

Merja Almonkari

ESIINTYMISVARMUUTTA ETSIMÄSSÄ

**Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen ja jännittämisen kokemukset
esiintymistaidon kursseilla**

Lisensiaatintyö puheviestinnän alalta

Kevät 2000

Viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Tiedekunta HUMANISTINEN		Laitos Viestintätieteiden laitos	
Tekijä ALMONKARI, MERJA			
Työn nimi ESIINTYMISVARMUUTTA ETSIMÄSSÄ Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen ja jännittämisen kokemukset esiintymistaidon kursseilla			
Oppiaine PUHEVIESTINTÄ		Työn laji LISENSIAATINTYÖ	
Aika KEVÄT 2000		Sivumäärä 223	
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimuksessa on tarkasteltu ja vertailtu yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia kahdella erityyppisellä esiintymistaidon kursseilla. Toinen kurssityyppi on erityisesti ujoiksi ja epävarmoiksi esiintyjiksi itsensä kokeville suunnattu "esiintymistaidon kurssi ujoille", toinen tavallinen esiintymistaidon kurssi. Tutkimuksen tavoitteena on puheviestinnän yleisopinto-opetuksen kehittäminen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Millaisia oppimiskokemuksia esiintymistaidon kursseilla syntyy? 2) Mitä hyötyä opiskelijoiden mielestä esiintymistä jännittäville ja pelkääville suunnatusta esiintymistaidon kurssista on? <p>Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva, kvalitatiivinen, induktiivinen, aineistolähtöinen ja käytännön tavoitteita palveleva. Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden strukturoimattomista kurssipäiväkirjoista (N=105), jotka ovat peräisin Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen järjestämiltä kursseilta vuosilta 1992-1997. Päiväkirjojen analyysitapa on lähinnä sisällönanalyttinen.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että ujoille ja jännittäjille suunnattujen kurssien opiskelijat muodostavat omanlaisensa oppijaryhmän. Heille on tyypillistä vähäinen esiintymiskokemus sekä yleisöpuhetilanteiden kokeminen erityisen ongelmalliseksi. Ongelmia tuovat voimakkaasti koettu fysiologinen vireytyminen (esim. hikoilu, pulssin kiihtyminen, punastuminen), kognitiiviset vaikeudet (esim. ajatuskatkot) sekä itsessä koetut puutteet. Näihin ongelmiin ei ole löydetty ratkaisumalleja, joita puolestaan "tavallisten" esiintymistaidon kurssien opiskelijoilla on runsaasti. Molemmat kurssityypit saavat aikaan esiintymistaitojen oppimista. Ujoille suunnattujen kurssien opiskelijoilla oppiminen keskittyy kuitenkin esiintymisjännitykseen: oma jännitys opitaan tuntemaan paremmin ja asenne muuttuu hyväksyttävämmäksi. Esiintymisen harjoittelu koetaan yleensä myönteiseksi ja siihen liittyy monenlaisia tunteita. Ryhmän merkitys esiintymisen taitojen oppimisessa osoittautuu suureksi. Tulosten perusteella esitetään sekä päätelmiä siitä, miten esiintymisjännitystä pitäisi käsitellä opetuksessa, että toimenpide-ehdotuksia esiintymistaidon opetuksen kehittämiseksi.</p>			
Asiasanat esiintymisjännitys, ujous, viestintäarkuus, oppimiskokemus, esiintymistaidon opetus			
Säilytyspaikka		Viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja			

SISÄLLYS

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET	3
2 ESIINTYMISTAIDON OPPIMINEN JA OPETUS	9
2.1 Esiintyminen ja esiintymistaito	9
2.2 Käsitteitä esiintymistaidon oppimisesta	17
2.3 Esiintymistaidon opetus	24
2.3.1 Esiintymään oppii esiintymällä	24
2.3.2 Taitoharjoittelu	29
2.3.3 Viestijäkuva	32
3 ESIINTYMISEN PELKÄÄMINEN JA JÄNNITTÄMINEN	34
3.1 Esiintymisongelman nimityksiä	34
3.2 Esiintymisjännityksen tutkimus	42
3.3 Esiintymisjännityksen selittäminen	48
4 ESIINTYMISJÄNNITYKSEN LIEVENTÄMINEN	59
4.1 Opetusta vai terapiaa	59
4.2 Opetuksellisia menetelmiä	65
5 ESIINTYMISTAIDON KURSSIT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KIELIKESKUKSESSA	71
5.1 Esiintymistaidon kurssi	71
5.2 Esiintymistaidon kurssi ujoille	78
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	84
6.1 Tutkimuskysymykset	84
6.2 Tutkimusaineisto	87
6.3 Tutkimusmenetelmä	93

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	101
7.1 Päiväkirjojen teemat	101
7.2 Esiintymisen ongelmat ja kurssille tulon syyt	103
7.2.1 Esiintymisen ongelmia	103
7.2.2 Kurssille tulon syyt	112
7.3 Oppimiskokemukset	120
7.3.1 Mitä opittiin	120
7.3.2 Käsitteitä harjoituksista	126
7.4 Koettu esiintymisjännitys	142
7.5 Esiintymistaidon kurssi ujoille: kurssin vaikutus opiskelijoiden arvioimana	153
7.6 Ryhmän merkitys ujoille suunnatulla esiintymistaidon kurssilla	155
8 TULOSTEN POHDINTAA	159
8.1 Kokemuksia ja oppimiskokemuksia	
8.1.1 Kokemuksellisuus	159
8.1.2 Taitojen kehittyminen	166
8.1.3 Viestijäkuvan muuttuminen	168
8.2 Erilliskurssin tarpeellisuus	170
8.2.1 Ratkaisun luonne	170
8.2.2 Ujoutta, viestintäarkuutta, haluttomuutta ja taitojen puutetta	171
8.2.3 Oppijaryhmän ominaisuuksia	173
8.3 Esiintymistaidon opetuksen haasteita	178
8.4 Tutkimuksen arviointia	182
KIRJALLISUUS	187
LIITTEET	208

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET

Tämä tutkimus on virinnyt niistä kysymyksistä, joita nousi mieleeni toimiessani opettajana “esiintymistaidon kurssi ujoille” -nimisillä puheviestinnän yleisopintokursseilla Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa. Kurssien opiskelijat kertoivat kärsivänsä kovasta esiintymisjännityksestä. He olivat pyrkineet välttämään kaikkia mahdollisia opintoja eteen tulevia yleisön edessä puhumisia, koska esiintymistilanne tuntui heistä ylipääsemättömän vaikealta ja pelottavalta. He arvioivat myös, että heidän esiintymisensä on epäsujuvaa ja monin tavoin puutteellista. Silti kurssilla alkuun päästyään he esiintyivät yhtä hyvin, ehkä paremminkin, kuin minkä tahansa muun puheviestinnän kurssin opiskelijat. Millaisista asioista heidän ujoudessaan tai esiintymisjännityksessään on oikein kysymys? Kurssin loppuarvioinneissa opiskelijat arvioivat saaneensa esiintymisvarmuutta - mistä tällainen tulos syntyy? Millaisesta harjoittelusta on eniten apua? Miten kurseja voitaisiin kehittää? Tarvitaanko epävarmoille esiintyjille erilliskurseja?

Ongelmana esiintyminen

On suuri joukko ihmisiä, jotka kokevat esiintymisjännityksen myönteisesti: se antaa heille puhujina voimaa. Enemmistö saattaa suhtautua “ramppikuumeeseen” melko neutraalisti: se on vain olemassa, mutta ei tunnu isolta asialta. Tämä tutkimus ei juurikaan kerro tällaisista ihmisistä. Tutkimuksen kohteena ovat yliopisto-opiskelijat, jotka arvioivat oman esiintymisensä ongelmalliseksi, suurin osa nimenomaan esiintymisjännityksensä vuoksi.

Esiintymisjännitys, ujous ja puhumisen pelkääminen ovat hyvin yleisiä viestintään liittyviä ongelmia. Suomalaisista nuorista aikuisista noin 70 % jännittää tutkimusten mukaan esiintymistä, 20 % jopa niin paljon, että kokee sen haittaavan suoritustaan (Sallinen-Kuparinen 1986). Esiintymisen pelon ja jännittämiseen yleisyys ei ole

mikään suomalainen ilmiö, vaan esimerkiksi yhdysvaltalaiset, australialaiset, ruotsalaiset ja sveitsiläiset yliopisto-opiskelijat kokevat aivan yhtä paljon viestintäarkuutta (Klopf 1997,274).

Esiintymisen jännittäminen ja pelkääminen voivat rajoittaa yksilön elämää monella tavalla. Ujo ihminen pyrkii välttelemään kaikkia sellaisia viestintätilanteita, joissa on mahdollisuus joutua muiden huomion kohteeksi. Pelko estää häntä menemästä tilaisuuksiin, jotka ovat hänen mielestään kiinnostavia tai hänelle tärkeitä. Ryhmäviestinnän tilanteissa hän vetäytyy sivustakatsojaksi eikä osallistu keskusteluun - vaikka sanottavaa olisikin. (Buss 1997, 109-111.) Dalyn mukaan (1998, 206) on olemassa sadoittain tutkimuksia, joissa viestinnän aiheuttaman ahdistuneisuuden on todettu liittyvän lukuisiin erilaisiin kielteisiin seikkoihin, esimerkiksi sosiaalisen elämän kapeutumiseen, koulu- tai opiskelumenestyksen heikkenemiseen, työuran käynnistymisongelmiin ja työelämässä etenemisen vaikeutumiseen. Viestintäarkuus voi aiheuttaa myös yliopisto-opintojen viivästyistä ja keskeytymistä (Ericson, Philip & Gardner 1992; McCroskey, Booth-Butterfield & Payne 1989).

Esiintymisjännitystä ja ujoutta on tutkittu lääketieteen ja psykologian puolella esimerkiksi sosiaalisten fobioiden ja ahdistuneisuushäiriöiden, neuroosien, sekä persoonallisuustyyppien näkökulmasta. Viestinnän karttelu, jännittäminen tai pelkääminen on nähty usein normaalista poikkeavana asiain tilana ja ongelmana. Ratkaisuksi on syntynyt lukuisa joukko erilaisia terapioita, lisäksi sosiaalisissa tilanteissa jännittämistä ja esiintymisen pelkoja on hoidettu perinteisen lääketieteen puolella lääkkeillä ja kirurgisilla toimenpiteillä, vaihtoehtolääketiede on tarjonnut hoidoksi mm. homeopatiaa ja hypnoosia.

Sellaisia jännittäjiä, jotka hakeutuvat ongelmansa vuoksi lääkärin tai psykologin vastaanotolle on jonkin verran. Jyväskyläläiset yliopisto-opiskelijat hakeutuvat ammattiauttajan luokse tällä hetkellä eniten masennusoireiden vuoksi, jännittäminen on kolmanneksi suurin syy psykologin vastaanotolle tulemiseen (Pahkinen 1998). Esiintymisen pelkääminen ja jännittäminen saattavat olla kuitenkin lievemmissäkin tapauksessa suuriksi ongelmiksi koettuja asioita, joihin monet

hakevat aktiivisesti apua esimerkiksi kirjallisuudesta ja kursseilta. Kaikenlaiset esiintymis-, puhe- ja ilmaisutaidon kurssit täyttyvät paitsi yliopistoissa myös työväen- ja kansalaisopistoissa, avoimissa yliopistoissa ja kesäyliopistoissa joka lukuvuosi motivoituneista kurssilaisista.

