi esille ryhmätilanteista puhuttaessa: Eräs oppilaanohjaaja piti tärkeänä sitä, että oppilaiden tehdessä joko yksilö- tai ryhmätehtäviä, on oppilaiden saatavilla hyvä olla selkeät ohjeet tehtävää varten, esimerkiksi tarkat kysymykset taululla tai paperilla. Oppilaanohjaaja voi myös kiertää luokassa ja varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneen tehtävänannon.

Lisäksi huomion kiinnittäminen sopivaan istumajärjestykseen nähtiin keinona helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä ryhmätilanteissa. Jännittävien oppilaiden sijoittaminen heille turvalliseen paikkaan luokassa tuli esille tutkimusaineistossa. Seuraavassa sitaateissa oppilaanohjaajat kuvaavat turvallisen istumapaikan merkitystä jännittäjä-oppilaalle:

*Et se tietty luokassa istumajärjestys – se on niinku tosi tärkeä, et seki helpottaa jo monia, ku tietää, et toiset halua ol siel perällä, et ei oo heti eturivissä, mis kaikki katsoo heitä ja he sit jos he joutuu vastaamaa, seki lisää monille sitä jännitystä--* (Haastateltava 1.)

*--opuluokassa on esimerkiks semmoset niinkun, meil on ollu kokeiluna semmonenki, et siel on esimerkiks säkkituoleja, et siel ei oo ne perinteiset pulpetit ja pöydät, missä pitää selkä suorana istuskella, et tavalla siel voi ottaa semmosen mukavan, mukavan turvallisen pesän ja sen säkkituolin voi vetää siellä luokassa siihen kohtaan ku haluaa--* (Haastateltava 2.)

*Tilannetajun* merkitys ryhmätilanteissa tuli esille eri tavoin oppilaanohjaajien vastauksissa. Esiin tuotiin se, että oppilaita ei tulisi pakottaa mihinkään. Lisäksi jännittämisen huomioiminen erityisjärjestelyillä sekä oppilaan yksityisyyden kunnioittaminen nähtiin tärkeinä asioina. Seuraavaksi avataan tarkemmin, mistä oppilaanohjaajat puhuivat näissä yhteyksissä.

Oppilaiden pakottamista erilaisten asioiden tekoon ei nähty asianmukaisena: tällaisina asioina mainittiin esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelytilanteet, esiintyminen, esittäytyminen, omista kokemuksista kertominen vuorotellen, ääneen lukeminen ja opettajan kysymyksiin vastaaminen. Kyseistä näkemystä perusteltiin sillä, että oppilaanohjaajat olivat havainneet oppilaiden jännittävän tällaisia tilanteita ja heillä itsellään saattoi myös olla henkilökohtaisia jännittämiskokemuksia kyseisistä tilanteista. Tärkeänä nähtiin se, että mietitään, millaiset työskentelytavat kullekin ryhmälle sopivat ja ollaan valmiita eriyttämään tehtäviä oppilas-kohtaisesti. Seuraavissa sitaateissa Haastateltava 2. kuvaa sitä, kuinka oppilasta

ei tule pakottaa mihinkään ja omia suunnitelmia on hyvä olla valmis muuttamaan tarvittaessa sekä Haasteltava 1. sitä, että hän ei vaadi oppilaita viittaamaan, vaan asian voi hoitaa myös vaihtoehtoisella tavalla:

*--vaik mää olisin suunnitellu jotain, et nyt tehdään parityönä tai nyt tehdään kolmestaan, nii emmä heit koskaan kuitenkaan niinku pakota, et jos mä selkeesti huomaan, et joku joku niinku vetäytyy, niin niin tota, hän ei välttämät ensinnäkää sano mitään, nii sit mä saatan käydä niinku kysymässä tai kuiskaamas, et haluutko tehdä yksin ja ja tota, sit hän tekee sen yksin-- (Haastateltava 2.)*

*--mää kiertelen tosi paljo itse luokassa ja harvoin istun niinku opettajan niinku pöydän takana, että käyn sit keskustelemassa ihan pareittai oppilaiden kans siitä käsiteltäväst aiheestaki, ku he tekee tehtäviä. Et sillai usei huomaa, et se jännitys laukee, ku ei tarvi vaan kuunnella sitä opettajan luentoo, vaan voi sit vastata vaik sit ihan niinku omalt paikalta siihen, et ei tarvis sit viittailla niin paljon. (Haastateltava 1.)*

Jännittämisen huomioiminen erityisjärjestelyillä tuli esille oppilaanohjaajien vastauksissa. Eriyttäminen jännittävissä tilanteissa nähtiin keinona helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä ryhmätilanteissa. Eriyttämisen keinoina tuli esille esimerkiksi suullisen esityksen tekeminen kirjallisesti tai videomuotoisesti. Pareittain työskentely jännittävissä tilanteissa nähtiin myös ratkaisuna jännittämisen helpottamiseen. Oppilaanohjaajien vastauksissa tuli lisäksi esille ahdistuneisuus- ja paniikkihäiriöiden yleisyys nuorten keskuudessa ja eräs oppilaanohjaaja kuvaakin niiden huomioimista opetuksessa:

*--yhden paniikkiin taipuvaisen oppilaan kans sovittii sillai, et hän saa, jos tulee jännittävä tilanne tunnilla, ni hän saa sit eri oppitunneil vaik ottaa kynä ja paperii ja piirtää, tai sit hän sopii opettajie kans sillai, et hän saa poistuu vessaa, et hän, hän pääsee siit tilanteest niinku pois, tekee pieni kävelylenkin, jolloin ne ajatukset vaihtuu toisaalle tai pääsee, pääsee just sin, yksin sinne käytäväl tai vessaa-- (Haastateltava 5.)*

Oppilaan yksityisyyden kunnioittamista ryhmätilanteissa pidettiin tärkeänä asiana. Oppilaanohjaajien vastauksissa tuli esille oppilaanohjauksessa käsiteltävien aiheiden henkilökohtaisuus ja oppilaanohjaajan vastuu oppilaan yksityisyydestä. Oppilaiden henkilökohtaisissa pohdinnoissa, jotka liittyivät esimerkiksi tulevaisuudensuunnitelmiin tai omiin tavoitteisiin, suosittiin niiden kirjoittamista sähköisiin oppimateriaaleihin, josta oppilaiden vastaukset olivat ainoastaan oppilaanohjaajan luettavissa. Eräs oppilaanohjaaja mainitsi jakavansa näitä asioita myös ryhmän kesken, mutta siten, että yksittäiset oppilaat eivät ole niistä tunnistettavissa. Ryhmän kesken pyrittiin jakamaan asioita, jotka eivät ole niin henkilökohtaisia:

*--et sitte mitä mää kyselen usei luokan tai jos tehdään paritöitä kyselen niin ku tämmössii luokan edessä vähä niinku joltaki oppilaalta jotai asioita nii ne on enemmän sit semmosii yleisiä ja mielipiteitä ja mitä ajatuksii vaik jotku ammatit herättää, mitä taitoja tarvittaa tai kenelle vois sopia tän tyypinen ammatti ynnämuuta-- (Haastateltava 1.)*

Ryhmäyttämisen merkitys oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamisessa tuli esille usean oppilaanohjaajan vastauksissa. Ryhmäyttämisen yhteydessä puhuttiin turvallisen ilmapiirin merkityksestä, sekä ryhmäyttämisen ja sen seurannan tärkeydestä. Lisäksi tuotiin esille erilaisia ryhmäyttämiskeinoja sekä ryhmäyttämiseen osallistuvia tahoja. Seuraavaksi avataan näitä asioita tarkemmin.

Oppilaanohjaus nähtiin oppiaineena, jossa käsiteltävät teemat ovat oppilaalle henkilökohtaisia. Tärkeänä pidettiin sellaisen ilmapiirin edistämistä, jossa jokainen voi olla oma itsensä ja tuntea olonsa turvalliseksi: avoimuus, toisten kunnioittaminen, kiusaamattomuus ja erilaisuuden hyväksyminen tulivat esille oppilaanohjaajien puheissa. Turvallisen ilmapiirin ajateltiin edistävän sitä, että jokainen voi olla oma itsensä ja näin ollen myös kertoa omista asioistaan:

*--ryhmän tuki ja tuntemus siitä et on turvassa ja voi vastata niit henkilökohtasii asioi et ohjaukses usei pitää kertoo vähä itsestää ja niistä asioista on ne sit voimavarat,*



*motivaatio, kiinnostuksenkohteet nii ne on aika henkilökohtasia asiat et sit täytyy olla semmonen tuttu ryhmä. (Haastateltava 1.)*

Ryhmäyttäminen lukuvuoden alussa ja sen seuranta nähtiin tärkeinä asioina. Ryhmäytymisharjoitukset, ryhmäyttämistunnit sekä koko koulun yhteiset tapahtumat, kuten teemapäivät tuotiin esille ryhmäyttämisen keinoina. Ryhmäyttämiseen osallistuvina tahoina mainittiin aineistossa luokanvalvojat, aineenopettajat, oppilaanohjaaja, kuraattori, tukioppilaat sekä oppilaskunta. Seuraavassa aineistositaatissa eräs oppilaanohjaaja kuvaa ryhmäytymisen merkitystä oppilaalle ja ryhmäyttämistä koko koulun tehtävänä:

*No mä aattelin, että koko koulun tasol se aina lähtee siit niinku siit oppilaan omasta ryhmästä eli, et se ryhmäytymine olis jo sit heti, ku he tulee tänne yläkouluun, koska se turvallinen ryhmä kantaa ihan, ihan tosi pitkälle ja sit taas semmonen turvaton ryhmä voi viedä pohjaa niiltäki, jotka ei oo aikasemmin jännittäny ni, ni ehkä se on mun mielest se, mitä niinku ja alusta asti, eli et jokainen tietysti, tietysti luokanvalvojat sitä ryhmäytymistä, mut sit niinku aineopettajat siel omal tunnilla, et se tuntuis turvalliselta se luokka, että, et siel niinkun hyväksytään erilaisia ihmisiä-- (Haastateltava 3.)*

*Työrauhan ylläpito* nähtiin keinona helpottaa sosiaalista jännittämistä kokevan oppilaan oloa ryhmätilanteissa: esimerkiksi luokassa tapahtuvaan huuteluun, opettajan päälle puhumiseen sekä oppilaiden väliseen sanailuun puuttuminen nähtiin tärkeinä asioina. Ryhmän yhteisten sääntöjen luomisen nähtiin myös edistävän turvallista ilmapiiriä. Eräs oppilaanohjaaja kuvaa epäasialliseen käytökseen puuttumista seuraavasti:

*--ku se huumori on niin tosi erilaista, että et itteäki saattaa naurattaa jotkut jutut, mut sit se tota, ei se kaikkii naurata, nii sitte siihen niinku ehkä aika silleen sensitiivisesti sit myös puuttuu, että "tää ei kuulu tänne", et vaik niinku tavallaa, et muita ei vaikka voi kommentoida tolla tavalla ja vaik sois niinku kavereitten keskist – usein tulee sit tietysti*

*näitä, et "mut ku toi ymmärtää", sit sillee, et "nii, mut et ku tääl luokas on myös muita ja ne voi pelätä, et sä heität sen seuraavaks niille sen kommentin". (Haastateltava 3.)*

Jännittävälle oppilaalle suotuisan ryhmätyötilanteen luomista pidettiin tärkeänä asiana. Suotuisaan ryhmätyötilanteeseen liitettiin oppilaiden persoonallisuuksien huomioiminen ryhmäajoissa. Sen sijaan siihen, jakaako oppilaanohjaaja ryhmät vai saavatko oppilaat itse valita ryhmät, ja ovatko ryhmät pysyvät vai vaihtuvatko ne joka oppitunti, liittyi erilaisia käsityksiä. Seuravaksi avataan tarkemmin oppilaanohjaajien käsityksiä suotuisan ryhmätyötilanteen luomisesta.