Kommunikaatio sanan kaikissa merkityksissä on yksi nyky-yhteiskunnan avainsanoista. Viestinnän merkitystä korostetaan kaikilla elämän alueilla, niin talouselämässä ja politiikassa kuin uskonnossa, koulutuksessa, viihteessä - kaiken kaikkiaan ihmisen arjessa, työssä ja vapaa-ajassa, taloudellisessa ja henkisessä hyvinvoinnissa. Miten kommunikaatio-yhteiskunnassa ja lisääntyvässä kilpailussa työstä ja toimeentulosta selviää ihminen, jota kommunikaatio, erityisesti uusissa tilanteissa, vieraiden ihmisten kanssa, jännittää ja pelottaa?

Nykypäivänä on vaikea löytää ammattia, jossa menestyisi ilman esiintymis- ja vuorovaikutustaitoja. Esiintyjän kontaktikykyisyys ja tiimityöskentelyn taidot nähdään ensisijaisena tärkeinä hyvän työntekijän kvalifikaatioina, ja tämä on omiaan tuomaan paineita eteenpäinpyrkiville ja taitaville, mutta ehkä viestinnällisesti aroille ja ujoille nuorille aikuisille. Jotain kertoo sekin, että Jyväskylän yliopistossa järjestetyille ujoille opiskelijoille suunnatuille esiintymistaidon kursseille hakeutuu vuosittain noin sata opiskelijaa. Myös peruskoulun ja lukion puolella on tunnistettu: oppilaiden puhumisen arastelu ja karttelu ovat aiheena monissa äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien täydennyskoulutustilaisuuksissa. Esiintymisrohkeuden kurseja on alettu järjestää myös muutamissa peruskouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa.

Vaikka esiintymisen ongelmia on sinänsä tutkittu paljon, tulosten soveltaminen käytännön opetustyöhön ja sovellutusten tutkiminen on huomattavasti vähäisempää. Tieto ei ole päätenyt edes esiintymistaidon oppikirjoihin, jotka vuodesta toiseen neuvovat jännittäjää unohtamaan jännityksensä, valmistautumaan hyvin, harjoittelemaan runsaasti, tekemään rentoutumisharjoituksia, ajattelemaan positiivisesti yms. yleistietämyksenkin perusteella tunnettua. (Pelias 1989,41-53, Valkonen 1995, 139-140.) Esiintymistä jännittävien opiskelijoiden kanssa työsken-

televät opettajat ovatkin usein ihmeissään. Miten ilmiötä pitäisi lähestyä? Miten esiintymisjännitystä voitaisiin lievittää oppitunneilla?

Esiintymisarkkuuden ja -jännityksen tutkiminen viestintätaitojen oppimisen ja arkipäiväisen vuorovaikutuksen viitekehyksessä on siis hyvin tarpeellista. Tarvitaan tutkimusta, jonka tuloksia voidaan hyödyntää puheviestinnän opetuksen kehittämisessä, erityisesti puhumisrohkeutta, aloitteellista ja tavoitteellista viestintätyyliä sekä kontaktinottotaitoja tavoittelevien ihmisten puheviestintätaitojen koulutuksessa.

Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää puheviestinnän opetusta. Erityisesti kiinnostuksen kohteena on yliopistojen puheviestinnän yleisopinto-opetus ja varsinkin esiintymistaidon koulutus. Esiintymisen taitojen opettamiseen liittyy tietysti myös käsitys niiden oppimisesta: miten niiden oppimista voidaan parhaiten edistää. Opetusta ja oppimista voidaan tutkia monesta näkökulmasta, fokuksena voivat olla esimerkiksi opetusmenetelmät, opettajan taidot, oppimateriaalit, oppimistilanteen vuorovaikutus, oppimistulokset tai oppijan kokemukset. Eräs vähiten huomiota saaneista tutkimuskohteista lienevät juuri oppijoiden kokemukset. Esimerkiksi yleisöpuheen harjoittelukokemuksia ei ole aiemmin Suomessa juurikaan tutkittu oppijoiden näkökulmasta. Nykyisten oppimisteorioiden valossa oppijan kokemus on kuitenkin kaiken oppimisen ydinaluetta (ks. esim. Kolb 1984). Kun esiintymistaidon opetusta - ja puheviestinnän opetusta yleisemminkin - ollaan kehittämässä, olisi tutkimuksen yhä enemmän pureuduttava juuri tähän ydinalueeseen. Tässä tutkimuksessa oppijoiden ääniä kuunnellaan heidän kirjoittamiensa esiintymistaidon kurssipäiväkirjojen kautta ja tavoitteena on hyödyntää tätä oppijoiden kokemuseräistä tietoa kurssien kehittämisessä.

Tämä tutkimus tarkastelee aluetta, joka syntyy kahden tutun puheviestinnän alueen yhtymäkohtaan. Nämä kaksi aluetta ovat puheviestintätaitojen opetuksen

ja oppimisen alue ja viestintäorientaation alue. Kiinnostuksen kohteena ovat siis toisaalta puheviestintätaitojen oppiminen, erityisesti esiintymisen taitojen harjoittelemisessa syntyvät kokemukset, toisaalta esiintymiseen kielteisesti orientoituminen, sen jännittäminen, pelkääminen ja välttely.

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, miten esiintymistaidon harjoittelu koetaan. Millaisia kokemuksia opiskelijat saavat esiintymistaidon kurssin harjoituksista ja niihin liittyvästä palautteesta? Millaiset harjoitukset ovat opiskelijoiden mielestä hyviä, mitkä huonoja? Mikä hyvyyden tai huonouden ratkaisee? Mihin asioihin ja miten harjoittelun koetaan vaikuttavan? Kokeeko oppija saavansa harjoittelusta apua esiintymisessä kokemiinsa ongelmiin? Lieventävätkö harjoitukset esiintymisjännitystä?

Puhumisen pelkääminen, yleisön edessä seisomisesta ahdistuminen, erilaiset fyysiset tuntemukset yleisöpuhetilanteessa, hermostuneisuus, "ramppikuume" ovat olleet puheviestinnän alan tutkimuksen suosikkikohteita jo vuosikymmenien ajan. Ilmiökimpusta onkin olemassa varsin paljon tutkittua tietoa. Suomalaistenkin viestintäarkuudesta ja esiintymisjännityksestä on tehty jo kaksi väitöskirjatasoista tutkimusta (Sallinen-Kuparinen 1986 ja Pörhölä 1995). Tässä tutkimuksessa viestintäarkuus, erityisesti esiintymistilanteisiin liittyvänä yksilön piirteenä ja tilannekohtainen esiintymisjännitys ovat tarkastelun kohteena ennen kaikkea esiintymistaitoa harjoittelevan oppijan ominaisuutena.

Tämän tutkimuksen toisena tavoitteena on selvittää, millaisia esiintymisen jännittämiseen ja pelkäämiseen liittyviä ongelmia on niillä opiskelijoilla, valitsevat valinnaisista kieli- ja viestintäopinnoista juuri "esiintymistaitoa ujoille" -kurssin. Millaista heidän esiintymisjännityksensä on? Kiinnostavaa on myös saada tietää, mitä etuja heidän mielestään on tällaisella erityiskurssilla? Kysymyksessä on siis hyvin käytännönläheinen tutkimus, joka liittyy läheisesti tekijänsä ammattiin kielikeskuksen puheviestinnän lehtorina.

Tämä tutkimusraportti jakaantuu viiteen osaan: teoreettinen tausta, tutkimuksen

kohteena olevien kurssien esittely, tutkimuksen toteuttamisen raportointi, tutkimuksen tulokset ja niiden pohdinta. Aluksi siis esitellään teoreettista taustaa esiintymistaidosta ja sen oppimisesta sekä opettamisesta. Sitten edetään ujoutta, esiintymispelkoa ja -jännittämistä koskevaan käsitteistöön ja tutkimukseen. Myös esiintymisjännityksen lieventämisen menetelmiä käsitellään. Seuraavaksi esitellään ne Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen esiintymistaidon kurssit, joita tutkimus koskee. Tämän jälkeen tulevat tutkimuksen toteuttamisen raportointi, tulokset ja niiden pohdinta.

2 ESIINTYMISTAIDON OPPIMINEN JA OPETUS

2.1 Esiintyminen ja esiintymistaito

Sanalla **esiintyminen** on monia merkityksiä: esiintymistä on yhtä lailla lasten leikki, emäntänä esiintyminen kutsuilla, vitsien kertominen, katusoittajan esitys, monitaiteelliset performanssit, lausunta- ja teatteriesitykset, roolipelit, turnajaiset ja rituaalit. Laajimmillaan käsite on esimerkiksi Goffmanin teatteri-metaforassa: koko sosiaalinen elämä on näyttämöä, jolla ihmiset esittävät roolejaan erilaisille yleisöille. Suppeimmillaan käsite voidaan rajata esimerkiksi taiteelliseen tekstin tulkintaan tai teatteri-ilmaisuun. (Stern & Henderson 1993, 9-16.)

Viestinnän tutkimuksen alueella esiintymisestä ja esittämisestä puhutaan usein sellaisten viestintätilanteiden yhteydessä, jossa sanoman tuottamisesta on päävastuussa yksi henkilö ja vastaanottajia on useita. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi esitelmän tai puheen pito, keskustelun alustus, runon esittäminen yleisölle tai uutisten lukeminen tv-lähetyksessä.

Wiio (1994, 153) esittelee yleisö- ja joukkoviestintään kuuluviksi yleisöpuheen (puhuja ja yleisö) ja joukkoviestinnän, jotka molemmat tarkoittavat "pääasiassa yksisuuntaista viestintää yhdeltä lähettäjältä monelle vastaanottajalle". Esiintymiselle yleisöpuheen merkityksessä on tyypillistä useiden ihmisten mukanaolo ja se, etteivät ihmiset tunne toisiaan kovin hyvin. Seurauksena tästä on viestin kohdentaminen oletetuille kuuntelijoille ja mahdollisesti muodolliset viestinnän roolit. Esiintyminen ei ole yleisöpuheen merkityksessä interpersonaalista viestintää, koska siitä puuttuvat viestijöiden kahdenkeskisyys ja läheinen suhde, joustavasti vaihtuvat roolit ja tarkka viestien kohdentaminen. (Trenholm & Jensen 1992, 29.)

Artikkelissaan "Mitä esiintymistaito on?" Isotalus etsii lausuntaesityksen, juhlapuheen, luennon ja tv-toimittajan puheen yhteisiä piirteitä ja määrittelee

seuraavasti: “esiintymistaitoa on se, mikä on yhteistä eri esiintymistilanteille” (Isotalus 1995, 83). Kaikkien puheviestinnän erilaisten esiintymistilanteiden yhteisiä elementtejä ovat yleisön läsnäolo, esiintyjän ja yleisön selkeästi toisistaan erottuvat roolit sekä viestinnän pääsuunta esiintyjältä yleisölle. Kaikkeen puheviestinnälliseen esiintymiseen liittyy myös suullinen tai miiminen teksti sekä konteksti, jonka yhteiskunnalliset, poliittiset, historialliset, psykologiset ja esteettiset tekijät vaikuttavat tekstin tulkintaan. (Isotalus 1995, 84.)