Oppilaiden persoonallisuuksien huomioiminen ryhmätyötilanteissa tuli esille oppilaanohjaajien vastauksissa. Merkityksellisenä pidettiin huomion kiinnittämistä sopiviin ryhmäjakoisiin. Jännittävän oppilaan seuraksi valikoitiin hyvät sosiaaliset taidot omaavia sekä hyväksyviä oppilaita, jotka osaavat huomioida jännityksen ja tukea jännittävää oppilasta. Seuraavissa sitaateissa Haastateltava 1. kertoo kiinnittävänsä huomiota oppilaiden persoonallisuuksiin ryhmäajoissa ja Haastateltava 5. havainnollistaa epäsopivan ryhmäjaon epämukavuutta jännittävälle oppilaalle:

*--ja usein katson vähä sellassii henkilöitä, persoonia ketk siihen jännittävän oppilaan viereen, ketkä on sit sellassii sosiaalisii ja hyöäksyy kaikki erillaiset niinku ihmiset niinsanotusti ja ja osaa heille ehkä olla sillai niinku semmossii apuna eikä sit tuo lisäjännitystä. (Haastateltava 1.)*

*--kyl se tietysti aroille, et vaik olis niinku joku, laittasit oppilaat ryhmii randomilla, et sää ne itse valitsisit, nii kyl se toisil oppilail on hirvee jännää sil kaveril, et jos siin on niinku, mää olen arka ja kaveri o vaik, vaik kauhee semmone, semmone "mitä sääki" ja "eksää nyt saa suutas auki"-- (Haastateltava 5.)*

Siihen, jakaako oppilaanohjaaja ryhmät vai saavatko oppilaat itse valita ryhmänsä, liittyi erilaisia näkemyksiä: Haastateltava 6. kertoi jakavansa jokaisella

oppilaanohjauksen oppitunnilla ryhmät, jotka vaihtuvat joka oppitunti. Hän kertoi tiedostavansa, että toimintapa saattaa aiheuttaa joillekin ahdistusta, mutta perusteli käytäntöään siten, että tällä tavalla voidaan välttää tilanne, jossa tietyt oppilaat jäävät toistuvasti ryhmien ulkopuolelle. Yksin jäämisen ehkäisemiseksi nähtiin ratkaisuna myös pysyvät ryhmät ryhmätöissä. Eräs toinen oppilaanohjaaja puolestaan piti tärkeänä sitä, että oppilaat saavat valita ryhmät itse keskusteltaessa henkilökohtaisemmista asioista, koska oppilaat voivat tällöin kokea olonsa turvallisemmaksi:

*--jos tehdään tommosii arkaluontosii keskustelui tai, tai jotenki hankalampii, nii ehkä mä ä antasin ite valita ne ryhmät, koska se on sit suotusampaa, et sit siin ei ehkä niin paljo jännitetä, et se, et siin on enemmän semmosii kavereit keskenään, et, et luodaan semmone turvalline, turvalline niinku tilanne sille-- (Haastateltava 5.)*

### 6.3 Vapauttava kohtaaminen yksilöohjaustilanteessa

Oppilaan sosiaalista jännittämistä pyrittiin helpottamaan yksilöohjaustilanteessa monin tavoin. *Arkisista asioista puhuminen ohjauskeskustelun alussa, ohjaustilanteen kulusta kertominen, huumori, kiireettömyys, oppilaalle luontevan keskustelupaikan valitseminen sekä konkreettiset keskustelun apuvälineet* nousivat esille keinoina helpottaa jännittämistä (ks. taulukko 1). Seuraavaksi kuvataan, miten nämä käsitykset ilmenivät oppilaanohjaajien vastauksissa.

*Arkisista asioista puhuminen ohjauskeskustelun alussa* nähtiin keinona vapauttaa tunnelmaa yksilöohjaustilanteessa. Tunnelman rentouttamisen keinoina tulivat esille yleinen ”höpöttely” sekä keskustelu esimerkiksi kuulumisista, oppilaan omista vahvuuksista, harrastuksista ja perheestä. Ohjauskeskustelun alussa pyrittiin kyselemällä löytämään sellaisia keskustelunaiheita, joista oppilaiden on luontevaa puhua, ja joista he innostuvat puhumaan, ja tällä tavoin helpottamaan sosiaalista jännittämistä. Lisäksi huomion kääntäminen oppilaanohjaajaan

itsensä, esimerkiksi siten, että oppilaanohjaaja kertoo omista asioistaan, ajateltiin rentouttavan tunnelmaa ja antavan jännittävälle oppilaalle aikaa rentoutua. Seuraavissa sitaateissa oppilaanohjaajat kertovat, miten helpottavat sosiaalista jännittämistä ohjauskeskustelun alussa:

*--ja sillai vaikka puhuu vaikka omista asioistani vähä mites mulla päivä on lähteny ja harhautan sitä vähä ehkä häntä oppilast sillai, että se jännitys vois vähä niinku lieventyy, et hän ajatteliski, no et ei puhuta pelkästää ny hänestä ja asioista-- (Haastateltava 1.)*

*--tai sit mä jos joku oikeen jännittää, nii sit mä saatan vähä tätä omaa pöytää täs vähä järjestellä ja vähä selittää, et mul on nyt niin sotkust – tavallaan höpötellä vaa jotain semmosta, että se toinen saa aikaa siin vähän-- (Haastateltava 3.)*

*Eli höpöttelen alkuu iha muita asioita ja kyselen niitä näitä ja, ja pyrin löytämään sielt niitä omia vahvuuksia ja, ja, asioita mist tykkää tehä ja aika äkkii sielt sit joku puheenaihe löytyyki, mist nuori intoutuu kertomaa ja sit se jännitys alkaa samaan aikaan siin yleensä purkautumaan-- (Haastateltava 6.)*

Ohjaustilanteen kulusta kertomisen ajateltiin helpottavan oppilaan sosiaalista jännittämistä. Sen tuominen esille, mitä tulee tapahtumaan, mitä asioita käsitellään ja millä tavoin, tuli esille oppilaanohjaajien vastauksissa. Tämän toimintatavan nähtiin antavan oppilaalle aikaa sekä tietoa siitä, mitä ohjauskeskustelussa tulee tapahtumaan. Seuraavissa sitaateissa oppilaanohjaajat havainnollistavat sitä, miten kertovat ohjaustilanteen kulusta yksilöohjaustilanteessa:

*No yleensä siin on sillee mul on tavallaan selkee, mä kerron siin heti alkuun, et mitä täs tulee tapahtuun, et mun vaikka paperilla lukee, et miten tää niin etenee tää keskustelu, et mitä ne teemat on, et me käydään ne yhdessä läpi, että tavallaan tietää, mitä on tulossa-- (Haastateltava 3.)*

*--joskus joku oppilas, et "kui mää tänne niinku tulin" tai "kui sää mut tänne pyysit", nii sit kertoo niinku sen, ku vähä ku oppitunnillaki, et, et, mikä on nyt tän oppitunnin runko, ni kertoo sen ohjaustilantees, et "hei, nyt o tarkoitus, et jutellaas sun, katotaas sun todistus ja lasketaa sun, niinku pisteet, et millai ne ens kevään sit riittäis tohon yhteishakuun ja katotaa vähä yhteishakuaikatauluu ja sen semmost, ja mitä mieleen tulee"--*

(Haastateltava 5.)

Yksilöohjaustilanteen tunnelman rentouttaminen *huumorin* keinoin tuli esille tutkimusaineistossa. Huumorin avulla ohjauskeskusteluun pyrittiin synnyttämään miellyttävä tunnelma ja täten helpottamaan oppilaan sosiaalista jännittämistä. Huumorin käyttöön liittyen tuli esille myös näkökulma siitä, että sitä käyttäessä on hyvä olla rajansa ja pyrkiä kuitenkin pysymään ohjauskeskustelun asiassa. Seuraavissa sitaateissa oppilaanohjaajat kertovat huumorin käyttämisestä yksilöohjaustilanteessa:

*No, mä yritän luoda sellasen, niinku mahdollisimman, niinku mukavan ilmapiirin sit siihe keskustelulle ja sit mää saatan vähä tehdä itsestäni semmosen hölmömmän, ku mitä mää niinku sit oikeesti oonkaa, ja yritän sit ottaa siihen niinku vähä semmost huumorii mukaa--* (Haastateltava 4.)

*--ja sitten no jonku verran huumoria, mut mää on aika semmonen, et on kyllä huumoriaki löytyy, mut näissä yksilökeskusteluissa, ni, nii, nin yritän olla niinkun – yritän olla tosi semmonen asiallinen ja pysytään--* (Haastateltava 7.)

Kiireettömyys nähtiin tärkeänä asiana yksilöohjaustilanteessa. Oppilaalle pyrittiin viestimään, että on aikaa. Ohjaustilanteen rauhoittamisen konkreettisina keinoina mainittiin esimerkiksi puhelimen laittaminen äänettömälle ja se, että ei esimerkiksi vastaa sähköposteihin, vilkuile kelloa tai kännykkää ohjauskeskustelun aikana. Lisäksi tuotiin esille, että oppilaanohjaajan olisi hyvä pysyä rauhallisena ja antaa jännittävälle oppilaalle aikaa esimerkiksi vastata kysymyksiin. Seuraavissa sitaateissa oppilaanohjaajat kertovat, miten edistävät kiireettömyyden

tuntua ohjauskeskustelussa ja eräs oppilaanohjaaja tuo esille myös uuden keskustelumahdollisuuden antamisen jännittävälle oppilaalle:

*--luo siihe semmosen rauhan, et "menee meil sit viistoist minuuttii tai tunti, ni, ni tota, katotaa vähä ja jutustellaa iha tällai rennosti"-- (Haastateltava 5.)*

*--elikkä tavallaan luoda siihe vähä semmost rentoutta, et, et tässä me nyt ollaa ja meil on ihan rauha ja mul on aikaa kuunnella sua, et mul ei oo nyt mihinkä täs kiire-- (Haastateltava 6.)*

*--"kyl mä täs odottelen, et kunnes sä sanot jotain", mut sit jos se tuntuu, et se käy kauheen piinaavaks se, että kaikki ollaa hiljaa, ni, ni sitte mä saatan olla kyl sellane, et vaikka että, et nyt jos ei tuu mieleen, niin, niin, voidaan jatkaa tätä sitte ja sit katotaan vaik joku uus aika ja. Ja voi olla, et se seuraavalla kerralla sit sujuu vähän paremmin, et jotain ja sielt ehkä tulee-- (Haastateltava 3.)*

Oppilaalle luontevan keskustelupaikan valitseminen tuli esille keinona helpottaa sosiaalista jännittämistä. Tässä yhteydessä puhuttiin ohjauskeskustelun pitämisestä oppilaanohjaajan työhuoneen ulkopuolella sekä oppilaalle luontevan istumapaikan tärkeydestä työhuoneessa. Ohjauskeskustelun pitämistä työhuoneen ulkopuolella pidettiin tarpeellisena siinä tapauksessa, että oppilas ei halua tulla oppilaanohjaajan luokse keskustelemaan, koska saattaa kokea sen jännittävänä. Ratkaisuna tilanteeseen nähtiin oppilaalle luontevan keskustelutilanteen etsiminen kouluarjesta – esimerkiksi oppilaan kanssa keskustelu välitunnilla. Sen sijaan työhuoneessa tapahtuvan keskustelun rentouttamisen keinona tuotiin esille oppilaalle mieluisan istumapaikan valitsemisen mahdollistaminen. Seuraavissa sitaateissa oppilaanohjaajat tuovat esille oppilaalle luontevan keskustelupaikan valitsemisen merkityksen:

*--välillä oon käyttäny sillai semmosta keinoa, että kun näen välitunnilla, et oppilas on jossai vaikka käytävällä tai niin tuota hänen kans sitte istahdan siihen käytävän penkille*

*tai kävelen siinä hetken, sillai katson semmosen tilanteen, et ei oo hänel ahdistava ja kyselen sit muutamii asioita, vähän mitä tarvitsisi hänest semmost jotai tietoja sitten, mikä helpottais mua vaik ohjauksee-- (Haastateltava 1.)*

*--mä yritän niinku aina löytää sen heille mukavimman tavan, niinkun kommunikoida tai tai tai yleensä mä alotan esimerkiks siitä, et ku mul on työhuoneessa vaikka siel on sohva ja sit siel on semmonen perinteinen, niinku vastaanottopöytä ja tuoli siin vieressä ni mää aina kysyn, et mis he halua istua, et se on jo semmonen, et et, mis on niinku mukava istua ja mukava olla-- (Haastateltava 2.)*