Tässä tutkimuksessa esiintyminen määritellään Isotalusta mukaillen puheviestinnäksi, jolle tyypillisiä piirteitä ovat yleisön läsnäolo, esiintyjän ja yleisön toisistaan selkeästi erottuvat roolit sekä viestinnän pääsuunta puhujalta kuuntelijoille. Vaikka esiintymiseksi perinteisesti ajatellaan yleisön edessä tapahtuva puhuminen, sitä on myös kaikki sellainen puhuminen, jossa edelliset tunnusmerkit toteutuvat ajasta ja paikasta riippumatta, siis esimerkiksi etäopetusluennon tallentaminen videolle tai pitäminen reaaliajassa teleteitse eri paikkakunnalla olevalle yleisölle tai vaikkapa alustuksen pitäminen seminaarissa. Koska tutkimus käsittelee esiintymistaitoa akateemisessa ja ammatillisessa kontekstissa, esiintymisen taiteellinen funktio (lausunta, teatteri) ei kuulu käsittelyyn. Esiintymistä käsitellään synonyymisesti julkisen puheen ja yleisöpuheen (*public speaking*) merkityksessä.

Esiintymistaito on käsitteenä laaja ja monitulkintainen. Sillä voidaan viitata minkälaiseen esiintymiseen tahansa, esimerkiksi fitness-kilpailun osanottajiin, laulukuoroon tai kissanäyttelyn parhaimmiston. *Taidon* komponentilla tarkoitetaan arkipuheessa sitä, että jollakulla on osaamista, taidokkuutta, puhe-esiintymiseen rajattuna puhuja siis “osaa esiintyä”. Seuraavaksi näitä puhe-esiintymisen “osaamisia” tarkastellaan lähemmin.

Puheviestinnän alalla taito tarkoittaa suunnilleen samaa kuin **kompetenssi**. Valkonen (1997, 25-37) on tarkastellut *puheviestintäkompetenssin* käsitettä lukion puheviestintätaitojen arviointia käsittelevässä tutkimuksessaan. Hänen mukaansa “puheviestintäkompetenssin tutkimuskirjallisuudessa vallitsee nykyisin

yksimielisyys siitä, että kompetenssi koostuu sekä tietämisestä että taitavasta käyttäytymisestä, joiden ohella myös tahtominen, ryhtyminen ja rohkeneminen ovat välttämättömiä osatekijöitä” (Valkonen 1997, 37). Esiintymistaitoa ei siis ole vain se, mikä näkyy. "Puheviestintätaidot on totuttu kytkemään osaksi puheviestintäkompetenssia. Yksilön kompetenssin katsotaan yleensä koostuvan kolmesta dimensiosta: 1) viestintämotivaatiosta ja viestintään liittyvistä käsityksistä ja taipumuksista, 2) viestintätiedosta ja kognitiivisista yksilötekijöistä sekä 3) viestintätaidoista tai -suorituksista", määrittelee Valo (1995) tiivistäen monia aikaisempia kompetenssitutkimuksia. Esiintymistaitoon liitetään käyttäytymisen (behavioraalinen taso) lisäksi myös ajatteluun (kognitiivinen taso) ja tunteisiin (affektiivinen taso) liittyviä elementtejä.

Esiintymisen taidokkuudelle on kulttuurista ja kontekstista riippuen asetettu kriteerejä. Keskeisimmät ovat tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus (Valkonen 1997, 26). Rubin (1990, 96) on määritellyt viestintäkompetenssin seuraavasti:

Communication competence is a knowledge about appropriate and effective communication behaviors, development of a repertoire of skills that encompass both appropriate and effective means of communicating, and motivation to behave in ways that are viewed as both appropriate and effective by interactants.

Kriteerit siis toteutuvat viestintätilanteissa eri tavoin eli tehokasta ja tarkoituksenmukaista on se, mitä vuorovaikutustilanteessa mukanaolijat sellaisena pitävät. Taidokkaalla esiintyjällä on menettelytapoja ja taitoja, joista hän voi valita tilanteeseen sopivimman (on hyväksyttyä, kohteliasta, ei loukkaa ketään) ja tehokkaimman (viestintätavoite toteutuu, kuuntelija ymmärtää viestin, viesti vaikuttaa). Hänellä on siis ns. taitorepertuaaria.

Mihin sijoittuvat esiintymisen välttely, jännitys ja pelko tai rohkeus suhteessa puheviestintäkompetenssiin? Sekä Valkonen että Valo edellä liittävät esiintymistaitoon *motivaation*. Motivaatiolla tarkoitetaan yleisesti voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa. Viestinnän välttely onkin nähty joskus motivaation puutteena: yksilö ei ole halukas vuorovaikutukseen muitten kanssa. Hän valitsee mieluummin osallistumattomuuden (ks. *unwillingness to*

communicate s. 39). On kuitenkin eri asia valita tietoisesti puhumattomuus kuin jäädä puhumattomaksi ujouden tai arkuuden vuoksi. Kommunikoijalla voi siis olla motivaatio osallistua viestintään, mutta pelko estää häntä niin tekemästä.

Lehtonen (1994, 50-51) ottaa ihmisen viestinnälliseen osallistumattomuuteen kantaa seuraavasti.

Yhteiskunnan jäsenillä on oltava sekä puhumisen että vaikenemisen oikeus. Vaikenija ei kuitenkaan aina oivalla, millaisia kielteisiä seurauksia liialla vaitiololla voi olla. Sen lisäksi, että puhumaton ihminen luopuu siitä sosiaalisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta, joka tapahtuu juuri kommunikoinnin muodossa, hän säätelee vaikenemalla tahtomattaan myös omaa sosiaalista minäänsä eli sitä kuvaa, jonka haluaa itsestään yleisölle antaa. Ympäristön on vaikea päästä perille vaikenevan ihmisen todellisesta minästä, hänen asenteistaan, hänen mielipiteistään ja muista ominaisuuksistaan; vaitiolo voidaan tulkita helposti - toisin kuin vaikenija itse on tarkoittanut - epäystävällisyyden, ylimielisyyden tai kiinnostamattomuuden merkiksi. Toisaalta ympäristö saattaa joskus tulkita päättämättömyydestä tai tiedon puutteesta johtuvan vaitiolon myönteiseksi harkintakyvyn ja viisauden merkiksi.

Edellisessä Lehtosen sitaatissa paljastuu ujon ja aran ihmisen eräs "viestinnällinen tragedia". Pelokas vaikenee hämillään ja epävarmuuttaan, mutta kanssaolijat tulkitsevat sen torjuvaksi, etäiseksi, epäystävälliseksi tai ylpeäksi käytökseksi. Koska resiprookkisuus eli "niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan" on yleinen viestintätilanteissa vaikuttava periaate, hiljaiseen saatetaan suhtautua hänen torjunnaksi tulkitun vetäytyvyytensä vuoksi torjuvasti, jolloin hän on varmasti entistäkin hiljaisempi. Toisaalta suomalaisessa puhekulttuurissa hiljaisuus ja vaikeneminen eivät ole niin kielteisiä piirteitä kuin esimerkiksi amerikkalaisessa kulttuurissa; hiljaisuus voidaan tulkita meillä esimerkiksi viisaaksi harkitsevuudeksi tai kohteliaaksi toisen huomioon ottamiseksi (Lehtonen 1994). Kompetenssin näkökulmasta on vaikea arvioida, onko hiljainen ja vetäytyvä puhekäyttäytyminen tarkoituksenmukaista ja tehokasta viestintää vai ei - hiljaisuuden syy ei välttämättä näy eikä kuulu. Samoin ei voida myöskään varmuudella arvioida, milloin joku on viestijänä rohkea tai pelokas.

Esiintymistä pelkäävä ja jännittävä kokee sekä esiintymistaidon koulutuksen että

arkielämän esiintymiset ylipääsemättömän vaikeiksi ja epämiellyttäviksi tilanteiksi. Tämän vuoksi hän on pyrkinyt välttämään niitä tilaisuuksia, joissa hänellä olisi ollut mahdollisuuksia kehittää omaan esiintymistaitoaan. Esiintymiskompetenssi ei ole voinutkaan kehittyä. (McCroskey 1997, 103.)

Erillinen **esiintymistaidon tutkimus** ei ole puheviestinnän tieteenalalla kovinkaan yleistä. Yleisöpuhetilanteen viestintää yleensä tai esimerkiksi puhujasta syntyviä vaikutelmia käsittelevissä tutkimuksissa esiintymistaito on operationaalistettu mm. äänen piirteisiin, verbaaliseen sujuvuuteen, esiintyjän asentoon ja asettautumiseen yleisön edessä, ilmeisiin, eleisiin ja liikkeisiin, katsekontaktiin sekä erilaisiin vaikutelmiin. (Isotalus 1995, 87.)

Vaikka esiintymistaidon teoreettiset määritelmät ovat harvinaisia, esiintymistaito näkyy selkeästi omana osa-alueenaan tämän päivän puheviestinnän opetuksessa. Implisiittisiä esiintymistaidon määritelmiä löytyy näin ollen esiintymistaidon kurssien tavoitteista ja sisältökuvauksista. Esiintymistaidon sisältöä on siis se, mitä esiintymistaidon kursseilla opetetaan. Samoin vastauksensa esiintymistaidon määrittelyyn tarjoavat lukuisat esiintymistaidon oppaat ja viestinnän oppikirjoihin liittyvät esiintymistä koskevat kokonaisuudet.

Esiintymistaidon oppisisällöt näyttäytyvät oppikirjallisuudessa yllättävän samanlaisina. Amerikkalaisesta alan kirjallisuudesta on tuttu seuraavanlainen alueen jäsentely: julkinen puhuminen yleensä, eettiset kysymykset, kuunteleminen, puhumiseen valmistautuminen (aiheen ja tavoitteen valinta, yleisöanalyysi, materiaalin hankinta, havainnollistaminen ja perustelevminen), puhumisen jäsentely (järjestys, aloittaminen, lopettaminen), puheen esittäminen (kielenkäyttö, esittämistapa, äänenkäyttö, sanaton ilmaisu, av-välineiden käyttö), erilaiset puhetilanteet ja puhelajit (Lucas 1995, Gronbeck, McKerrow, Ehninger & Monroe 1997). Suomalaiset oppikirjat noudattavat lähes samaa rakennetta, vain kuuntelemisen osuus ja eettisten kysymysten tarkastelu puuttuvat omina päälukuinaan. Esimerkiksi Mattisen opas *Esiintyminen ja vaikuttaminen* (1996) jäsentyy seuraaviin päälukuihin: aiheen valinta, tiedon keruu, sisällön ideointi,

rakenteita, aloitus, lopettaminen, havainnollistaminen, esityksen apuvälineet, harjoittelu, esittämistilanteessa, rentoutuminen, tiedottava esitys, vaikuttaminen, erilaisia esityksiä, vaikuttavan esityksen salaisuudet. Tämä, muissakin oppaissa ja oppikirjoissa (ks. esim. Repo & Nuutinen 1994, Kangasharju, Kuronen, Lehtinen & Majapuro 1995, Markwort & Pitkänen 1987) esiintyvä jaottelu sisältää tyypillisimmillään seuraavat teemat:

- puhe-esityksen valmisteluprosessin vaiheet,
- verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän perusteita (esim. merkitys viestin ymmärrettävyyden kannalta, luokituksia, suosituksia)
- esiintymisessä tärkeitä puheviestintätaitoja (esim. viestin kohdentaminen juuri läsnäolevalle yleisölle, katsekontakti, jäsenteleminen, havainnollistaminen)
- erityyppisten yleisöpuhelajien luonnehdintoja (esim. tiedottava puheenvuoro, juhlapuhe, esittely, alustus, esitelmä),
- ohjeita esiintymisjännityksen hallintaan sekä
- vaikuttamisen keinoja (esim. suostuttelun ja perustelemisen lajeja).