Moni oppilaanohjaajista kertoi käyttävänsä yksilökeskusteluissa *konkreettisia keskustelun apuvälineitä* sosiaalisen jännittämisen helpottamiseksi. Välineinä mainittiin erilaiset ohjauskortit sekä tehtävät. Aihepiiriltään ohjauskorttien kerrottiin käsittelevän esimerkiksi kuulumisia, vahvuuksia, arvoja, harrastuksia, kiinnostuksen kohteita ja tulevaisuudensuunnitelmia. Kyseisten korttien avulla oppilaanohjaajat pyrkivät virittämään keskustelua sekä helpottamaan keskustelun johdattelua. Kortteja käyttämällä pyrittiin myös auttamaan oppilaita kertomaan asioistaan ja sanallistamaan omia ajatuksiaan. Ohjauskorttien ajateltiin helpottavan oppilaiden jännittämistä myös siten, että ne toimivat oheistekemisenä, jolloin oppilas saa niin sanotusti ”tekemistä käsille”, eikä hänen tarvitse myöskään ottaa katsekontaktia oppilaanohjaajaan. Eräs oppilaanohjaaja näki myös vahvuuksia käsittelevien ohjauskorttien käyttämisen keinona tuoda oppilaalle itseluottamusta ohjaustilanteeseen:

*--meil on tommoseet Voimakehäkortit tääl koulus, että et sitte etitää vähä niit omii vahvuuksii. Usein mää sit levitän ne vaik siihe pöydälle ja sit sanon et, ”no alotetaas nyt tällä, et etsit vaik muutama vahvuuden, mikä vois sua kuvastaa”, ja sit jos sielt muutama löytyy ja sit mää voin etsii siit vähä muutaman, mikä mun mielest hänt kuvastaa myös ja sit keskustellaa ehkä niistä tai ainaki hän voi kertoo sit oppilas, et miks hän valitsi ne ja lähdetää siit vähä sillai positiivisen kautta ehkä sit liikenteeseen, että mitä vahvuuksii*

*täl oppilaal on ja yritetään sille luoda semmosta itseluottamusta hänelle – siihen ohjaustilanteeseen.* (Haastateltava 1.)

Ohjauskorttien lisäksi oppilaanohjaajat kertoivat hyödyntävänsä erilaisia tehtäviä jännittämisen helpottamiseksi. Esille tuotiin sellaiset tehtävät, joissa voidaan esimerkiksi piirtää, kirjoittaa, ”raksittaa” ja ympyröidä. Oppilaanohjaajien vastauksissa tuli esille seuraavia esimerkkejä tehtävistä: itselle tärkeiden asioiden piirtäminen, vahvuuksien piirtäminen, käsitekartan tekeminen sekä listojen tekeminen oppilasta kiinnostavan ammattialan hyvistä puolista. Tekemisen avulla pyrittiin helpottamaan jännitystä ja virittämään keskustelua. Eräs oppilaanohjaaja toi esille myös sen, että on hyvä pohtia, millainen tehtävä on luonteva oppilaalle:

*--jos on kovasti kännykästä tykkäävä, ni ottaa kännykän ja tekee sinne muistiinpanoja tai etsii tietoa omalta kännykältään, vaik mul on tietokone vieressä. Mut, et, et tulee, et hän tekee jotai, ni hän saa samalla sitä jännitystään purettua.* (Haastateltava 6.)

## 6.4 Jännittävän oppilaan tukeminen

Jännittävän oppilaan tukeminen tuli esille eri tavoin oppilaanohjaajien vastauksissa. *Oppilaan kohtaaminen, jännittämisen normalisoiminen, altistuskeinojen miettiminen yhdessä oppilaan kanssa, jännittäviin tilanteisiin valmentaminen ja niissä tukeminen sekä moniammatillinen yhteistyö* nähtiin keinoina tukea sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevaa oppilasta (ks. taulukko 1). Seuraavaksi kuvataan näitä käsityksiä tarkemmin.

*Oppilaan kohtaamisen* merkitys sosiaalisen jännittämisen helpottamisen kannalta nousi esille tutkimusaineistosta. Oppilaiden ystävällinen huomioiminen eri tilanteissa sekä myönteinen ja aito kohtaaminen tulivat esille aineistossa. Lisäksi se, että oppilasta osataan kuunnella ja tukea, nähtiin tärkeinä asioina. Esille



nostettiin myös oppilaan henkilökohtaisen kohtaamisen merkitys oppitunnilla. Eräs oppilaanohjaaja toi esiin hienotunteisuuden merkityksen jännittävän oppilaan kohtaamisessa:

*Siel on tietysti hankalampaa niinku, luokas on hankalampaa tunnistaakki ja sit, et mitä sää siin tilantees, et, et onks se niinku, onks se tota, et sitä ei ainakaa niinku toisten nähden ja kuullen voi oikeen niinku tehdä, et, "hei", et se täytyy sit hyvi, et meet henkilökohtasesti se oppilaan kans juttelee, et "hei", et, et "jännittääks tää tilanne tai haluaisiks sään hetkeks vaikka käytävää tekee yksinäs" tai, tai mikä se, se tilanne sit niinku onki-- (Haastateltava 5.)*

Jännittämisen normalisoiminen nähtiin keinona helpottaa oppilaiden jännittämistä. Oppilaille esimerkiksi kerrottiin jännittämisen olevan tavallista: toiset oppilaat ja myös opettajat jännittävät. Aineistosta tuli ilmi omista jännittämiskokemuksista sekä jännittävissä tilanteissa toimimisesta kertominen oppilaille. Jännittämisen myös kerrottiin olevan sallittua ja usein hyväkin asia suorituksen kannalta. Oppilaille luotiin toivoa kertomalla, että jännittäminen helpottaa iän myötä ja menemällä jännittäviin tilanteisiin. Seuraavissa sitaateissa Haastateltava 7. tuo esille omista jännittämiskokemuksista kertomisen oppilaille ja Haastateltava 3. hyväksynnän merkityksen jännittämisen kanssa:

*Mutta, että just tää oma, että omalla esimerkillä ja sanoo, että – sanottaa sitä, että, ettei nää aina niinku, vaikka on opettaja ja opo, niin ei nää kaikki esiintymistilanteet, että itsekin niinku jännittää. Että, et ku mää oon huomannu, et jos ei pikku- pikkusta jännitystä ole ja sit se menee ihan plörinäks-- (Haastateltava 7.)*

*--ja sit tavallaan myös se, että sit voi just aina usein sanoo sitä, että et välttämät siit jännittämisest ei koskaan pääse eroon ja se ei oo välttämättä se, mihin kannattaa edes pyrkiä – ehkä enemmän se, et pystyy elämään sen asian kans, nii se on se, mihin kannattaa*

*pyrkiä ja ja, se on ihan ookoo, et jännittää. -- Et se ei, et kuhan sen kaa pystyy itse elään, nii se on se tärkein asia. (Haastateltava 3.)*

*Altistuskeinojen miettiminen yhdessä oppilaan kanssa* nähtiin keinona auttaa sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevaa oppilasta. Ensimmäkin oppilaan kanssa esimerkiksi keskusteltiin siitä, mistä hänen jännittämisensä syntyy ja onko hänellä itsellään jo keinoja jännittämisensä käsittelyyn. Siinä tapauksessa, että oppilaan jännittäminen ei ole hallitsematonta, pyrittiin miettimään yhdessä oppilaan kanssa hänelle sopivia keinoja altistaa itseään jännittäviin tilanteisiin. Altistamiseen liittyen tuotiin esille turvallisen ympäristön merkitys ja se, että oppilaan altistaminen jännittäviin tilanteisiin toteutetaan pienin askelin, lisäten altistusta vähitellen:

*--just puhutaa sitte ne monesti ne ehkä sit tulee, että et voisko joku tietty vaikka oppitunti, jossa on turvallinen olo, et opettaja on turvallinen ja se ryhmä tuntuu turvalliselta, oisko se paikka, mis vois vaik ensimmäisen kerran viitata tai sanoo jotain. (Haastateltava 3.)*

Altistus nähtiin tärkeänä kohdistaa niihin tilanteisiin, joissa oppilas kokee eniten jännitystä. Altistuskeinoina tuli esille esimerkiksi viittaaminen kerran tunnissa, kaverin kanssa keskustelu välitunnilla sekä luokkaan tai ruokalaan meno yksin. Esiintymiseen liittyvinä altistuskeinoina mainittiin esitelmän harjoittelu peilin edessä, esitelmän pito kaverin kanssa tai esitelmän pito pienemmälle yleisölle, kuten opettajalle tai pienemmälle ryhmälle. Pienempi rooli esitelmässä tuotiin myös esille altistuskeinona: oppilas voi olla esimerkiksi vain ryhmän mukana, toimia dian vaihtajana tai olla ylipäättään sellaisessa roolissa, jossa hänen ei tarvitse puhua paljoa. Jotkut oppilaanohjaajat kertoivat myös ohjanneensa jännittäviä oppilaita valitsemaan ilmaisutaidon valinnaisaineen. Jos puolestaan jatko-opintojen aloittaminen tuntuu oppilaasta jännittäväältä, pidettiin tulevaan oppilaitokseen tutustumista keinona helpottaa jännittämistä:

*--me mennää tutustuun tohon toisel asteelle, lukioon ja ammattikouluun ja se helpottaa aika monen jännittämistä kun löytää ja näkee sen sen konkreettisesti, et sen tulevan koulun ja sitte me räätälöidään jollekkin sillai, et he menee tutustumaan iha yksin vaikk ammattikouluun jollekkin tietyllä linjalla--// Et sitä yritetään tuoda vähän niinku. Vähän sitä, mitä se tuleva on, nii vähän niinku sitä valottaa tai tuoda esille sillai, et se ei olisi enää nii epävarmaa tai semmosta uutta tai tai niinku siel kaukana, et tuodaan sitä vähän lähemmäksi tätä arkeen sitä pikkuhiljaa – varsinkin siel yhdeksännen luokan. (Haastateltava 1.)*

Altistamiseen liittyen pidettiin tärkeänä sitä, että oppilasta ei pakoteta mihinkään. Myöskään sitä, että oppilaan ei ikinä tarvitse mennä epämuokavuusalueelle, ei nähty hyvänä asiana jännittämisen helpottamisen kannalta. Tämän ristiriidan oppilaanohjaajat kokivatkin haasteellisena. Seuraavassa sitaatissa eräs oppilaanohjaaja kuvaa edellä mainittua problematiikkaa oppilaan altistamisessa jännittäviin tilanteisiin:

*--tiettyä puskemista mun mielestä on välillä hyväksi, et vähän, vähän mennään sinne epämuokavuusalueella – jos aina vaan sanoo, et "no ei sun sitä tarvi, et tuut pitää ton tohon mun kaa kahestaan", niin se ei tavallaan etene se välttämättä. Tietysti jos jollain on tosi paha, paha niinku lukko sen asian kanssa kansa, tai niin niin, ymmärrän, et silloin se on niinku pakko varmaan tehdä näin. Mutta tota, et joskus sitä taas itekki miettii, et onk se nyt sitä kuitenkin, et "pitäiskö sun nyt kuitenkin yrittää" – mut se on hirveen vaikea niinku sanoa, et mikä on se paras vaihtoehto. -- Nii ja joskus jälkeenpäin voi todeta, ehkä oliskin pitänyt sitä, niinku vaatia enemmän tai sitä toisinpäin, et ehkä nyt ei olisi pitänyt, et ois pitänyt nyt tarkemmin kuunnella sitä oppilasta itseään. (Haastateltava 3.)*

Jännittäviin tilanteisiin valmentaminen ja niissä tukeminen nähtiin keinona helpottaa oppilaan jännittämistä. Tet-harjoittelun ja etenkin tet-paikan hakemisen jännittävyyttä oppilaille tuli esille lähes jokaisen oppilaanohjaajan vastauksissa. Lisäksi pääsykokeet ja kesätyöpaikan haastatteluun meneminen osoittautuivat oppilaanohjaajien puheiden perusteella yläkoululaisia jännittäviksi asioiksi.

Seuraavissa sitaateissa oppilaanohjaajat tuovat esille havaintonsa edellä mainittujen asioiden jännittävyydestä oppilaille:

*--oli tässä nyt pari viikkoo takaperin tettiiviikko ja ja tuota, nii siinä ainaki tota tuli tosi selkeesti niinku esille aika useankin oppilaan semmonen jännittäminen, et heil oli tosi vaikeeta etsii sitä tettiipaikkaa-- (Haastateltava 2.)*

*No sit, jos miettii, ni kesätöiden haku. Se on kans jollekki nuorelle, niinkun jännittävä tilanne ja erityisesti siinä kohtaa, ku tulee kesätyöpaikasta kutsu, että "tervetuloa haastatteluun", nii ne on niitä jännittäviä tilanteita, että sitte yhdessä mietitää ja, ja käydään niit haastattelutilanteit – vähä harjotellaa ja valmistaudutaa siihe, et mitä se tuleva voi tuoda tullessaa, ni, ni ne on semmosii jä-, mitä nuoret jännittää. (Haastateltava 6.)*

Jännittäviin tilanteisiin valmentamisen keinoina mainittiin esimerkiksi kertominen jännittävästä tilanteesta oppilaalle etukäteen, pääsykoekysymysten harjoittelu sekä haastattelutilanteiden harjoittelu. Tet-paikan hakemiseen liittyen puolestaan tuotiin esille tet-paikan hakemisessa tukeminen. Tukikeinoina tuli esille eritoten tet-paikkaan soittamisessa tukeminen: puhelun sisältöä suunniteltiin sekä puhelua harjoiteltiin ennen soittamista yhdessä oppilaanohjaajan kanssa. Oppilaanohjaaja saattoi myös olla tukena puhelun ajan esimerkiksi toimien kuis-kaajana ja ollen myös valmiina ottamaan puhelimen oppilaalta tarvittaessa. Tukikeinoina tuli esille myös se, että oppilaanohjaaja soittaa tet-paikkaan ja antaa sitten puhelimen oppilaalle. Siinä tapauksessa, että tet-paikkaan meneminen koettiin jännittävänä, oppilaanohjaajat myös saattoivat mennä tutustumaan oppilaan kanssa tet-paikkaan tai kuljettaa heitä sinne. Seuraavassa sitaatissa eräs oppilaanohjaaja tuo esille näkemyksensä siitä, että tukee oppilasta jännittävässä tilanteessa, mutta ei kuitenkaan hoida oppilaan asiaa hänen puolestaan:

*Eli, vaikka se kuin jännittäis, nii en soita yhdenkää nuoren puolesta, mut mä autan soittamaan, me tehdään vuorosanat etukäteen, nuori harjottelee sen etukäteen mun kanssani*

*ja mä olen vieressä, et jos sanat menee sekasi ja tuntuu, et ei saa sanaa suusta, ni kaappaamassa sitä luuria häneltä. (Haastateltava 6.)*

Moniammatillisen yhteistyön merkitys jännittävien oppilaiden tukemisessa tuli esille eri tavoin tutkimusaineistossa. Tässä yhteydessä puhuttiin jännittäjä-oppilaan ohjaamisesta koulun muille ammattilaisille sekä ammattilaisten konsultoinnista. Oppilaanohjaajien vastauksissa tuli esille myös jännittämisestä viestiminen opettajille, pienryhmäinterventio, oppitunnilla ja koulussa työskentelevän avustavan henkilökunnan akuutin avun merkitys sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Lisäksi koulun henkilökunnan tietoisuuden lisääminen jännittämiseen liittyen, nähtiin olevan keino tukea jännittäviä oppilaita. Seuraavaksi avataan näitä asioita tarkemmin.

Yhteistyö koulussa työskentelevien eri alan ammattilaisten kanssa nähtiin keinoon tukea sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevaa oppilasta. Oppilaan ohjaaminen kuraattorille, koulupsykologille tai terveydenhoitajalle tuli esille oppilaanohjaajien vastauksissa. Esille tuotiin myös esimerkiksi koulukuraattorin konsultoiminen: koulukuraattorin kanssa saatettiin käydä läpi jännittämistapauksia sekä keskustella jännittämisestä yhteisesti myös oppilaan ja kuraattorin kanssa. Joistain vastauksista kävi ilmi, että oppilaanohjaajien kanssa keskustellaan pitkälti tulevaisuuteen liittyvistä asioista, ja jos oppilas tarvitsee enemmän tukea jännittämisen kanssa, niin hänet ohjataan esimerkiksi kuraattorin tai koulupsykologin luokse. Eräs oppilaanohjaaja toi myös esille näkökulman resurssien riittävydestä ja eri ammattiryhmien välisistä rajoista:

*--psykologioaje o tietysti kyl varmaa yks semmone -- meilläkää ei ole niinku psykologia talossa, en tiä sit, et, et, et oisko se niinku semmone, mikä ehdottomasti, niinku. --Et semmone, et on riittävästi niit, niit resurssei joka, joka ammattiryhmäl niinku, et opokaa ei voi ruvet iha psykologiks tai, tai, tai niinku tietenkää liikaa mennä niinku toise ammattiryhmän tontille, eikä oo niinku, niinku tarkotustaa sillai--*

(Haastateltava 5.)

Jännittämisestä viestiminen opettajille tuli esille erään oppilaanohjaajan vastauksessa. Hän kertoi, että toisinaan ohjauskeskusteluissa oppilaat kertovat, että jotkut opettajat käyttävät työskentelymenetelmiä, jotka aiheuttavat oppilaille jännitystä. Kyseinen oppilaanohjaaja toi haastattelussa esille viestivänsä opettajille jännittämisestä oppilaan luvalla:

*--välillä mun kanssa ku oppilaat keskustelee, niin niin tota tulee just ilmi se, et on vaikka joku tietty opettaja -- laittaa oppilaat tekemään niinkun vaik kielten tunneilla, niinku parityöskentelyä nii sit heit saattaa jännittää semmone iha hirveesti ja haluaa ehkä sen takia vaihtaa vaik jonku valinnaiskielen poies. Ja sit, ku ruetaan selvittää sitä, nii sit se syy saattaaki olla se, että juuri se opettaja niinkun pistää tekemään sitte niitä parityöskentelyä ja ja se on sit semmost pelottavaa ja ei uskalla sanoo mitää ja ja. Et sit mää välillä niitäki sit selvittelen ja käyn opettajille vähä vihjasemassa, et voisiko tehdä jotain muuta, kun parityöskentelyä-- (Haastateltava 2.)*

Pienryhmäinterventio nähtiin keinona tukea sosiaalisen jännityksen kanssa kamppailevaa oppilasta. Pienryhmä, johon jännittäjä-oppilaat voisivat osallistua, ja jossa voitaisiin etsiä keinoja jännittämisen helpottamiseen sekä harjoitella sosiaalisia tilanteita turvallisessa ympäristössä, nousi esille oppilaanohjaajien vastauksista. Eräs haastateltava toi esille halukkuutensa pienryhmän perustamiseen, mikäli koulun resurssit sen sallisivat. Haastateltava 6. puolestaan kertoi heidän koulussaan järjestettävän tällaisia pienryhmiä:

*--elikkä näis jännittäjätapauksis meillä esimerkiks kuraattori ja koulupsykologi on aina tarpeen mukaan ja säännöllisen epäsäännöllisesti järjestää tämmösiä jännittäjäryhmiä, missä sitte kootaa pienryhmään oppilaita, joilla on samantyyppisiä haasteita ja, ja siellä he lähtee sitte harjottelemaan yhdessä näissä ryhmissä niitä keinoja ja ratkasuja. (Haastateltava 6.)*

Oppitunneilla ja koulussa työskentelevien erityisopettajien, ohjaajien ja koulunuorisotyöntekijän apu mainittiin akuuttina tukikeinona jännittäville oppilaille. Eräs oppilaanohjaaja mainitsi koulussaan työskentelevän koulunuorisotyöntekijän, jonka kanssa oppilas voi tarvittaessa mennä keskustelemaan esimerkiksi jännittämisestä. Lisäksi erityisopettajan tai ohjaajan mukaan lähteminen kesken opitunnin nähtiin keinona tukea jännittävää oppilasta:

*--et jos joku alkaa jännittää tai tulee joku kohtaaminen vaikkokeske tunnin, ni erityisopettajat tai ohjaaja pystyy sen oppilaa kans poistuu, et se aineopettaja jatkaa sitä samaa opetustaan, saatika, et jos siel ois yks aikuinen, nii läheppä siit nyt jonku kans tai huomioippa se, et onhan se neljä silmää enemmän, ku se kaks silmää, ni pystytääh nihi tilanteisii, niit pystytää paremmi huomaamaa, nihi pystytään paremmi puuttumaa tottakai, kun siel on niinku enemmän aikuisii-- (Haastateltava 5.)*

Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisessa tuli esille aineistossa: yhteydenpito huoltajiin jännittämiseen liittyen sekä siitä viestiminen huoltajille nähtiin tärkeänä. Erilaisten jännittämistä helpottavien keinojen miettiminen luokanohjaajan, kuraattorin ja toisinaan huoltajankin kanssa tuli myös esille aineistossa. Seuraavassa sitaatissa tulee ilmi esimerkiksi kodin ja koulun välisen yhteydenpidon merkitys jännittävän oppilaan tukemisen kannalta:

*Mut, et tosi hienosti, et sit tietysti, ku oppilas tai huoltajat, vaan niinku ottaa yhteyttä, nii usein sit tieto tulee luokanohjaajan kaut sit kaikille, et joku saa syöd eri aikaa ja joku saa ol sisäl, ko jännittää, jännittää välitunnin menoo ja, ja on niinku, et tosi paljo enemmän kyl otetaan niinku huomioo kaikkii tälläsii asioit-- (Haastateltava 4.)*

Lisäksi tiedon lisääminen sosiaalisesta jännittämisestä tuli esille osana moniammatillista yhteistyötä. Opettajien kouluttaminen nähtiin keinona tukea jännittävää oppilasta: kouluttamisen ajateltiin edistävän sitä, että opettajat kiinnittäisivät enemmän huomiota oppilaiden jännittämiseen sekä saisivat välineitä

jännittävien oppilaiden tukemiseen. Seuraavassa sitaatissa eräs oppilaanohjaaja kertoo havainnoistaan koulutuksen tarpeellisuuteen liittyen:

*--ensin opettajille pitäis antaa sitä koulutusta ja tietoo tämmösest sosiaalisest jännittämisest ja oikeesti vähän niitä tilastoja ja tietoo, et kuin yleistä se on -- se on aina se haaste tommosessa perusopetuksessa, ku siellä on on, niinku yläkoulun puolella -- kaikki on niitä oman, oman ammattialansa osajia -- et sitä helposti vaa keskitytää hyvin suppeesti siihen omaan substanssiosaamiseen -- Mut kuitenkin sen sit huomaa tuol aina opettajanhuonekeskusteluissa, et kyl hän tää on semmonen asia tämmöinen sosiaalinen jännittäminen ja arkuus, että se on tosi yleistä, että ja niitten asioitten kans, niinku mietitään niitä, et mitä voitais tehdä, mut et mää en oikeen tiä, et onk meillä niinku selkeesti siihen kuitenkaan semmosia, niinku yhteisiä keinoja, mitä ajattelis, et kaikki käyttäis-- (Haastateltava 2.)*



## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä oppilaanohjaajilla on yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta. Oppilaanohjaajien vastaukset jakautuivat neljään seuraavaan teemaan: ”Oppilaanohjaajan olemus”, ”Jännittämisen huomioiminen ryhmätilanteessa”, ”Vapauttava kohtaaminen yksilöohjaustilanteessa sekä ”Jännittävän oppilaan tukeminen”. Tutkimuksen päätulokset osoittavat, että oppilaanohjaajien käsitysten mukaan sosiaalista jännittämistä voidaan helpottaa kiinnittämällä huomiota jännittävän oppilaan hyvään kohtaamiseen sekä erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin jännittämisen helpottamiseksi. Seuraavissa alaluvuissa 7.1–7.2 käsitellään tutkimuksen keskeisiä tuloksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon sekä kirjallisuuteen. Tämän jälkeen luvussa 7.3 pohditaan päätulosten koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä. Lopuksi alaluvussa 7.4 arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja tuodaan esille aiheen kannalta merkityksellisiä jatkotutkimusehdotuksia.