Oppaista ja oppikirjoista päätellen juuri nuo luetellut ovat siis esiintymistaidon keskeisiä oppisisältöjä.

Hakusanalla *esiintymistaito* voi löytää Internetistäkin (15.11.1999) yli sata suomalaista www-sivua, etupäässä koulutusta: kursseja, seminaareja, työpajoja ja opetusmateriaaleja. Hakusanalla *presentation skills* päästään jo yli neljään kymmeneen tuhanteen (46362), *public speaking*-termillä löytyy jopa 89090 sivua, *performance skills* 7777, *performance anxiety* 5057 ja fraasilla *fear of public speaking* 1521, käsitteellä *communication apprehension* 840 sekä termillä *public speaking anxiety* 176 dokumenttia. Yhden työpäivän mittainen surffailu englanninkielisillä www-sivuilla tuottaa mielikuvan valtavasta kaupallisesta esiintymistaidon koulutustarjonnasta: viikonloppukursseja, äänikasetteja, opetusvideoita, omien esiintymistaitojen arviointilomakkeita, *on line* -esiintymistaidon testejä. Oppaiden ja kirjojen mainoksia ja esittelyjä on tarjolla kaikentyyppisille kuluttajille, opetusta ja valmennusta on saatavissa myös puhelinpalveluina ja henkilökohtaisesti erilaisilla klinikoilla, terapiakeskuksissa ja koulutuslaitoksissa, esiintymistaidon asioista kiinnostunut voi liittyä myös erilaisille

postituslistoille tai ottaa osaa vaikkapa esiintymisjännityksestä kärsivien keskustelufoorumiin. Kaikesta päätellen esiintymisjännityksen lieventäminen on suurta liiketoimintaa, erityisesti Yhdysvalloissa.

Kaikenlaisen koulutustarjonnan tarkastelussa voi tehdä sen huomion, että usein esiintymistaidon seminaari, kurssi tai oppimateriaali on osa laajemmasta koulutuskokonaisuudesta, esimerkiksi myyntineuvottelijan koulutuksen esiintymistaito, yritysjohtajana kehittymisen esiintymistaito tai muusikon esiintymistaito. Esiintymisen taitoja valmennetaan myös työnhaun ja urasuunnittelun kontekstissa. Koulutuksen tavoitteet ja sisällöt ovat sekä julkisella että yksityisellä sektorilla melko yhdenmukaisia. Tavoitteena on tulla itseensä luottavaksi, vakuuttavammaksi ja varmemmaksi, sujuvasti ja kiinnostavasti itseään erityyppisissä yleisöpuhetilanteissa ilmaisevaksi puhujaksi sekä esiintyjäksi, joka vaikuttaa. Erityisesti kaupallisella puolella korostuvat lisäksi esiintyjän rooli myönteisenä, pätevänä ja tehokkaana yrityksensä edustajana ja tuotteensa markkinoijana.

Esiintymistaidon kontekstisidonnaisuus tulee hyvin esille edellä kuvatussa kurssitarjonnassa: eri ammatit ja tehtävät vaativat erilaista esiintymistä. Esiintymistilanteiden normit ovat erilaisia erityyppisissä tilanteissa, esimerkiksi juhlapuhujan sanavalinnat eivät sovi myyntineuvottelijalle tai lausujan puhetapa esitelmän pitäjälle. Koska esiintymistilanteisiin kohdistuu erilaisia odotuksia ja normeja, myös hyvän esiintymisen kriteerit ovat erilaisia. Tämä heijastuu tietysti myös esiintymistaidon koulutuksen tavoitteisiin ja harjoittelun tapoihin. (Isotalus 1995, 85-91.)

Esiintymistaidon kurssit näyttävät yleensä sisältävän aina sekä "teoriaa" että käytännön harjoittelua. Esiintymistaidon koulutuksen tieto- ja taitopainotteisuudesta on esitetty mielipiteitä molempien vaihtoehtojen puolesta. Amerikkalaisten yliopistojen puhetaidon peruskursseilla (*basic public speaking*) painotus näyttää vaihtelevan, mutta yleensä teorian merkitystä taitoharjoittelun yhteydessä korostetaan (Sprague 1990, 26; Lucas 1990, 68). Lähes kaikilla

kursseilla on lisäksi käytössä puhetaidon oppikirja (Robinson II 1997).

Mitä esiintymistaito siis on? Se on ensinnäkin esiintymistaidon tietoutta. Tällaisia sisältöjä ovat esimerkiksi puheen lajit, havainnollistamisen keinot, puhe-esityksen jäsentelykaavat, perustelemistavat sekä erityyppisiin esiintymistilanteisiin liittyvä tilannetietous. Toisekseen esiintymistaitoa ovat erilaiset taidot (ks. taidoista Valkonen 1997; Valo 1986, Valo & Almonkari 1995.), jotka voivat liittyä puhujan asenteisiin (yleisön huomioon ottaminen ja arvostaminen), motivaatioon (halu puhua, kiinnostuminen, innostuminen), puhe-esityksen sisältöön (sisällön valitseminen, muokkaaminen, jäsentely) ja esittämiseen (verbaalinen ja nonverbaalinen ilmaisu, kohdentamisen ja kontaktin, havainnollistamisen ja vaikuttamisen taidot). Esiintymistaidon hyvyys määräytyy tilannetekijöiden ja viestintään osallistuvien mukaan. Kompetentti esiintyjä oivaltaa tilanteen vaatimukset ja osaa ottaa huomioon kuuntelijansa. Esiintymistaitoa on tehokas ja tarkoituksenmukainen viestintäkäyttäytyminen juuri senhetkisessä tilanteessa. Esiintymistaitoa voi myös kehittää.

2.2 Käsityksiä esiintymistaidon oppimisesta

Vielä tänäkin päivänä voi yliopisto-opiskelijoiden kanssa keskustellessa törmätä käsitykseen, että puheviestintätaitoja ei voi oppia. Jotkut ajattelevat, että ne ovat synnynnäisiä kykyjä, joihin ei juurikaan voi vaikuttaa. Toiset ovat hyviä ilmaisemaan itseään, toiset eivät. Tässä työssä lähtökohtana on puheviestintätaitojen opittavuus: puheviestintään liittyvissä tiedoissa, taidoissa, asenteissa ja käsityksissä voi tapahtua muutoksia tavoiteltavaan suuntaan.

Oppimista voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Oppimisessa erotetaan usein kolme pääelementtiä: taustatekijät, oppimisprosessi ja tulokset. Taustatekijöitä ovat ensinnäkin oppijan henkilökohtaiset tekijät, mm. aikaisemmat tiedot ja taidot, kyvyt ja persoonallisuus; toisekseen oppimisympäristö, johon kuuluvat oppiaine, opetussuunnitelma, opettaja sekä opetus- ja arviointimenetelmät. Oppimisprosessista voidaan tarkastella esimerkiksi aikaisemman tiedon, motiivien, orientaatioiden tai prosessointitapojen vaikutuksia. Oppimistuloksella tarkoitetaan tavoitteiden saavuttamista, ymmärtämyksen tai taitojen kehittymistä tai vaikkapa oppimistehtävien tuotoksia ja arvosanoja. (Tynjälä 1999, 17.) Nämä oppimisen rakenneosat ovat painottuneet esiintymistaidon opetuksessa varsin vaihtelevasti samankin kulttuurin sisällä, riippuen historiallisesta ajankohdasta, kouluttajien omista taustatekijöistä sekä koulutettavien ominaisuuksista.

Puheviestinnän opetuksella Suomessa on omia perinteitään, mutta tietysti se on noudattanut suomalaisessa kouluopetuksessa ja kasvatuksessa yleisemminkin liikkuneita ja liikkuvia valtavirtoja. Tietyt filosofiset suuntaukset, tieto- ja oppimisteoriat sekä pedagogiset näkemykset tulevat esille erilaisina **oppimiskäsityksinä** eli oletuksina siitä, mitä oppiminen perusluonteeltaan on ja miten sitä voidaan parhaiten edistää (Tynjälä 1999, 28). Pääsuuntaukset, behavioristinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, ovat havaittavissa myös esiintymistaidon opetuksessa.

Behavioristisen ajattelutavan mukaan oppiminen niin eläimillä kuin ihmisilläkin on ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumista, ja sitä voidaan säädellä vahvistamisella. Keskeistä oppimisessa ovat näkyvät käyttäytymisen muutokset. Oppimisen elementeistä opetus ja opettaja korostuvat, koska opetuksen tulee parhaimmillaan olla tarkkaan etukäteen suunniteltua ja säädeltyä, ja opettaja toimii reaktioiden vahvistajana. Suomessa 20 vuotta sitten elettiin behavioristisen suuntauksen aikaa: silloin määriteltiin pääteikäyttämistavoitteet esiintymistaidon kursseillekin tarkasti, jaettiin opetettava asia tavoitteen mukaisiin osakomponentteihin ja edettiin opetuksessa tarkassa järjestyksessä oikeita suorituksia palkiten. Palkitseminen oli aikuisopetuksessa yleensä myönteisen palautteen antamista, peruskoulun puolella hyvä oppija saattoi saada leimoja, kiiltokuvia ja tarroja merkiksi edistymisestään. (ks. behaviorismi esim. Tynjälä 1999.)

Oma behavioristisen opettajan urani huippu lienee ollut vuonna 1979, kun olin puheopin laitoksella tutkimusapulaisena laatimassa tekstin tulkinnan ohjelmoidun opetuksen oppimateriaalia. Siinä oppija sai luettavakseen opetusmonisteen ja kuunneltavakseen äänikasetin. Kasetilla annettiin ohjeet lukea tai kuunnella tietty teksti ja sitten vastata monisteessa esitettyyn kysymykseen (ärsykeosa) ja sitten pysäyttää nauhuri. Kun oppija sitten vastattuaan (reaktio-osa) käynnisti nauhurin uudelleen, hän kuuli sieltä oikean vastauksen tehtävään (positiivinen tai negatiivinen vahvistus). Näin ajateltiin oppijan oppivan runon tulkinnan perusteita.

Behavioristisia elementtejä on olemassa myös puheviestinnän nykyopetuksessa. Esimerkiksi taitoharjoittelu-menetelmän (ks. tarkemmin luku 2.3.2) perusidea on osittain behavioristinen: taito jaetaan osakomponentteihin, joita harjoitetaan yhteen kerrallaan keskittyen. Ulkoisesti havaittava käyttäytyminen määrittää taidon hallinnan. Opetus etenee vaihe vaiheelta kohti oppimistavoitetta. Ajatellaan, että kehittämällä systemaattisesti jokaista pientä taidon osasta päästään lopulta automaattistuneeseen hyvään "kokonaistaitoon". (ks. Valo 1995, 76.)- Taitoharjoittelusta on monenlaisia variaatioita, useimmiten esiintymistaidon

katsotaan olevan myös ajattelua, asennoitumista, arvostuksia, roolinottoa, mielialoja ja tunteita - siis kognitioita ja emootioita, joiden tarkastelulla ääribehavioristisesta näkökulmasta ei ole mitään merkitystä, koska mielen sisällöistä ja tietoisuudesta ei voi saada objektiivista tietoa.