### 7.1 Jännittäjän hyvä kohtaaminen

Kuten aiemmin mainittiin, tutkimukset ovat osoittaneet, että sosiaalinen jännittäminen on yleistä yläkouluikäisten keskuudessa (esim. Mörtberg ym., 2021; Ranta ym., 2012). Siihen liittyy usein esimerkiksi pelkoa puhua auktoriteettiassessa oleville henkilöille (APA, 2013; Isometsä, 2017). Näin ollen oppilaanohjaajan kanssa keskustelu voi olla sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevalle yläkouluikäiselle nuorelle ahdistusta herättävä asia. Tämän vuoksi olisi tärkeää kiinnittää erityistä huomiota jännittävän oppilaan kohtaamiseen. Oppilaanohjaajien vastauksissa korostuikin jännittäjän kohtaamisen merkitys sosiaalisen jännittämisen helpottamisen kannalta: oppilaan kohtaamisessa kiinnitettiin huomiota omaan olemukseen sekä pyrittiin rentouttamaan ohjaustilannetta eri tavoin jännittämisen helpottamiseksi.

Oppilaanohjaajien vastauksissa korostui huomion kiinnittäminen omaan olemukseen jännittäviä oppilaita kohdatessa. Helposti lähestyttävyyys ja oppilaan lempeä lähestyminen nähtiin keinoina helpottaa jännitystä. Oppilaanohjaajat toivat esille muun muassa sen, että pyrkivät välttämään oppilaan tuijottamista, eivät huomauttele hupun tai päähineen käytöstä, eivätkä arvioi oppilasta – oppilas pyrittiin kohtaamaan tasavertaisesti. Voidaan nähdä, että edellä mainitut esimerkit oppilaan kohtaamisesta liittyvät siihen, että oppilaanohjaajat pyrkivät ehkäisemään mahdollisen valta-aseman muodostumista ohjaustilanteessa. Sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevat voivat kokea auktoriteettiasemassa olevan henkilön kanssa keskustelun ahdistavana (APA, 2013; Isometsä, 2017). Omaa auktoriteettia madaltamalla voidaan helpottaa oppilaan jännittämistä.

Sosiaaliseen jännittämiseen liittyy myös keskeisenä pelko kielteisen arvioinnin kohteeksi joutumisesta (Isometsä, 2017). Oppilaanohjaajat kuvatessaan omaa toimintaansa korostivat, että oppilasta ei pyritä arvioimaan. Sen sijaan oppilaanohjaajien vastauksissa nousi esille kannustamisen merkitys eri tilanteissa. Esimerkiksi Banduran kehittämän minäpystyvyysteorian mukaan verbaalisen tuen, kuten kannustamisen avulla voidaan edistää ihmisen myönteisten kyvykkyyssuomusten kehitystä (Bandura, 1997, s.101). Oppilaan tietämys siitä, että häntä ei arvioida sekä oppilaan myönteinen ja kannustava kohtaaminen helpottavat todennäköisesti sosiaalista jännittämistä sekä rohkaisevat oppilasta kohtaamaan häntä jännittäviä asioita.

Ohjaustilannetta pyrittiin rentouttamaan eri tavoin oppilaan jännittämisen helpottamiseksi. Oppilaanohjaajat toivat esiin ohjaustilanteen rentouttamisen keinoina esimerkiksi arkisista asioista puhumisen ohjauskeskustelun alussa, huumorin käyttämisen sekä kiireettömyyden. Sosiaaliseen tilanteeseen tultaessa jännittäjän kielteiset uskomukset sosiaaliin tilanteisiin liittyen aktivoituvat, mikä puolestaan aktivoi erilaiset jännitysoireet. Jännittäjän huomio kiinnittyy omiin

jännitysoireisiinsa sekä niiden peittelyyn, minkä vuoksi itse vuorovaikutustilanteeseen keskittyminen voi olla haastavaa. (Clark & Wells, 1995.) Tämän vuoksi pyrkimys rentouttaa ohjauskeskustelun tunnelma on tärkeää. Ohjauskeskustelun aloittaminen arkisista asioista puhumalla voi mahdollisesti antaa oppilaalle aikaa rauhoittua sekä auttaa siirtämään huomionsa jännitysoireista mielekkäistä asioista puhumiseen: esimerkiksi sosiaalisen ahdistuneisuuden kognitiivisissa terapioidissa harjoitellaan huomion siirtämistä pois jännitysoireista, jolloin jännitys helpottuu (Leigh & Clark, 2018). Kiinnittämällä oppilaan huomio hänelle mielekkäistä asioista puhumiseen, voidaan todennäköisesti siirtää oppilaan huomiota mahdollisista jännitysoireista keskusteluun. Keskustellessa arkisista asioista, oppilaalle voi myös tulla tuntu siitä, että tilanne ei ole liian vakava, mikä todennäköisesti helpottaa jännittämistä.

Huumorin käyttäminen nähtiin myös keinona rentouttaa ohjaustilannetta. Huumorin käyttöä koulumaailmassa kartoittaneet tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien käyttämä huumori voi edistää positiivista luokkahuoneilmapiiriä sekä vähentää esimerkiksi oppilaiden jännittämistä. Opettajan kyvyn nauraa itselleen virheen tehtyään on todettu osoittavan oppilaille sen, että virheet ovat inhimillisiä ja sallittuja, ja sitä kautta rohkaisevan oppilaita. Huumorin käytön on myös osoitettu edistävän oppilaiden myönteisiä arvioita opettajastaan. (Banas ym., 2011, s. 129–130.) Näin ollen huumorin käyttö ohjaustilanteessa voi mahdollisesti rentouttaa ja vapauttaa tunnelmaa sekä edistää myönteisen mielikuvan syntymistä ohjaajasta ja siten helpottaa oppilaan sosiaalista jännittämistä.

Lisäksi ohjaustilanteen luominen kiireettömäksi nähtiin tärkeänä tilanteen rentouttamisen kannalta. Kiireettömyyden tuntua edistettiin rauhoittamalla ympäristö ja keskittymällä oppilaaseen sekä antamalla oppilaalle aikaa vastata kysymyksiin. Clarkin & Wellsin (1995, s. 73) mukaan sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppaileville on tyypillistä ajatus siitä, että toiset ihmiset suhtautuvat heihin kielteisesti, minkä vuoksi heillä on taipumus etsiä merkkejä kielteisestä arvioinnista. Näin ollen jännittäjä saattaa mahdollisesti tulkita oppilaanohjaajan

kiireisen olemuksen merkinä kielteisestä suhtautumisesta häneen. Onnismaan (2007, s. 39) mukaan kiireisyys antaakin ohjattavalle kuvan siitä, että hän ja hänen asiansa ovat ohjaajalle vähäpätöisiä. Vehviläinen (2014, s.124) puolestaan korostaa ohjaajan kiireettömän toiminnan merkitystä tärkeänä läsnäolon keinona, mikä helpottaa vuorovaikutustilanteen havainnointia ja viestii ohjattavalle siitä, että ohjaajalla on aikaa keskittyä hänen asioihinsa. Täten ohjaajan kiireetön toiminta helpottaa myös todennäköisesti oppilaan jännittämisen havaitsemista ja edesauttaa näin jännittäjän hyvää kohtaamista.

## 7.2 Pedagogiset ratkaisut jännittämisen helpottamiseksi

Oppilaanohjaajat pyrkivät helpottamaan oppilaan jännittämistä erilaisin pedagogisin ratkaisuin sekä ryhmätilanteissa että yksilöohjauksessa. Jännittämisen huomioiminen ryhmätilanteissa nähtiin oppilaanohjaajien vastausten perusteella tärkeänä asiana oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamisen kannalta. Kukkoahon (2017, s.66–74) ujon oppilaan kohtaamista käsittelevän väitöstutkimuksen tulokset yhtenevät tämän tutkimuksen kanssa: kyseinen tutkimus osoitti, että ujon oppilaan kohtaamisen kannalta aktiivinen pedagoginen ajattelu on erityisen tärkeää ja pedagogisten ratkaisujen kohdalla tulisi kiinnittää huomiota eritoten ujoa tukevaan oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja opetusjärjestelyihin. Jännittämisen huomioimiseen liittyen tässä tutkimuksessa tulivatkin esille jännittämisen huomioiminen oppitunnin suunnittelussa, tilannetaju, ryhmäyttäminen, työrauhan ylläpito sekä oppilaalle suotuisan ryhmätyötilanteen luominen.

Jännittämisen huomioiminen oppitunnin suunnittelussa tuotiin esille keinona helpottaa oppilaan sosiaalista jännittämistä, mikä yhtenee myös Kukkoahon (2017, s.101) tutkimuksen tulosten kanssa: huolellisen suunnittelun nähtiin olevan tärkeä tekijä sen kannalta, että ujo oppilas saisi myönteisiä kokemuksia. Oppitunnin suunnitteluun liittyvässä jännittämisen huomioimisessa korostui

oppilaanohjaajien vastausten perusteella eritoten ennakoitavuus, kuten tutun oppitunnin rakenteen suosiminen sekä se, että oppilaille kerrotaan, mitä oppitunnilla tulee tapahtumaan. Ennakoitavuuden mahdollistamisen merkitys tulee esille myös Kukkoahon (2017, s.64) tutkimuksessa: siinä nousi esille samanlaisina toistuvien opetusjärjestelyiden tärkeys ujojen oppilaiden kohdalla. Ennakoitavuus helpottaa mahdollisesti jännittämistä, koska oppilaan ei tarvitse jännittää, mitä tulee tapahtumaan, vaan hän voi valmistautua siihen ennalta.

Tilannetajun merkitys tuli esille yhtenä oppilaan sosiaalista jännittämistä helpottavana tekijänä. Siihen liitettiin esimerkiksi se, ettei oppilaita pakoteta tekemään mitään sekä oppitunnilla toteutettavia aktiviteetteja eriytetään tarvittaessa jännittäjälle sopivammaksi. Aiemmissa tutkimuksissa tulee myös esille tilannetajun tärkeys. Esimerkiksi Highamin ja Demkowiczin (2021, s.512) tutkimuksen tuloksissa tuli esille hienovaraisuuden merkitys ja se, että oppilaan ahdistuneisuudesta ei tehdä numeroa. Kukkoaho (2017, s.97-113) nostaa puolestaan esiin sen, kuinka ujoa oppilasta tulisi havainnoida sekä tehdä havaintoihin perustuvia ratkaisuja jännittämisen helpottamiseksi – esimerkiksi sopia esitelmän pidosta kahden kesken. Nyborg ym. (2022, s. 651) tuo lisäksi esiin nonverbaalisen huomion merkityksen ujon oppilaan kohtaamisessa. Oppilasta voidaan huomioida ilman sanoja rohkaisevin elein, jolloin vältetään toisten huomion kohdistuminen ujoon oppilaaseen. Koska sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevalle tyypillisiä pelkoja ovat huomion ja kielteisen arvioinnin kohteeksi joutuminen (Isometsä, 2017), voidaan ajatella, että oppilaanohjaajan tilannetaju on tärkeä asia oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamisessa.

Ryhmäyttämisen merkitys tuotiin esille sosiaalisen jännittämisen helpottamisen kannalta ja sen nähtiin edistävän turvallista ilmapiiriä. Kukkoahon (2017) tutkimuksessa tuli myös esille ryhmän tuen merkitys ujoille oppilaille ja siihen liittyen teemat ”myönteinen asenne”, ”myönteiset teot” ja ”toista huomioiva puheviestintä” nousivat esille ujojen oppilaiden vastauksista. Myönteiseen asenteeseen liitettiin erilaisuuden huomioon ottaminen sekä välitön ja positiivinen

suhtautuminen toisiin. Myönteisiin tekoihin puolestaan liitettiin auttaminen, ystävällisyys, kohteliaisuus ja mukaan ottaminen. Toista huomioivalla puheviestinnällä taas tarkoitettiin kiittämistä, positiivisen palautteen antamista, toisen kanssa puhumista ja toisen kuuntelemista sekä yhteisten puheenaiheiden valitsemista. Kyseisten asioiden todettiin edistävän ujon oppilaan ryhmään pääsyä. (Kukkoaho 2017, s.143–145.) Lisäksi työrauhan ylläpito nähtiin tässä tutkimuksessa keinona jännittämisen helpottamiseen ja esimerkiksi yhteisten sääntöjen luominen nähtiin tärkeänä. Kukkoahon (2017, s.102) tutkimuksessa tuli myös esille yhteisten käyttäytymissääntöjen esille tuomisen sekä niiden noudattamisen valvonnan merkitys ujon oppilaan turvaamisen kannalta. Voidaankin ajatella, että oppilaanohjaajalla on tärkeä osa hyvän, turvallisen ja rauhallisen ilmapiirin edistämässä ja sitä kautta sosiaalisen jännittämisen helpottamisessa.

Oppilaalle suotuisan ryhmätyötilanteen luominen nähtiin tärkeänä oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamiseksi. Ryhmäjakojen kannalta tärkeänä pidettiin eritoten oppilaiden persoonallisuuksien huomioimista ja jännittämisen kanssa kamppailevan oppilaan ryhmään valittiin sellaisia oppilaita, jotka pystyivät tukemaan häntä. Highamin ja Demkowiczin (2021, s. 507–508) sekä Nyborgin ym. (2022, s.652–653) tutkimuksissa tuli myös esille sopivien ryhmäjakojen tärkeys. Jännittävien oppilaiden ryhmään tai pariiksi valittiin oppilaita, joiden seurana jännittäjä koki miellyttävänä ja turvallisena. Saman sukupuolen ryhmät tuotiin myös esille jännittämistä helpottavina tekijöinä siinä tapauksessa, että havaittiin, että oppilas jännittää vastakkaisen sukupuolen edustajia. Näin ollen oppilaanohjaajan oppilaantuntemuksen voidaan ajatella olevan edellytys sopivien ryhmien muodostamiselle.

Yksilöohjaustilanteisiin liittyen korostettiin erityisesti konkreettisten keskustelun apuvälineiden, esimerkiksi erilaisten tehtävien ja ohjauskorttien käyttämistä tilanteen rentouttamiseksi ja jännittämisen helpottamiseksi. Kuten aiemmin mainittiin, jännittäjällä on taipumus tarkkailla omia jännitysoireitaan sekä pyrkiä peittelemään niitä (Clark & Wells, 1995). Huomion siirtäminen omasta itsestä

esimerkiksi ohjauskortteihin tai tehtäviin voi todennäköisesti vähentää itseen kohdistuvaa tarkkailua ja sitä kautta jännittämistä.

Sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevaa oppilasta pyrittiin tukemaan eri keinoin jännittämisen helpottamiseksi hänen arkielämässään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s.15) mukaan ”Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään.” Tukemisen edellytyksenä tulikin esille tutkimusaineistossa oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen. Ensinnäkin jännittämisen normalisoiminen tuotiin esille keinona helpottaa oppilaan jännittämistä. Ranta (2021, s.2414) tuo myös esille normalisoinnin merkityksen sosiaalisen ahdistuneisuuden hoidossa. Joukkoon kuulumisen ja vertaisten hyväksyntä ovat nuorelle tärkeitä asioita (Rageliené, 2016). Jännittämisestä johtuva käyttäytyminen, kuten fyysisen vetäytyvyys saatetaan kokea häpeällisenä, koska sen pelätään antavan toisille töykeän vaikutelman. Kielteinen kokemus erilaisuudesta toisiin verrattuna saattaa myös johtaa niin sanotun toiseuden rakentamiseen. (Kukkoaho, 2017, s.147–148.) Sosiaalinen jännittäminen on yleistä nuoruudessa (esim. Mörtberg ym., 2021). Tietämys jännittämisen normaaliudesta auttaa todennäköisesti suhtautumaan omaan jännittämiseen hyväksyvämmiin ja helpottaa sitä kautta sosiaalista jännittämistä.

Konkreettisina jännittämisen helpottamisen keinoina tuotiin esille altistuskeinojen miettiminen yhdessä oppilaan kanssa, jännittäviin tilanteisiin valmentaminen ja niissä tukeminen sekä moniammatillinen yhteistyö. Esimerkiksi sosiaalisen ahdistuneisuuden kognitiivis-behavioraalisissa terapioiden pyritään sosiaalista jännittämistä helpottamaan sosiaalisiin tilanteisiin liittyvien käytännön harjoitusten avulla ja pääsemään sitä kautta eroon sosiaalista jännittämistä ylläpitävistä itseen kohdistuvasta huomiosta ja turvakäyttäytymisestä (Leigh & Clark, 2018). Kognitiivis-behavioraalisten terapioiden sekä esimerkiksi niiden koulukontekstiin kehitettyjen sovellutusten on tutkittu toimivan nuorten sosiaalisen

ahdistuneisuuden hoidossa (Leigh & Clark, 2016; Masia Warner ym., 2007; Masia Warner ym., 2016; Miller ym., 2011; Scaini ym., 2016). Koska näissä terapioissa sosiaalisiin tilanteisiin altistaminen on keskeisessä osassa, voidaan olettaa, että altistuskeinojen miettiminen yhdessä oppilaan kanssa on hyvä keino oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamiseen.

Jännittäviin tilanteisiin valmentaminen ja niissä tukeminen tuotiin myös esille sosiaalisen jännittämisen helpottamisen keinoina. Oppilaanohjaajat esimerkiksi kertoivat oppilaalle, mitä oppilaan jännittämässä tilanteessa tulee tapahtumaan ja auttoivat siihen valmistautumisessa sekä tukivat oppilaasta kyseisessä tilanteessa. Esimerkiksi myös Almonkarin (2007, s.122) tutkimuksessa yhtenä yleisimpänä opiskelijoiden käyttämänä jännittämisen selviytymiskeinona tuli esille jännittävään viestintätilanteeseen valmistautuminen ja harjoittelu sekä se, että valmistautumisen määrä oli yhteydessä koettuun jännittämiseen: huolellisen valmistautumisen koettiin vähentävän jännitystä. Voidaankin ajatella, että tieto siitä, mitä jännittävässä tilanteessa tulee tapahtumaan sekä siihen valmistautuminen antavat oppilaalle varmuutta tilanteeseen ja sitä kautta helpottavat sosiaalista jännittämistä.

Oppilaanohjaajat toivat esille myös moniammatillisen yhteistyön merkityksen jännittävän oppilaan tukemisessa. Esimerkiksi toisten ammattilaisten konsultointi sekä oppilaan ohjaaminen koulupsykologin luokse nähtiin tarpeellisena, mikäli koettiin, että oppilas tarvitsee enemmän apua jännittämiseensä. Kodin ja koulun yhteistyö tuotiin myös esille oppilaan tukemisen keinona. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaankin koulun henkilökunnan yhteistyön merkitys koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumisen kannalta ja eritoten esimerkiksi oppimisen tuen ja oppilashuollon toteutumisen kannalta (POPS, 2014, s.36). Lisäksi Perusopetuslaki edellyttää kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jonka tavoitteena on taata, että ”oppilas saa tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea” (POPS, 2014, s.35). Opettajan tehtävään puolestaan sisältyy muun muassa oppilaan vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä



huolehtiminen siitä, että oppilas saa tarvitsemaansa oppilashuollollista tukea (POPS, 2014, s.34). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s.77) ”oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä.” Oppilashuolto määritellään jokaisen kouluyhteisössä työskentelevän tehtäväksi. Oppilashuollon palveluihin lukeutuvat ”psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut”. Tämän perusteella voidaan ajatella, että moniammatillinen yhteistyö on olennainen osa jännittävän oppilaan tukemista ja jännittäjän hyvää kohtaamista koulussa.

### **7.3 Tutkimustulosten koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä**

Kouluterveyskyselyn 2021 tulosten perusteella 30 prosenttia tytöistä ja 8 prosenttia pojista ilmoitti kärsivänsä kohtalaisesta tai vaikeasta ahdistuneisuudesta (THL - Tilastoraportti 30/2021, s.3). Vaikka kouluterveyskyselyssä käytetään yleisluontoista termiä ”ahdistuneisuus”, sisältyy edellä mainittuihin lukuihin todennäköisesti sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevia nuoria. Sosiaalinen ahdistuneisuus on yleistä yläkoululaisten ja etenkin tyttöjen keskuudessa, joka yhtenee Kouluterveyskyselyn 2021 tulosten kanssa (esim. Ranta ym., 2007 ; Ranta ym., 2012). Yläkoululaisten jännittämisen yleisyys tuli esille myös tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaanohjaajien vastauksissa. Voidaan siis ajatella, että sosiaalinen jännittäminen on arkipäiväinen ilmiö yläkoulussa.

Jännittämisen yleisyydestä huolimatta tutkimusaineistosta nousi esille se, että jännittäminen usein tunnistetaan, mutta opettajilla ei ole tarpeeksi välineitä jännittämisen kanssa kamppailevan oppilaan tukemiseen. Highamin ja Demkowiczin (2021) tutkimuksessa tuli esille, että opettajat kokivat sosiaalisen ahdistuneisuuden tukikeinojen kehittyneen pikemminkin kokemuksen kuin koulutuksen kautta. Koska sosiaalinen jännittäminen on yleinen ilmiö, ja on yhteydessä monenlaisiin kouluelämään ja myös tulevaisuuteen liittyviin haasteisiin, voisi

ajatella, että opettajankoulutuksen tulisi antaa tietoa ja välineitä jännittämisen kanssa kamppailevan oppilaan kohtaamiseen ja tukemiseen.

Sosiaalisen jännittämisen on todettu olevan yhteydessä erilaisiin kouluelämän haasteisiin, kuten keskittymisvaikeuksiin, oppimisvaikeuksiin, lintsamiseen sekä heikompaan koulumenestykseen (esim. Jystad ym., 2021; Ranta ym., 2016). Lisäksi sen on tutkittu olevan yhteydessä matalampiin koulutustavoitteisiin (esim. Jystad ym., 2021). Hiljattain ilmestyneen Opetus- ja kulttuuriministeriön Sivistyskatsauksen mukaan suomalaisten nuorten oppimistulokset ovat heikentyneet 2000-luvun vaihteesta lähtien (Kalenius, 2023, s.16). Lisäksi korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden määrä on vähentynyt ja yleinen koulutustaso laskenut, ja jäänyt 2010-luvulla alle OECD-maiden keskiarvon (Kalenius, 2023, s.21). Koska jännittäminen voi olla yhteydessä erilaisiin kouluelämän haasteisiin ja matalampiin koulutustavoitteisiin, olisi tärkeää tarkastella, voiko sosiaalisen jännittämisen yleistymisen sen tuomine lieveilmiöineen mahdollisesti selittää osaltaan oppimistulosten heikentymistä ja koulutustason laskua.

Arvioinnin merkitys korostuu koulumaailmassa ja sen muotoja tulisi edelleen kehittää jännittäjien kannalta suotuisammaksi. Kuten edellä mainittiin, sosiaalisen jännittäminen voi ilmetä erilaisina haasteina kouluelämässä, minkä vuoksi sen tunnistaminen on tärkeää. Tällöin jännittäminen voidaan huomioida myös oppilaan arvioinnissa. Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) korostetaan vahvasti sosiaalisten taitojen harjoittelun merkitystä, mikä näkyy myös konkreettisesti esimerkiksi koulussa käytettävissä opetusmenetelmissä ja arvioinnissa. Muutenkin koulumaailmassa on jo pitkään korostettu esimerkiksi tuntiaktiivisuuden merkitystä, ja havainnot sen jännittävyyydestä tulivat esille tämän tutkimuksen oppilaanohjaajien vastauksissa. Arviointi, joka perustuu esimerkiksi oppilaiden tuntiaktiivisuuteen, on sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevan oppilaan kannalta haasteellinen asia. Erityisen ongelmallista on, jos opettaja ei huomioi oppilaan jännittämistä tehdessään päätelmiä oppilaan osaamisesta: esimerkiksi Dengin ym. (2017, s.89) ja Coplanin ym. (2011,

s.944–945) tutkimuksista ilmeni, että esikoulun opettajat ajattelivat ujojen lasten olevan vähemmän älykkäitä ja kyvykkäitä akateemisesti verrattuna keskivertoihin tai puheliaisiin lapsiin. Kukkoahon (2017, s. 114) tutkimuksessa tulikin esille yksilöllisen ja monipuolisen arvioinnin merkitys ujon oppilaan kohdalla.