Nykyisin vallalla oleva, **konstruktivistinen oppimisenäkemys** painottaa oppimisen osatekijöistä oppimisprosessia ja oppijaa. Konstruktivismiin lasketaan kuuluvaksi monia erilaisia suuntauksia. Yhteistä näille on tietoteoreettinen näkemys siitä, että oppimisprosessissa oppija konstruoi, rakentaa, tietoa. Oppija ei passiivisesti vastaanota aistihavaintoja, vaan aktiivisesti valikoi, tulkitsee ja jäsentää informaatiota Hän ei ole uutta oppiessaan tyhjä astia, johon tietoa kaadetaan, vaan hänellä on aikaisemmista tiedoista, taidoista ja asenteista muovautunut kognitiivinen järjestelmä, joka toimii perustana uuden tiedon käsittelylle. Oppijan rooli tiedon muokkaajana ja toimijana korostuu. Varsinkin kognitiiviseen psykologiaan perustuva kognitiivisen konstruktivismiin suuntaus painottaa oppimisprosessin yksilöllisyyttä. (Tynjälä 1999, 22-26, 37.)

Tämä tutkimus nojaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Esiintymistaidon oppimisen ytimessä ovat oppijan kognitiiviset toiminnot, joissa havaitseminen, muistaminen ja ajattelevuus nivoutuvat toisiinsa. Ihmiselle ominainen informaation prosessointi on jatkuva kokonaisvaltainen prosessi, joka voi aiheuttaa muutoksia tiedoissa, taidoissa, käsityksissä ja tunteissa. Kun muutos kestää kauemmin kuin hetken, sitä kutsutaan *oppimiseksi*. (Rauste-vonWright & vonWright 1995, 19.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy nykypäivänä varsinkin puheviestinnän opetuksen käytännöissä. Kun oppimista ei enää hahmoteta tiedon siirtämisenä opettajalta oppijalle, on opettajan rooli muuttunut. Vaikka esiintymistaidon opetuksen työtavat ovat aina olleet varsin oppijakeskeisiä, on oppijan aktiivisuus ja vastuunotto omasta oppimisestaan entisestään korostuneet. Opettajasta on tullut entistäkin enemmän oppimisprosessin ohjaaja. Oppimisen työtavat ovat muuttuneet: esimerkiksi yliopiston yleisopintoihin kuuluvan puheviestinnän

peruskurssin luennoista ja luentotentistä on luovuttu, itsenäiseen tiedonhankintaan ja tuottamiseen perustuvat oppimistehtävät (mm. esseet) ovat lisääntyneet, kurssien alussa laaditaan henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ja kursseja suunnitellaan yhdessä oppijoiden kanssa, valinnaisuus opintojaksojen suoritustavoissa on lisääntynyt jne.

Esiintymistaidon opetuksessa voidaan havaita myös muiden oppimisenäkemyksien vaikutuksia. **Humanistisen näkemyksen** korostukset oppijasta ainutlaatuisena yksilönä sekä käsitykset opettajasta opastajana, auttajana ja valmentajana sopivat erityisen hyvin esiintymistaidon opetukseen. Samoin sopivat myös Knowlesin (Vahervan 1986 mukaan Knowles 1984, 14-18) prosessimallissaan esittämät periaatteet:

- 1) Rennon, hyväksyvän ja jokaisen oppijan yksilöllisyyttä kunnioittavan hyvän ilmapiirin luominen on tärkeää oppimisen kannalta
- 2) Myös koulutettavat suunnittelevat kurssia
- 3) Koulutustarpeita arvioidaan yhdessä koulutettavien kanssa
- 4) Oppimistavoitteet muotoillaan yhdessä koulutettavien kanssa
- 5) Opetuksessa edetään sen mukaan, minkä oppijat kokevat elämäntilanteessaan merkitykselliseksi ja sen mukaan, mitä valmiuksia oppijoilla on
- 6) Yhteistoiminnalliset työtavat lisäävät mahdollisuuksia oppijoiden kokemusten hyväksikäyttöön
- 7) Kaikki arvioivat oppimista ja koulutusta.

Knowles (1985 Kontiaisen 1989, 89 mukaan) näkee, että aikuisen oppiminen on ongelmanratkaisuprosessi. Tässä prosessissa tulee ottaa huomioon aikuisen itseohjautuvuus, kokemustausta, vaatimus opitun välittömästä hyödyntämisestä ja ongelma-keskeinen orientaatio oppimisessa. Tarkastelen seuraavassa näitä oppimisen keskeisiä asioita tarkemmin.

Puheviestinnän opetuksessa **kokemuksellisuus** on aina ollut vahvasti esillä. Oppimisen kokemuspohjaisuutta ovat korostaneet monet oppimisen tutkijat ja

teoreetikot (esim. Dewey 1938, Freire 1972, Kolb 1984, Boud 1985 Poikelan 1998 mukaan). Esimerkiksi Dewey`n mukaan kaikki uuden oppiminen rakentuu aikaisempien kokemusten varaan. Boud (1985, 16 Poikelan 1998 mukaan) määrittelee kokemuksellisen oppimisen sellaiseksi oppimisen muodoksi, jossa oppijoiden omat kokemukset asetetaan keskeiseen asemaan ja käytetään niitä oppimisen organisoinnin pääperiaatteena. Oppijoita ohjataan käsittelemään ja prosessoimaan aikaisempia kokemuksiaan. Monipuolisia oppimisympäristöjä luomalla pyritään tarjoamaan uusia kokemuksia.

Kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan (*experiential learning*, Kolb 1984) oppimisessa tärkeintä on prosessi, ei lopputulos. Prosessissa puolestaan olennaisinta ovat kokemukset. Käsitteellä **oppimiskokemus** tarkoitetaan oppimistilannetta oppijan itsensä kokemana. Ihminen oppii uutta vain kokemustensa kautta, kokemukset muokkaavat vanhaa tietoa ja luovat uutta. Kokemuksen ydintä on sen odotuksenmukaisuus tai odotuksenvastaisuus. Vain uudet, odotuksia rikkovat kokemukset voivat muodostua oppimiskokemuksiksi. (Kolb 1984, 25-38.) *Oppimiskokemus* termiä käytetään tässä työssä nimenomaan tässä merkityksessä, siis uuden havainnon, tiedon tai taidon kokemisessa. Oppimistilanteeseen sisältyy aina edistymisen ja kehittymisen, ymmärtämisen ja oivaltamisen merkitystä.

Eritellessään kokemusperustaisen oppimisen piirteitä Poikela kiteyttää: "Kokemus ja sen tulkinta on aina yksilöllistä. Kehyksen sille muodostavat oppijan aikaisemmat kokemukset sekä yksilön oma tietoisuus ja tavoitteet. Tämä tarkoittaa, että kahden eri yksilön on mahdotonta kokea jotakin tilannetta täsmälleen samalla tavalla ja reaktiot ja tunteet voivat olla hyvin erilaisia." (Poikela 1998, 64.) On siis oletettavaa, että tutkittaessa saman kurssin käyneiden oppimiskokemuksia, ne voivat olla hyvinkin erilaisia. Esimerkiksi kokeneelle esiintyjälle mikrofonin käytön harjoitus isossa juhlasalissa ei ehkä ole lainkaan oppimiskokemus, sen sijaan ujolle, aralle ja kokemattomalle puhujalle kysymyksessä voi olla suuri pelon voittamisen hetki.

Boud ja Pascoe (1978, Poikelan 1998 mukaan) ovat esittäneet kokemukselliselle oppimiselle kolme pääkriteeriä:

- 1) Oppijan sitoutumisen aste. Missä määrin oppija osallistuu oppimiseen koko persoonallaan, niin älyllisyyden, tunteiden kuin aistienkin osalta.
- 2) Oppimisympäristön ja todellisuuden vastaavuuden aste. Missä määrin oppimisessa hyödynnetään oppijan relevantteja elämäkokemuksia ja tunnustetaan aikaisempia oppimiskokemuksia.
- 3) Oppijan oman kontrollin aste oppimisessa. Oppiminen edellyttää jatkuvaa reflektointia eli oman toiminnan kriittistä tarkastelua, kehittämistä ja arviointia.

Sitoutuva, itseohjautuva ja reflektiivinen oppija on nykypäivän ihanne. Sitoutuminen tarkoittaa kokonaisvaltaista oppimisprosessiin osallistumista, sitoutumista kehittämään omaa esiintymistaitoa, 100%:sta läsnäoloa oppimistilanteissa. Itseohjattu oppiminen ei tarkoita oppimista yksin. Itseohjautuva oppija ottaa yksin tai yhdessä toisten kanssa vastuun oppimisestaan pohtien omia oppimistarpeitaan, määritellen henkilökohtaiset oppimistavoitteensa ja tapansa sekä arvioiden käytettävissään olevia resursseja (Knowles 1990, 135).

Esiintymistaidon oppiminen edellyttää myös reflektointia, koetun läpikäymistä ja selvittelyä tavoitteena uudenlainen ymmärrys. Mezirowin mukaan (1995) termiä reflektio käytetään yleensä korkeampien henkisten prosessien synonyyminä. Reflektio voi sisältää johtopäätösten, yleistysten, analogioiden, erottelujen ja arviointien tekemistä. Reflektioon liittyvät kiinteästi yksilön metakognitiiviset taidot. Niillä tarkoitetaan oppijan tietoisuutta omista tietämistoiminnoistaan. Oleellista reflektiossa on omien kokemusten arvioiva tarkastelu ja uuden tiedon luominen tältä pohjalta. Reflektiota pidetään oppimisen tärkeänä työvälineenä.

Reflektio liittyy oppimisen kaikkiin vaiheisiin. Boud, Keogh ja Walker (1985) ovat esittäneet kokemuksellisen oppimisen teoriaan pohjautuvan kolmivaiheisen reflektiomallin. Sen ensimmäisessä vaiheessa oppijat miettivät kyseisen oppimistehtävän vaatimuksia ja asettavat oppimistavoitteitaan sen pohjalta.

Toinen vaihe on itse oppimistapahtuma, esimerkiksi esiintymistaidon kurssin yksi harjoitus. Lyhytkestoisien harjoitusten reflektointi juuri tilanteen aikana voi olla vaikeaa, mutta ei mahdotonta, jos tilanne rytmitetään sopivilla "tarkastelutauoilla". Kolmas vaihe on varsinaisen tilanteen jälkeinen, jo koettua tilannetta pohtiva vaihe. Voidaan esimerkiksi arvioida saavutettiinkö tavoite, pohtia miten tilanne koettiin, analysoida minkä periaatteen mukaan toimittiin ja päätellä olivatko tilanteenaikaiset valinnat tarkoituksenmukaisia.

Boud, Keogh ja Walker (1985) korostavat reflektion kompleksisuutta. Reflektio on prosessi, jossa kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät liittyvät toisiinsa ja ovat vuorovaikutuksessa. Negatiiviset tunteet, esimerkiksi käsitykset itsestä oppijana, voivat toimia tehokkaina oppimisen estäjinä. Positiiviset kokemukset ja tunteet edistävät oppimista ja toimivat oppijaa kannustavina tekijöinä. Sovellettuna esiintymistaidon oppimiseen positiiviset kokemukset ovat keskeisessä asemassa erityisesti esiintymistä jännittävien kohdalla, koska heillä on paljon oppimistilanteeseen liittyviä negatiivisia tunteita ja taustalla ehkä useitakin negatiivisia kokemuksia.

2.3 Esiintymistaidon opetus

2.3.1 Esiintymään oppii esiintymällä

Esiintymistaidon opetus ei ole aina ollut samanlaista vaan se on yhteiskunnan muutosten myötä muuttunut monin tavoin. Muutoksia on tapahtunut paitsi oppimiskäsityksissä myös sisällöissä, tavoitteissa ja menetelmissä (Sallinen-Kuparinen 1994). Äänielinten rakenne, äänen puhtaus ja sointuisuus ovat saaneet antaa tilaa nonverbaalisen viestinnän lajeille ja funktioille sekä yleisöanalyysille. Opettajan herkkä korva, silmä ja muisti on väistynyt (ainakin osittain) ääni- ja kuvanauhoituksen tieltä. Ehkä merkittävin muutos on kuitenkin tapahtunut oppialan yleisessä luonteessa: miten oppeja argumentoidaan ja mitä asioita painotetaan. Puheviestinnän kehitys tieteenalana lienee osaltaan vaikuttanut siihen, että normatiivinen ote ei enää elä esiintymistaidon opetuksessa kovin voimakkaana. Opettajan tai oppaan tekijän esteettiset yms. mieltymykset eivät nykypäivänä enää sanele puheen hyvyyttä, vaan arviointikriteereitä haetaan viestinnän teorioista, mm. sanoman perillemenon tutkimuksista.

Nykyajan esiintymistaidollinen painotus näyttää olevan esiintyjän ja yleisön välisessä vuorovaikutuksessa, sanoman välittymisessä puhujalta kuuntelijoille parhaalla mahdollisella tavalla ja tilanteen huomioon ottamisessa. Myös esiintyjän sisäisiä tekijöitä (asenteita, käsityksiä) on nostettu esiin esiintymistaitoon vaikuttavina tekijöinä. Puhujaihanne on vastuullinen viestin rakentaja, joka ottaa huomioon yleisönsä ja ennakoi viestinsä vaikutukset. Hän valmistautuu huolellisesti viestintään ja pyrkii esiintymisellään tarjoamaan kuuntelijoilleen myönteisen kokemuksen: puhumista on kiinnostavaa ja helppoa kuunnella, se on ymmärrettävää ja hyvin kohdennettua. Mutta yleisöllä on vastuunsa, esiintymisen ja esiintymistaidon kontekstissa puhutaan myös kriittisen kuuntelun merkityksestä ja yleisön tärkeästä roolista esiintymistilanteessa.

Suomalaisesta puheviestinnän opettamisesta ei ole juurikaan kirjoitettu, Aino Sallinen-Kuparisen Puheviestinnän opettaminen (1981) on alan ainoa oppikirja, lisäksi on aihepiiriä käsitteleviä tieteellisten artikkeleiden kokoelmia (Puheesta ja vuorovaikutuksesta 1994, Haasteita puheviestinnän opetukseen 1995), muutamia puheviestinnän pro gradu -töitä sekä kaksi lisensiaatintyötä (Valkonen 1997, Suomalainen 1999). Myös muutamat oppikirjat antavat ohjeita opettajille (Lampi 1971, Valo & Almonkari 1995). Suomalaisessa esiintymistaidon opettamisessa on havaittavissa toisaalta tiettyjä yhteisiä kehityslinjoja, toisaalta hajanaisuutta, vaihtelua ja laajaa kirjoa.

Varsinkin lausuntataiteellisella ja puhetaidollisella esiintymistaidon harjoittelulla on Suomessa pitkät perinteet (Sallinen-Kuparinen 1981, 1994). Harjoittelun painopisteet ovat aikojen kuluessa paljon muuttuneet, tekstisidonnaisuudesta ja kirjoitetun kielen malleista on siirrytty vapaaseen puhuntaan, esteettis-ekspressiivisistä tavoitteista utilistisiin ja pragmaattisiin sekä puhujakeskeisyydestä vuorovaikutuksen korostamiseen. Siinä missä ennen puheviestinnän koulutuksen keskeisiä kohderyhmiä olivat vain paljon esiintymään joutuvat, esimerkiksi papit, opettajat, poliitikot, lausujat, näyttelijät ja juhlapuheita pitävät johtajat, 1970-luvulta lähtien vallalla olleen ajattelutavan mukaan puheviestinnän taidot ovat kansalaistaitoja, joita jokainen tarvitsee jokapäiväisessä arjessaan. Tätä ajattelutapaa heijastelevat myös eri kouluasteiden opetussuunnitelmat. (Sallinen-Kuparinen 1981, 1994.) Esimerkiksi korkea-asteelle viestintäopinnot tulivat tutkinnonuudistuksen myötä v.1978 annetulla asetuksella pakolliseksi kaikille akateemista loppututkintoa suorittaville (Lehtonen, Valokorpi & Niemi 1981) .

Sallinen-Kuparinen kutsuu 1970-luvulta lähtien valtaa saanutta uutta lähestymistapaa puheviestinnälliseksi opetus- ja tutkimusalaksi, jota "leimaa poikkitieteellisyys, viime vuosikymmenellä maassamme syntynyt empiirinen puheentutkimus, puhumisen tarkasteleminen ihmisten sosiaalisen kanssakäymisen järjestelmänä sekä puhumisen koulutettavuuden korostaminen" (Sallinen-Kuparinen 1981, 10). Nämä painotukset lienevät ajankohtaisia vielä

uuden vuosituhatkymmenen kynnykselläkin vuonna 1999, vaikkakin nykypäivän puheviestintä sekä tieteenä että opetusalanana on jotain aivan muuta kuin puheviestintä 20 vuotta sitten, Puheviestinnän opettaminen -teoksen kirjoittamisen aikoihin.

Vaikka puheviestinnän opetusperinteen suuret päälinjat vaikuttavat yhdensuuntaisilta, käytännön harjoittelu lienee kautta aikojen ollut monimuotoista ja vaihtelevaa. Varsinkin opettajan omalla koulutustaustalla ja suuntautumisella on ollut suuri vaikutus. Opettajan itsensä saama puheviestinnän koulutus, sen laatu, määrä ja ajankohtaisuus, ovat olleet avainasemassa. Esimerkiksi lukion puhekasvatuksesta tehdyssä selvityksessä huomattiin tämä: puhekasvatukselle varattu aika, tavoitteet, oppisisällöt ja käytännön opetus olivat vahvasti sidoksissa äidinkielen opettajan yksilölliseen taustaan. (Saarinen 1994.)

Puheviestinnän opettamisen pääperiaatteita on pitkään ollut tekemällä oppimisen periaate. On ajateltu esimerkiksi, että esiintymään oppii esiintymällä, haastattelemaan haastattelemalla ja kokouksia pitämään kokouksia pitämällä. Keskeistä opettamisessa on ollut järjestää tilanteita, joissa viestintää on päästy tekemään ja kokemaan. Jälkeenpäin on arvioitu, oliko viestintä tilanteeseen sopivaa, hyvää, tehokasta, tarkoituksenmukaista tms. (Valo 1986.)

Oppimisen on ajateltu tehokkaimmin tapahtuvan tilanteissa, jotka muistuttavat "oikean elämän" puhetilanteita. Oppilaat on laitettu esimerkiksi alustamaan, pitämään esitelmiä ja puheita tarkoituksena tavoitella esiintymistaitoa, joka olisi siis valmiutta toimia erilaisissa puhetilanteissa. Esiintymistaidon kurssit ovat rakentuneet perinteisesti yleisöpuheen lajien mukaan: puheenvuoro, esittely, raportti, alustus, esitelmä, puhe. On siis otettu muoto oppimisen kohteeksi. Tämä tilannelähtöinen puheviestinnän oppimiskäsitys on näkynyt yhtä lailla sekä peruskoulun että lukion oppimääräsuunnitelmissa kuin oppikirjoissakin. (Valo 1986.)

Tilannelähtöisyyttä on kritisoitu monestakin syystä. Tilanneharjoittelu sinänsä on mitä parhain ja luonnollisin tapa harjoitella puhumista - kysymys on painotuksista ja tavoitteenasettelusta. Tavallisestihan viestinnässä viestijällä on jokin asia kerrottavanaan ja muoto tulee palvelemaan viestijän viestintätavoitetta. Kun luokkahuoneopetuksessa on lähdetty liikkeelle muodosta ("tänään harjoitellaan alustuksia, keksitäänpäs ensin aiheita"), esiintyminen on saanut ylimääräisiä formaalisia korostuksia. Tavallisesta puhumisesta on tullut jonkinlaista "erityispuhumista", puhumista puhumisen vuoksi, jossa muodolliset seikat ja esiintyjän ulkoiset ominaisuudet ovat painottuneet. Motley (1997, 380-381) nimittää tämäntapaista suhtautumista esiintymiseen esittämisorientaatioksi (*performance orientation*) ja väittää sen aiheuttavan esiintymisen jännittämistä ja yleisön pelkoa. Puhuja alkaa pelätä tekevänsä virheitä, kun ei hallitse kaikkia tämän "esittämispuhumisen" - vai pitäisikö sanoa puhumisen esittämisen - piirteitä.

Tilannelähtöistä opetusta on arvosteltu myös tavoitteettomuudesta. Usein oppijalla on ollut varsin hämärä käsitys siitä, mihin hänen tulisi pyrkiä. Puheharjoituksen tavoite on jäänyt opettajan tietoon tai mahdollisesti sitä ei ole ollutkaan. Opetus on voinut lähteä liikkeelle jostakin sattumanvaraisesti valitusta oppiaineesta tai "hauskasta tekemisestä", harjoituksesta, jonka on arvioitu aktivoivan oppilaita runsaaseen ja monimuotoiseen viestintään. (Sallinen-Kuparinen 1994.)

Tarkastelen seuraavaksi suomalaisesta koululaitoksesta tuttua esitelmänpidon perinnettä, koska siinä kuvastuvat selkeästi sekä tilannelähtöinen opetustapa että suullisen esitystaidon traditio. Kouluesitelmät ovat tärkeitä myös nykypäivän esiintymistaidon kurssilaisten kannalta: esitelmät ovat yleensä ensimmäinen (ja joillekin ainoa) asia, joka koulun puhekasvatuksesta tulee mieleen. Ne ovat usein luoneet sen kokemuspohjan, jolta yliopiston esiintymistaidon kursseilla ponnistetaan eteenpäin.

Esitelmänpitoperinne noudatti - ja noudattaa kenties tänäkin päivänä jossakin - juuri edellä kuvailtua ajattelutapaa: esitelmänpitoon harjaannutaan pitämällä esitelmiä ja saamalla niistä arvioiteja. Oppimisen idea tässä tilannelähtöisessä opetuksessa oli usein "yritys ja erehdys", esitelmänpitoon ei juurikaan valmennettu. Mahdollisuudet aktiiviseen tiedon konstruointiinkin olivat rajalliset: aikaisempia kokemuksia yleisön edessä puhumisesta ei juurikaan ollut ja käsite *esitelmäkin* saattoi olla vieras. Ensimmäisestä esitelmätilanteesta suoriutuminen vaati siten joko suurta itseohjautuvuuden määrää, itsenäistä tiedon ja taidon hankkimista, ylempiluokkalaisten koulutovereiden tai vanhempien konsultointiapua tai rohkeutta riskinottoon "meni syteen tai saveen". Kun esitelmänpitoperinnettä tarkastelee tästä näkökulmasta, saa vaikutelman, että kyse ei oikeastaan edes ollut opettamisesta, koska harvoin mitään varsinaista oppisisältöä liitettiin esitelmien pitämiseen. Tavallaan ne olivat jatketta aineiden kirjoittamiselle, "aineita suullisessa muodossa", jolloin juuri tuo suullisuus oli opetuksen keskiössä. Mikä sisältö sille annettiin, riippui paljon opettajasta. Esimerkiksi arvioinnissa saattoi piilevästi tai julkisesti korostua yleiskielisyys, sanaston rikkaus, esitystavan ilmeikkyys, ääntämisen selkeys ja äänen kuuluvuus, puhujan persoonallisuus ja avoimuus, sisällön monipuolisuus ja jäsentyneisyys.