Oppilaitoksissa tehtävällä arvioinnilla on merkitys oppilaan tulevaisuuden kannalta, esimerkiksi millaiset jatko-opintomahdollisuudet hänelle avautuvat. Sen vuoksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden yksilölliseen arviointiin ja mahdollistaa monipuolisia osaamisen näyttämisen tapoja. Olisi myös tärkeää, että opettajat saisivat koulutusta sosiaalisen jännittämisen kanssa kamppailevan oppilaan tukemiseen, jotta sosiaalisesta jännittämisestä mahdollisesti koituvat ongelmien kasautuminen saataisiin estettyä. Lisäksi ympäristön asenteilla on merkittävä vaikutus yksilöön. Tarvittaisiin laajempaa asennemuutosta koko yhteiskunnallisella tasolla, jotta yksilölliset vahvuudet tulisivat nähtyksi ja jokaisella olisi mahdollisuus saavuttaa haluamiaan tavoitteita elämässään.

## **7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti valossa. Kyseisten käsitteiden soveltuvuutta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on kuitenkin kyseenalaistettu laadullisen tutkimuksen kentällä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.160). Validiteetti kuvastaa, että tutkimuksessa on mitattu sitä, mitä oli tavoitteena ja reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta (Hirsjärvi ym., 2009; s.231; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Erityisesti laadullisen tutkimuksen reliabiliteetin mittaamista on pidetty haasteellisena. Syynä siihen on, että totaalista intersubjektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että jokaisen tutkijan tulkintoihin vaikuttavat hänen henkilökohtaiset kokemuksensa, jolloin tutkijoiden tekemät tulkinnat samasta asiasta saattavat poiketa toisistaan. (Hirsjärvi &

Hurme, 2010, s.186.) Sen sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa kuvaamalla tutkimuksen toteuttamisen vaiheet yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s.232). Ahosen (1994, s. 129) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on tärkeää kohdistaa huomio aineiston ja muodostettujen kategorioiden validiteettiin. Seuraavaksi kuvataankin, millaisia ratkaisuja tässä tutkimuksessa tehtiin luotettavuuden edistämiseksi sekä annetaan jatkotutkimusehdotuksia tulevaisuuden varalle.

Aineiston keruussa pyrittiin varmistamaan se, että saadaan sellaista tietoa, mitä haetaan. Haastateltaville määriteltiin sosiaalisen jännittämisen käsite haastattelun alussa, jotta varmistettiin, että haastateltava ymmärsi, mitä sillä tarkoitetaan. Tarkentavin lisäkysymyksiä pyrittiin varmistamaan, että haastattelijalla ja haastateltavalla on sama käsitys siitä, mitä haastateltava vastauksellaan tarkoittaa ja eritoten varmistettiin, että haastateltava puhuu sosiaalisesta jännittämisestä. Näin kohennettiin tutkimusaineiston ja sitä kautta koko tutkimuksen validiteettia (ks. esim. Ahonen, 1994, s.129; Hirsjärvi ym., 2009, s. 232).

Raportoinnissa pyrittiin läpinäkyvyyteen ja tutkimuksen teon vaiheet selitettiin yksityiskohtaisesti, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. esim. Ahonen, 1994, s. 131; Hirsjärvi ym., 2009, s.232): Analyysin vaiheet kuvattiin tarkasti ja aineistosta tehdyt ratkaisut perusteltiin havainnollistavien esimerkein ja aineistotaatein. Analyysivaiheessa varmistettiin vielä, että sellaiset haastateltavien vastaukset, jossa ei puhuta sosiaalisesta jännittämisestä, jätettiin pois analyysistä. Aineistoa analysoidessa ja kategorioita muodostaessa kiinnitettiin myös huomiota siihen, että haastateltavien ilmaisuja ei ylitulkittu sekä tiedostettiin intersubjektivisuuden vaikutus tulkintoihin. Näin mahdollistettiin haastateltavien aitojen käsitysten ilmeneminen muodostetuissa kategorioissa sekä edistettiin kategorioiden validiteettia ja sitä kautta tutkimustulosten luotettavuutta (ks. esim. Ahonen, 1994, s.129–130).

Tutkimustulokset perustuvat seitsemän tutkittavan haastatteluihin tutkimusaiheesta, joten ne eivät ole yleistettävissä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei

kuitenkaan ole tilastollinen yleistäminen, vaan esimerkiksi jonkin ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen tai tulkitseminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.98). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli fenomenografisen tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti erilaisten käsitysten löytäminen tutkittavasta ilmiöstä, joten tutkimuksen tavoite toteutui. Tutkimustulosten peilaaminen aiempaan tutkimustietoon oli haastavaa, sillä oppilaanohjaajien käsityksiä sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta ei ole aiemmin tutkittu. Näin ollen tuloksia peilattiin sellaiseen tutkimustietoon ja kirjallisuuteen, joka oli lähellä kyseistä aihealuetta.

Oppilaanohjauksen olennainen tehtävä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä sekä jatko-opintoihin etenemistä (POPS, 2014) ja sosiaalinen jännittäminen voi olla yhteydessä monenlaisiin koulunkäyntiin liittyviin haasteisiin. Jatkotutkimuksissa olisi aiheellista selvittää esimerkiksi sitä, ovatko yläkouluikäiset kokeneet saaneensa opettajilta tai oppilaanohjaajilta tukea sosiaaliseen jännittämiseensä ja millaiset tukikeinot he ovat kokeneet tehokkaiksi. Lisäksi olisi hyödyllistä selvittää, millaisia valmiuksia opettajilla tai oppilaanohjaajilla on kohdata jännittämisen kanssa kamppailevia oppilaita ja tukea heitä. Aihealuetta voisi tutkia myös eri oppilaitosasteilla, kuten toisella asteella tai korkea-asteella.

## LÄHTEET

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, s.114–160.

Almonkari, M. (2007). Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Dissertations in humanities. No. 86. Publications of the university of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13462>.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5.painos). Washington DC: American Psychiatric Publishing.

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S.-J. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education*, 60(1), s.115–144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>. Luettu 27.2.2023.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *The Exercise of Control*. Stanford University. United States of America: W.H. Freeman Company.

Blöte, A.W., Miers, A.C., Heyne, D.A. & Westenberg, P.M. (2015). Social Anxiety and the School Environment of Adolescents. Teoksessa Ranta, K., La Greca, A.M., Garcia-Lopez, L-J. & Marttunen, M. (toim.) *Social Anxiety and Phobia in Adolescents. Development, Manifestation and Intervention Strategies*. London: Springer, s.151–181.

Bögels, S., Stevens, J., & Majdandžić, M. (2011). Parenting and social anxiety: Fathers' versus mothers' influence on their children's anxiety in ambiguous social situations: Paternal advantage in child social anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), s.599–606. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02345.x>. Luettu 8.10.2021.

Cameron, H. (2008). *The counselling interview : a guide for the helping professions*. Basingstoke: Red Globe Press.

Chiu, K., Clark, D. M., & Leigh, E. (2021). Prospective associations between peer functioning and social anxiety in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 279, s.650–661. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.055>. Luettu 16.1.2023.

Clark, D. M. & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. Teoksessa Heimberg, R.G., Liebowitz, M.R., Hope, D.A. & Schneier, F.R. (toim.). *Social Phobia: diagnosis, assessment and treatment*. New York: Guilford Press, s.69–93.

Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), s.939–951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>. Luettu 30.3.2023.

Deng, Q., Trainin, G., Rudasill, K., Kalutskaya, I., Wessels, S., Torquati, J., & Coplan, R. J. (2017). Elementary preservice teachers' attitudes and pedagogical strategies toward hypothetical shy, exuberant, and average children. *Learning and Individual Differences*, 56, s.85–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.007>. Luettu 30.3.2023.

Fisher, P. H., Masia-Warner, C., & Klein, R. G. (2004). *Skills for Social and Academic Success: A School-Based Intervention for Social Anxiety Disorder in*

Adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4), s.241–249. <https://doi.org/10.1007/s10567-004-6088-7>. Luettu 23.1.2023.

Henderson, L., Gilbert, P. & Zimbardo, P. (2014). Shyness, Social Anxiety, and Social Phobia. Teoksessa Hofmann, S.G. & DiBartolo, P.M. (toim.) *Social Anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives* (3.painos), s.95–115. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=1742688>. Luettu 11.3.2021.

Higham, M., & Demkowicz, O. (2021). Secondary school teachers' perceptions of adolescent social anxiety and learning and development in the classroom. *British Journal of Special Education*, 48(4), s.497–518. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12391>. Luettu 23.1.2023.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Saajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. – 17. painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY yhtymä.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), s.162–173.

Isometsä, E. (2017). Sosiaalisten tilanteiden pelko. Teoksessa Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (toim.) *Psykiatria*. (12.uud.painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, s.309–317.

Jystad, I., Haugan, T., Bjerkeset, O., Sund, E. R., & Vaag, J. (2021). School Functioning and Educational Aspirations in Adolescents With Social Anxiety – The



Young-HUNT3 Study, Norway. *Frontiers in Psychology*, 12, 727529, s. 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727529>. Luettu 17.1.2023.

Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164564>. Luettu 30.3.2023.

Kalliola, T., Kurki, A., Salmi, M. & Tamminen-Vesterbacka, T. (2010). *Matkalla ohjaajuuteen*. Helsinki: Kirjapaja.

Keltikangas-Järvinen, Liisa. (2019). *Ujot ja introvertit*. Helsinki: WSOY.

Knappe, S., Beesdo-Baum, K., Fehm, L., Lieb, R., & Wittchen, H.-U. (2012). Characterizing the association between parenting and adolescent social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(5), s.608–616. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.02.014>. Luettu 16.1.2023.

Kosonen, S. (2017). *Mielenterveyden huomioiminen ohjauksessa*. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, s.143–163.

Kukkoaho, S. (2017). *Näkymätöntä näkyväksi: Ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3220-8>. Luettu 3.3.2023.

Leigh, E., & Clark, D. M. (2016). *Cognitive Therapy for Social Anxiety Disorder in Adolescents: A Development Case Series*. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 44(1), s.1–17. <https://doi.org/10.1017/S1352465815000715>. Luettu 17.12.2020.

Leigh, E., & Clark, D. M. (2018). Understanding Social Anxiety Disorder in Adolescents and Improving Treatment Outcomes: Applying the Cognitive Model of Clark and Wells (1995). *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), s.388–414. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0258-5>. Luettu 17.12.2020.

Martin, M. (2017). *Saa Jännittää*. Helsinki: Kirjapaja.

Marton, F. (1988). *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. Teoksessa Sherman, R.R. & Rodman, B.W. (toim.) *Qualitative Research in Education : Focus and Methods*. London: Falmer Press 1988, s.141–161, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=201137>.

Masia Warner, C., Fisher, P. H., Shrout, P. E., Rathor, S., & Klein, R. G. (2007). Treating adolescents with social anxiety disorder in school: An attention control trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), s.676–686. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01737.x>. Luettu 23.1.2023.

Masia Warner, C., Colognori, D., Brice, C., Herzig, K., Mufson, L., Lynch, C., Reiss, P. T., Petkova, E., Fox, J., Mocerri, D. C., Ryan, J., & Klein, R. G. (2016). Can school counselors deliver cognitive-behavioral treatment for social anxiety effectively? A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), s.1229–1238. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12550>. Luettu 18.12.2020.

Mayo-Wilson, E., Dias, S., Mavranouzouli, I., Kew, K., Clark, D. M., Ades, A. E., & Pilling, S. (2014). Psychological and pharmacological interventions for social anxiety disorder in adults: A systematic review and network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 1(5), s.368–376. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70329-3](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70329-3). Luettu 17.12.2020.

McCroskey, J. C. (1977). Classroom consequences of communication apprehension. *Communication Education*, 26(1), s.27–33. <https://doi.org/10.1080/03634527709378196>. Luettu 12.3.2021.

McNeil, D.W. & Randall, C.L. (2014). Conceptualizing and Describing Social Anxiety and Its Disorders. Teoksessa Hofmann, S.G. & Bartolo, P.M. *Social Anxiety : Clinical, Developmental, and Social Perspectives* (3.painos), s.3–26. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=1742688>. Luettu 10.3.2021.

Miller, L. D., Gold, S., Laye-Gindhu, A., Martinez, Y. J., Yu, C. M., & Waechtler, V. (2011). Transporting a school-based intervention for social anxiety in Canadian adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 43(4), s.287–296. <https://doi.org/10.1037/a0023174>. Luettu 23.1.2023.

Mäntynen, P. (1999). Sosiaalisen jännittämisen psykologiaa. Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. *Opettajuuden psykologia*. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy, s.119–170.