Opetustapaa on kritisoitu myös sen aiheuttamista suorituspainesta, ahdistuksesta ja peloista sekä sen tuottamista kielteisistä oppimiskokemuksista. Taustatekijöitä lienee useita. Kouluesitelmän normisto ja sen myötä hyvän esiintymisen kriteeristö oli sanatonta tietoa; sitä ei esitelty avoimesti, mutta kuitenkin sen loukkaamisesta rangaistiin esimerkiksi huonolla suullisen esitystaidon arvosanalla tai kielteisillä arvioinneilla. Oppijat kokivat epävarmuutta siitä, miten luokkatovereitten edessä tulisi käyttäytyä - toisaalta nämä olivat läheisiä tuttuja, mikä antaisi viitteitä epämuodolliseen, tuttavalliseen käyttäytymiseen, toisaalta esitelmä tilannemuotona tuntui virallisensävyyiseltä ja arvokkaalta. Millainen aihe pitäisi valita? Pitääkö puhua kirjakieltä? Saako lukea paperista? Miten käsiä pidetään? Pitääkö katsoa opettajaan vai mihin? Olisiko kuviteltava olevansa jossakin muussa tilanteessa vai onko tämä "oikea" tilanne?

Mikäli joitakin ohjeita esitelmänpidolle annettiin, ne saattoivat olla hyvin normatiivisia ja liittyivät useimmiten ulkoiseen esiintymiseen (Sallinen-Kuparinen 1994). Myös arviointi saattoi aiheuttaa pelkoja, eihän esiintymistä opetteleva välttämättä tiennyt, mihin huomiota tullaan kiinnittämään. Kommentit esityksen "asiallisuudesta", esitystavan "aitoudesta" tai kritiikki "luontevuuden" puutteesta saattoivat jäädä koululaiselle ikuisiksi arvoitukseksi. Samoin saattoi jäädä epäselväksi se, mikä esitelmässä konkreettisesti meni hyvin, mikä huonosti - ja mitä pitäisi seuraavan vuoden esitelmässä tehdä toisin.

Nykypäivän oppimiskäsitysten valossa vanha perinne näyttäytyy sangen ristiriitaisena. Mikä oli esitelmänpidon tavoite? Kuka sen asetti ja miksi se oli tärkeä? Mikä oli harjoittelun teoreettinen perusta? Mikä on arvioinnin tarkoitus? Tavoitteet jäivät hämäräksi, harjoittelu oli pikemminkin testaustilanne, kontrolloitu suoritus tietyntyyppisestä viestintätilanteesta, arviointi ei liittynyt tavoitteisiin, vaan jäi irralliseksi ja sattumanvaraiseksi. Ei ole ihme, jos kouluesitelmä on monille ollut hyvin kielteinen kokemus. Esiintymistaidon opettajalle moni aikuinen väittää vuosittain toistuvien kouluesitelmien aikana oppineensa, että esiintyminen on epämiellyttävää ja sitä kannattaa välttää.

2.3.2 Taitoharjoittelu

Tilanteista on hyvin vaikea löytää yleisiä viestinnän periaatteita, *taidon* käsite sen sijaan tarjoaa tämän mahdollisuuden. Puheviestinnän käytännön opetuksessa oppimisen tavoitteita ja sisältöjä on viime vuosina määritelty tavallisesti *taito*-käsitteen avulla. Valo kiteyttää käsitteen seuraavasti. "Taidokkaalle toiminnalle on ominaista tavoitteellisuus, tarkoituksenmukaisuus, oikea-aikaisuus, koordinaatio ja palautteen avulla toimiva kontrolli sekä tuloksellisuus. - - Taito on henkisten tai fyysisten toimintojen sarja, kokonaisuus, jonka taustalla, ytimenä, on sisäinen kognitio, kognitiivinen rakenne, prosessi, skeema, skripti, malli. Kaikkia taitoja säädellään kognitiivisesti, vaikkakin tietoinen kontrolli saattaa taitavissa

suorituksissa olla vähäinen. Taidot voivat olla motorisia, kognitiivisia tai sosiaalisia - tai kaikkea tätä, kuten puheviestintätaidot." (Valo 1995, 68.)

Taito sinänsä on abstraktio, joka voi saada lukuisia ilmiä. Esimerkiksi "taito edetä puheessa johdonmukaisesti" voi toteutua kymmenillä eri tavoilla puhujan käyttämän logiikan mukaan. Kaikki nämä taidon käytännön toteutumat ovat periaatteessa yhtä hyviä. Taitojen ilmentyminen on aina yksilöllistä ja siten persoonallista. Taidot tulevat ilmi erilaisissa puhetilanteissa, mutta tilanneyhteys voi tuoda taidon ilmenemiseen oman sävynsä. (Valo 1995.)

Nykykäsityksen mukaan taidon käsitteestä voi olla paljon apua puheviestinnän opetuksessa sikäli, että se auttaa sekä opettajaa että oppilaita hahmottamaan, mihin harjoittelussa pyritään. Puheviestinnän taidot ovat siis opetuksessa kehittämisen kohteita ja tavoitteena on saavuttaa monenlaisia taitoja ja oppia käyttämään niitä tarkoituksenmukaisesti viestintätilanteissa. Puheviestinnän koulutuksen tavoitteena on tuottaa puhekäyttäytymisrepertuaaria, niin että viestijä voi uusissa tilanteissa kohdatessaan ottaa sopivimman toimintatavan käyttöönsä. (Hargie 1997, 18, 55; Valo 1986, Valo & Almonkari 1995.) Monet puheviestintätaidot ovat yhtä lailla tärkeitä sekä esiintymisessä että ryhmäviestinnässä. Esiintymisen perustaitoja ovat esimerkiksi kontaktin ja kohdentamisen, sanottavan jäsentelemisen ja havainnollistamisen sekä puhumalla vaikuttamisen taidot. (ks. esiintymis- ja ryhmäviestinnän taidoista Valkonen 1997, 47-49.)

Puheviestinnän taito-opetus, *CST eli Communication Skills Training*, on saanut vaikutteita motoristen taitojen, esimerkiksi konekirjoituksen ja urheilu- ja taitosuoritusten, valmennuksesta. Jo pitkään, 1960-luvulta, on ollut vallalla näkemys, että kokonaissuoritusta millä tahansa taitoalueella voidaan tehokkaasti opetella jakamalla se pienempiin osiin ja harjoittelemalla sitten näitä pienempiä osia, "osataitoja", yksitellen ja erikseen. Jokaiseen suorituksesta eriteltyyn osataitoon perehdytään ja keskitytään erikseen. (Hargie 1997, 7-9.)

Puheviestinnän taitojen alueella ensimmäisiä taito-opetuksen sovelluksia oli 1963 Stanfordin yliopistossa Kaliforniassa opettajankoulutuksessa kehitetty *microtrainig*-menetelmä, jolla tarkoitettiin juuri edellä kuvattua periaatetta. Opettajan työ eriteltiin osataitoihin ja niitä harjoiteltiin erillisinä. Käsite *Communication Skills Training (CST)* tuli käyttöön 1980-luvulla samaa tarkoittavana ja nykypäivänä se on laajalti käytetty menetelmä kaikenlaisten viestinnän taitojen opetuksessa. Tutkimuksissa se on havaittu hyvin tehokkaaksi oppimismenetelmäksi. Sen etuja ovat mm. nopeat oppimistulokset, myönteiset oppimisasenteet ja -kokemukset, laajat sovellutusmahdollisuudet, edullisuus, nopeus ja käytännönläheisyys. (Hargie 1997, 473-475, 480.)

CST on saanut osakseen myös kritiikkiä. Menetelmän heikkoudeksi on nähty se, että kokonaisuus on kuitenkin enemmän kuin osiensa summa ja CST ei ota tätä riittävästi huomioon. Toisaalta menetelmän puolustajat ovat todenneet, että kokonaisuus kulkee aina mukana sekä osataitojen opetuksessa että tutkimuksessa, koska osat ovat aina sidoksissa kokonaisuuteen ja saavat siitä merkityksensä. Vastaväitteitä on saanut osakseen myös CST-metodissa havaittu keinotekoisuus ja mekaanisuus: aitous, spontaanisuus ja luonnollisuus kärsivät, kun esimerkiksi tilannepuhetta ei harjoitella kokonaisena, vaan aloitustapaa erikseen, jäsentelyä erikseen, havainnollistamista erikseen jne. Menetelmän puolustajat taas toteavat, että CST tarjoaa luovuudelle ja spontaanisuudelle ja aitoudelle mitä parhaat puitteet, koska saamalla osataitoharjoittelun kautta repertuaaria (viestinnällisiä toimintamalleja, käyttäytymistapoja) puhuja voi reagoida vapaasti mihin tahansa eteen tulevaan puhehaasteeseen. (Hargie 1997, 475-481.)

Tämän tutkimuksen päiväkirja-aineisto on kerätty kursseilta, jossa on sovellettu taitoharjoittelun menetelmää. Tutkimuksen tulokset kertovat myös siitä, miten osataitojen harjoittelu on otettu vastaan. Suomalaisessa puheviestinnän opetuksessa osataitoharjoitukset tuntuvat vielä nytkin, 1990-luvun lopussa, olevan uutta metodiikkaa, vaikka esimerkiksi äidinkielen opetuksessa

kirjoittamisen opetuksen puolella jo pitkään prosessia on pilkottu ja harjoiteltu erikseen esimerkiksi luonnostelua, jäsentelyä ja yhteenvetojen tekemistä.

2.3.3 Viestijäkuva

Yhtenä esiintymistaidon opetuksen apuvälineenä on pidetty esiintymisen taitoja harjoittelevan oppijan *viestijäkuva*a. Käsitteen *communicator image* toi puheviestintään Norton (1983), joka määritteli sen tarkoittavan sekä puhujan käsitystä itsestään viestijänä että yleisön tai kuuntelijoiden käsitystä puhujasta viestijänä. Suomalaisessa puheviestinnän alan kirjallisuudessa viestijäkuvan käsitettä on tavallisimmin käytetty minäkuvan kaltaisesti eli on puhuttu viestijän käsityksestä itsestään viestijänä. (ks. esim. Almonkari 1995; Levander 1999; Sallinen-Kuparinen 1986, 1987; Takala 1995, 1998.)

Käsitteenä viestijäkuva on vielä vakiintumaton ja tarkentumaton. Takala (1995, 1998, 57-60) toteaa sen olevan osa yksilön minäkäsitystä. Yksilön sisäisistä kuvista, mielikuvista, joilla hän määrittelee itseään, käytetään monia nimikkeitä. ”Omaa itseä koskevista kuvista käytetään tavallisimmin käsitteitä *minäkuva* (minäkuvien muodostama kokonaisuus=minäkäsitys), *minäskeema* ja *minäpresentaatio* (=oman minän esiintyminen mielessä)” (Toskala 1991, 15). Viestijäkuva on siis eräänlainen viestinnällinen minäkuva, joka sisältää yksilön käsityksiä, tuntemuksia, kokemuksia ja arviointeja itsestään viestijänä. Se sisältää sekä kognitiivisia että emotionaalisia elementtejä. (Takala 1995, 50.)