Mörtberg, E., Jansson Fröjmark, M., Van Zalk, N., & Tillfors, M. (2021). A longitudinal study of prevalence and predictors of incidence and persistence of sub-diagnostic social anxiety among Swedish adolescents. *Nordic Psychology*, s.1–19. <https://doi.org/10.1080/19012276.2021.1943498>. Luettu 16.1.2023.

Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2022). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: Necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), s.643–658. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>. Luettu 29.3.2023.

Ollendick, T. H., & Benoit, K. E. (2012). A Parent–Child Interactional Model of Social Anxiety Disorder in Youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), s.81–91. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0108-1>. Luettu 16.1.2023.

Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus – ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. 3.painos. Helsinki: Gaudeamus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 3.4.2023.

Pontillo, M., Tata, M. C., Averna, R., Demaria, F., Gargiullo, P., Guerrera, S., Puciarini, M. L., Santonastaso, O., & Vicari, S. (2019). Peer Victimization and Onset of Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Brain Sciences*, 9(6):132, s. 1–16. <https://doi.org/10.3390/brainsci9060132>. Luettu 16.1.2023.

Poole, K. L., Van Lieshout, R. J., McHolm, A. E., Cunningham, C. E., & Schmidt, L. A. (2018). Trajectories of Social Anxiety in Children: Influence of Child Cortisol Reactivity and Parental Social Anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(6), s.1309–1319. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0385-3>.

Pörhölä, M. (1995). *Yksin yleisön edessä: esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Communication. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69860>.

Pörhölä, M. (1997). Trait anxiety, experience, and the public speaking state responses of Finnish university students. *Communication Research Reports*, 14(3), s.367–384. <https://doi.org/10.1080/08824099709388680>. Luettu 3.3.2021.

Pörhölä, M. (2002). Arousal Styles during Public Speaking. *Communication Education*, 51(4), s.420–438. <https://doi.org/10.1080/03634520216527>. Luettu 3.3.2021.

Pörhölä, Maili. (2006). Esiintymiskokemuksen muodostuminen. Teoksessa Almonkari, M. & Koskimies, R. (toim.) *Esiintymisjännittäjille apua*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätön tutkimuksia 37.

Ragelienė, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal De l'Academie Canadienne De Psychiatrie De L'enfant Et De L'adolescent*, 25(2), s.97–105. Luettu 16.1.2023.

Ranta, K. (2006). Sosiaalinen ahdistuneisuus ja sosiaalisten tilanteiden pelko lapsuus- ja nuoruusiällä. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) *Esiintymisjännittäjille apua*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätön tutkimuksia 37.

Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Koivisto, A.-M., Tuomisto, M. T., Pelkonen, M., & Marttunen, M. (2007). Age and gender differences in social anxiety symptoms during adolescence: The Social Phobia Inventory (SPIN) as a measure. *Psychiatry Research*, 153(3), s.261–270. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2006.12.006>.

Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Rantanen, P., & Marttunen, M. (2009a). Social phobia in Finnish general adolescent population: Prevalence, comorbidity, individual and family correlates, and service use. *Depression and Anxiety*, 26(6), s.528–536. <https://doi.org/10.1002/da.20422>. Luettu 23.11.2020.

Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Pelkonen, M., & Marttunen, M. (2009b). Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia

among adolescents: The role of comorbidity. *Journal of Adolescence*, 32(1), s.77–93. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.11.005>. Luettu 23.11.2020.

Ranta, K., Junntila, N., Laakkonen, E., Uhmavaara, A., La Greca, A. M., & Niemi, P. M. (2012). Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A): Measuring Social Anxiety Among Finnish Adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(4), s.574–591. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0285-2>.

Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2013). Peer victimization and social phobia: A follow-up study among adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(4), s.533–544. <https://doi.org/10.1007/s00127-012-0583-9>. Luettu 24.11.2020.

Ranta, K., Tuomisto, M. T., Kaltiala-Heino, R., Rantanen, P., & Marttunen, M. (2014). Cognition, Imagery and Coping among Adolescents with Social Anxiety and Phobia: Testing the Clark and Wells Model in the Population: Cognition in Adolescent Social Phobia. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 21(3), s.252–263. <https://doi.org/10.1002/cpp.1833>. Luettu 18.1.2023.

Ranta, K., La Greca, A.M., Garcia-Lopez, L-J. & Marttunen, M. (2015). *Social Anxiety and Phobia in Adolescents. Development, Manifestation and Intervention Strategies*. Cham: Springer International Publishing AG.

Ranta, K., La Greca, A. M., Kaltiala-Heino, R., & Marttunen, M. (2016). Social Phobia and Educational and Interpersonal Impairments in Adolescence: A Prospective Study. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(4), s.665–677. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0600-9>. Luettu 23.11.2020.

Ranta, K. (2021). Nuoren sosiaalisten tilanteiden pelon tunnistaminen, arviointi ja hoito. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 132(22), s.2409–2417. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo16535.pdf>. Luettu 17.1.2023.

Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), s.741–756. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3).

Scaini, S., Belotti, R., Ogliari, A., & Battaglia, M. (2016). A comprehensive meta-analysis of cognitive-behavioral interventions for social anxiety disorder in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 42, s.105–112. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.05.008>. Luettu 23.1.2023.

Stenberg, J-H., Koivisto, E-M., Saiho, S., Pihlaja, S., Halme, S., Helkavaara, M., Joffe, G., & Holi, M. (2016). *Irti sosiaalisesta jännittämisestä*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

THL – Tilastoraportti 30/21. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk\\_tilastoraportti2021\\_2021-09-09\\_kuviot\\_kuvana.pdf](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf). Luettu 30.3.2023.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf). Luettu 14.3.2023.

Uljens, M. (1991). *Phenomenography – A Qualitative approach in educational research*. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11. – 13.10.1990. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, s.80–107.

Valkonen, L. (2006). Millainen on hyvä äiti tai isä? : viides – ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 286. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13293>.

Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Väänänen, J.-M., Fröjd, S., Ranta, K., Marttunen, M., Helminen, M., & Kaltiala-Heino, R. (2011). Relationship between social phobia and depression differs between boys and girls in mid-adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 133(1–2), s.97–104. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.03.036>. Luettu 23.11.2020.

Wakefield, J. C., Horwitz, A. V., & Schmitz, M. F. (2005). Are We Overpathologizing the Socially Anxious? Social Phobia from a Harmful Dysfunction Perspective. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(6), s.317–319. <https://doi.org/10.1177/070674370505000604>. Luettu 12.3.2021.



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

#### Haastattelurunko

**Tutkimusaihe: Oppilaanohjaajien käsityksiä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta**

**Tutkimusongelma 1: Miten voidaan oppilaanohjaajien käsitysten mukaan helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä?**

#### *Teema 1: Jännittävät tilanteet*

- Millaisissa ohjaustilanteissa olet havainnut oppilaan sosiaalista jännittämistä?

#### *Teema 2: Sosiaalisen jännittämisen ilmeneminen*

- Millä tavoin olet havainnut sosiaalisen jännittämisen ilmenevän oppilaasta ohjaustilanteissa?

#### *Teema 3: Syyt sosiaaliselle jännittämiselle*

- Mistä ajattelet oppilaiden sosiaalisen jännittämisen johtuvan?

#### *Teema 4: Sosiaalisen jännittämisen helpottaminen ohjaustilanteissa*

- Millaisia keinoja sinulla on oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamiseen kahdenkeskeisissä ohjaustilanteissa?
- Millaisia keinoja sinulla on oppilaan sosiaalisen jännittämisen helpottamiseen ryhmämuotoisessa ohjauksessa?

#### *Teema 5: Oppilaanohjaajien intervention keinot koskien oppilaan sosiaalista jännittämistä*

- Millaisina koet valmiutesi tunnistaa sosiaalista jännittämistä sekä tukea sen kanssa kamppailevaa oppilasta?
- Millaisia keinoja sinulla on auttaa oppilasta, joka kamppailee sosiaalisen jännittämisen kanssa?

#### *Teema 6: Koko koulun rooli oppilaan sosiaalisen jännittämisen huomioimisessa*

- Miten voitaisiin mielestäsi koko koulun tasolla ottaa huomioon oppilaiden sosiaalinen jännittäminen ja tukea sellaisia oppilaita, jotka jännittävät?

## Liite 2. Tutkimuslupa

### TUTKIMUSLUPA

Olen Eveliina Ahlholm ja tekemässä pro gradu -tutkielmaani. Tutkielmani aihe on ”Oppilaanohjaajien käsityksiä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta”. Aihe on merkityksellinen, koska sosiaalinen jännittäminen saa alkunsa tavallisesti yläkouluikässä, jolloin oppilaanohjaajilla on mielestäni tärkeä rooli sosiaalisen jännittämisen ja siihen liittyvien ongelmien tunnistamisessa ja ennaltaehkäisyssä. Sosiaalisen jännittämisen aiheetta ei ole aiemmin kartoitettu oppilaanohjaajien näkökulmasta, minkä vuoksi näen sen tutkimisen tärkeänä. Tutkielmani ohjaajana toimii Juha Parkkinen (yhteystiedot poistettu).

Aineisto kerätään haastattelemalla ja haastattelu toteutetaan etämuotoisesti Zoom-pikaviestintäohjelman avulla. Haastatteluaineisto tallennetaan.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käytetään siten, etteivät henkilöt ole yksilöinä tunnistettavissa. Kun tutkimus on päättynyt ja opinnäyte hyväksytty, tutkimusaineisto hävitetään.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta. Voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse (yhteystieto poistettu) tai puhelimitse (yhteystieto poistettu).

Pyydän suostumustanne osallistua tutkimukseeni.

### SUOSTUMUS OSALLISTUA YLLÄ KUVATTUUN TUTKIMUKSEEN

- suostun  
 en suostu

---

Aika ja paikka

---

Allekirjoitus ja nimenselvennys

## Liite 3. Tietosuojailmoitus

### **TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE**

Pro gradu -tutkielma

19.11.2021

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

#### 1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimuksen nimi on ”Oppilaanohjaajien käsityksiä yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta”. Kyseessä on kertaluonteinen haastattelututkimus. Tutkimustulokset valmistuvat arviolta vuoden 2022 loppuun mennessä.

#### 2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

**Tutkittavan suostumus**

#### 3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

**Tutkimuksen tekijä:** Eveliina Ahlholm

Yhteystiedot: yhteystiedot poistettu

**Tutkimuksen ohjaaja:** Juha Parkkinen

Yhteystiedot: yhteystiedot poistettu

#### 4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten voidaan oppilaanohjaajien käsitysten mukaan helpottaa oppilaiden sosiaalista jännittämistä.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka ovat yläkoulun oppilaanohjaajia. Tutkimukseen osallistuu noin seitsemän tutkittavaa.

Tutkimushaastattelussa henkilötiedoista tulevat esiin ainakin haastateltavan nimi ja työpaikka. Haastattelu tallennetaan tutkimuksen tekijän tietokoneelle. Haastatteluaineisto litteroidaan ja tallennetaan Word-tiedostoon.

## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluna. Haastattelu tapahtuu Zoom-pikaviestintäohjelman avulla. Haastateltava saa haastatteluun osallistumista varten linkin sähköpostitse ennen tutkimushaastattelua. Haastattelun kesto on noin 30 minuuttia. Tutkimus on kertaluonteinen. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa marraskuun ja joulukuun 2021 aikana.

## 6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT

Tutkimus tuottaa tietoa siitä, millaisia käsityksiä oppilaanohjaajilla on yläkoululaisten sosiaalisen jännittämisen helpottamisesta.

## 7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerätyt tiedot ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimustuloksissa voidaan käyttää suoria sitaatteja haastateltavien vastauksista, mutta ne esitetään niin, ettei haastateltava ole niistä tunnistettavissa.

Haastattelutalenne ja litteroitu haastatteluaineisto tallennetaan tutkimuksen tekijän henkilökohtaiselle, salasanasuojatulle tietokoneelle. Haastatteluaineiston litteroinnin yhteydessä aineisto pseudonymisoidaan. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## 8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

## 9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## 10. HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Rekisteriä säilytetään tallennettuna tutkimuksen tekijän tietokoneella, kunnes tutkimus on valmistunut ja opinnäytetyö hyväksytty. Rekisteri säilytetään pseudonymisoituna, ilman tunnistetietoja.

## 11. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.