Viestijäkuva voi olla hyvä tai huono. Suomalaisilla on todettu olevan taipumusta heikkoon viestijäkuvaan: omia taitoja pidetään huonoina. Pyydettyäessä nuoria aikuisia arvioimaan esiintymistaitojaan, huomattiin, että enemmistö (78 %) piti taitojaan keskinkertaisina tai sitä huonompina (Sallinen-Kuparinen 1986, 84).

Heikkoa kommunikoijakuvaa on selitetty mm. puhekasvatuksen vähäisellä määrällä, esiintymistilanteiden niukkuudella, palautteensaannin vähäisyydellä sekä suomalaisten taipumuksella olla vaatimattomia ja vähätellä itseään (Sallinen-Kuparinen 1986).

Kuten minäkäsitysikin, viestijäkuva voi olla suhteessa viestintäkumppaneiden käsityksiin samansuuntainen eli realistinen tai vääristynyt eli epärealistinen. Yksilö voi esimerkiksi arvioida olevansa puhujana vaikeasti ymmärrettävä, sekava, takelteleva ja esiintyjänä kaikin tavoin epävarmuutta viestittävä, vaikka yleisö näkee hänet selkeäsanaisena, johdonmukaisena, sujuvana ja varmana esiintyjänä. Yhtä hyvin esiintyjä voi kuvitella olevansa leppoisa ja hauska puhuja, vaikka hän kuuntelijoiden mielestä on enemmänkin jähmeä ja pitkästyttävä. Realistista viestijäkuva pidetään puheviestintätaitojen kehittämisen lähtökohtana. Palautteen saamisella on viestijäkuvan kehittymisessä tärkeä merkitys. Rakentavasta ja tarkoituksenmukaisesti viestinnän piirteisiin kohdistetusta palautteesta viestijä oppii tietämään, mitkä ovat hänen vahvoja puoliaan ja mitkä seikat esiintymisessä vielä kaipaavat kehittämistä. Harjoittelua on näin helpompi suunnata henkilökohtaisesti tärkeisiin esiintymisen osatekijöihin. (Levander 1999; Takala 1995, 46; Valo 1995, 100-101; Valo & Almonkari 1995, 10-11.) Viestijäkuva-käsite on käytännön opetustyössä oppijaan itseensä liittyvien kognitioiden ja emootioiden hyvä jäsentäjä. Sen perustalle laadittu mittari voi toimia apuna myös kehittymisen seurannassa.

3 ESIINTYMISEN PELKÄÄMINEN JA JÄNNITTÄMINEN

3.1 Esiintymisongelman nimityksiä

Viestintätilanteiden pelkäämisen ja jännittämisen tutkimus on yksi voimakkaimmista puheviestintätieteen tutkimusperinteistä. Jo yli kuusi vuosikymmentä kestänyt laaja ja intensiivinen empiirinen tutkimustyö on tuottanut runsaasti tuloksia sekä kymmenittäin erilaisia käsitteitä ja mittareita. Tiedon vastaanottajan näkökulmasta käsitteiden moninaisuus on toisaalta rikkaus, toisaalta vaikeus. Runsas käsitteistö valottaa ilmiötä eri suunnista, mutta esimerkiksi tutkimustulosten vertailu on hankalaa. Samantyyppistä käyttäytymistä on tutkittu toisessa tutkimuksessa ujouden, toisessa viestintäarkuuden ja kolmannessa viestintähaluttomuuden näkökulmasta. Vaikka kysymyksessä on periaatteessa sama kiinnostuksen kohde, eri tutkijoiden käyttämät määritelmät eivät liity välttämättä mitenkään toisiinsa, niitä ei myöskään käytetä yhtenäisesti eikä johdonmukaisesti (Puro 1996, 81-83; Wadleigh 1997, 5).

Käsitteiden runsaus johtunee myös siitä, että **viestintäarkuus** (*communication apprehension*), **esiintymispelko ja esiintymisjännitys** (mm. *fear of public speaking, public speaking anxiety, public speaking apprehension*), **ujous** (*shyness*), **haluttomuus viestiä** (*unwillingness to communicate*) ja **sosiaalisten taitojen puute** (*incompetency, lack of skills*) ovat kiinnostaneet puheviestinnän tutkijoiden lisäksi mm. psykiatrian, psykologian, sosiologian, sosiaalipsykologian ja kasvatustieteiden edustajia. Erilaiset tutkimusnäkökulmat ovat valottaneet näitä ilmiöitä paitsi kommunikoinnin ongelmina ja viestijän ominaisuuksina myös esimerkiksi sairauden, persoonallisuustyypin, ryhmäkäyttäytymisen ja leimautumisen sekä sosiaalistumisen viitekehysessä.

Puheviestinnän tieteenalalla **viestintäarkuus** (*communication apprehension eli CA*) on käsite, joka on jo vakiinnuttanut asemansa. McCroskeyn klassisen

määritelmän mukaan se tarkoittaa yksilön pelkoa tai ahdistusta, joka liittyy joko todelliseen tai ennakoituun viestintään toisen ihmisen tai ihmisryhmän kanssa (McCroskey 1977, 78; 1978, 192; 1984, 14). Viestintäarkuus on ennen kaikkea kognitiivisen tason käsite. McCroskeyn mukaan koetulla viestintäarkuudella ei välttämättä ole vastineita lainkaan yksilön ulkonaisessa käyttäytymisessä eikä fysiologisten muutosten tasolla. Alunperin käsitteellä viitattiin vain puheviestintätilanteissa koettuun pelkoon ja ahdistukseen, myöhemmin sen piiriin on laskettu kuuluvan myös esimerkiksi kirjoittamis- tai laulamistilanteissa syntyvät ahdistavat tunnetilat (McCroskey 1997, 83).

Viestintäarkuuden käsite on saanut osakseen myös kritiikkiä. Kohteena on ollut ennen muuta teorian puute. Viestintäarkuus on ilmiö, jota voidaan mitata viestintäarkuus-kyselyllä, mutta mitään varsinaista empiiristä perustaa käsitteellä ei ole. (Puro 1996, 85-87.) Kriittiset näkemykset ovat kuitenkin jääneet vähemmistöön, ja viestintäarkuuden käsitettä on käytetty sadoissa tutkimuksissa.

Viestintäarkuutta voidaan luokitella sen mukaan, milloin sitä ilmenee. Kyse ei kuitenkaan ole mistään toisiaan poissulkevista luokista vaan pikemminkin jatkumosta. **Piirretyyppinen** (*trait CA*) **viestintäarkuus** edustaa jatkumon toista ääripäätä: kysymyksessä on persoonallisuuspiirteen kaltainen pysyväluonteinen yksilön ominaisuus. Pelkääminen ja ahdistuminen ovat yksilön vakiintuneita tapoja suuntautua kaikkiin sosiaalisiin tilanteisiin. (McCroskey 1997, 85.) - Tutkimukseni kannalta piirretyyppinen viestintäarkuus on yksi mahdollinen vaikutin sille, että opiskelijat hakeutuvat ujoille suunnatulle esiintymistaidon kurssille.

Seuraavana viestintäarkuus-jatkumolla tulee **kontekstisidonnainen viestintäarkuus** (*context-based CA, generalized-context CA*), joka nimensä mukaisesti on sidoksissa tietyn tyyppiseen tilanteeseen, esimerkiksi yleisöpuhetilanteeseen (*public speaking apprehension*). Puhuja siis kokee olonsa yleensä viestintätilanteissa hyväksi, mutta kun edessä on puheenpito tai vaikkapa vain pienikin esittäytyminen ryhmän edessä, mieleen nousee pelkoja ja tulee halu

välttää koko tilannetta. Kontekstisidonnaista viestintäarkuutta pidetään melko pysyvänä suuntautumistapana viestintään tietyssä kontekstissa. Tällaisia konteksteja voivat yleisöpuhetilanteen ohella olla luokkahuone-, kokous-, pienryhmä- tai dyaditilanne. (McCroskey 1997, 85-86.) - Tutkimukseni aineiston kurssilaiset olivat hakeutuneet nimenomaan esiintymistaidon kurssille, heidän kohdallaan voi siis olla kysymys nimenomaan kontekstisidonnaisesta viestintäarkuudesta.

Henkilö- tai ryhmäsidonnainen viestintäarkuus (*person-group CA*) viittaa sellaiseen melko pysyväluonteiseen pelkäämis- ja ahdistumistaipumukseen, joka ilmenee tietyn ihmisen tai ihmisryhmän läsnäollessa. Samaan ilmiöön viittaa käsite **vastaanottajasidonnainen viestintäarkuus** (*receiver-based CA*), jolla tarkoitetaan tietynlaisen yleisön läsnäollessa esille tulevaa pelokkuutta. Vastaanottajasidonnaisen viestintäarkuuden tyypillinen aiheuttaja on arvovaltainen tai puhujan ja hänen aiheensa suhteen auktoriteeteista ja asiantuntijoista koostuva yleisö. (McCroskey 1984; Booth-Butterfield & Could 1986; McCroskey & Richmond 1987.) Tämäntapainen viestintäarkuus on kuitenkin enemmän tilanteen herättämää reaktiota kuin persoonallisuuteen liittyvä ominaisuus. Viestintäarkuus voi muuttua esimerkiksi sen mukaan, miten pelkoa aiheuttava henkilö tai ryhmä käyttäytyy. Myös viestintäkumppaneihin tutustuminen vaikuttaa usein tällaisen viestintäarkuuden lievenemiseen. (McCroskey 1997, 86-87.)

Viestintäarkuusjatkumon toisessa ääripäässä on **tilannekohtainen viestintäarkuus** (*situational CA, state CA*). Viestijä voi kokea sitä milloin vain, "tässä ja nyt", ohimenevästi, esimerkiksi reaktiona johonkin tilannetekijään, ihmiseen tai ryhmään. Tilannekohtainen viestintäarkuus edustaa käsitteen hetkellisintä ja lyhytkestoisinta muotoa, se on tila (*state*) eikä piirre (McCroskey 1997, 87.) Pörhölä (1995b) käyttää tilannekohtaisesta viestintäarkuudesta suomenkielistä käsitettä **esiintymisjännitys**. Pörhölä laajentaa käsitteen koskemaan myös käyttäytymistä ja fysiologisia muutoksia: "Käsitteellä viitataan esiintymisen synnyttämiin tilannevasteisiin, jotka muodostuvat kielteisistä

ajatuksista ja tunne-elämyksistä, käyttäytymisen muutoksista ja fysiologisesta vireytymisestä" (Pörhölä 1995b, 19).

Monissa esiintymisen pelkäämisen ja jännittämisen käsitteissä viitataan esiintymistilanteessa syntyviin fysiologisiin muutoksiin. Näitä ovat esimerkiksi kehon sisäiset muutokset, mm. sydämen sykkeen kasvu, verenpaineen nousu ja aivojen lämpötilan laskeminen sekä muut kehoon liittyvät, esimerkiksi hengityksen muutokset, hikoilun lisääntyminen, vapina ja punastuminen. Usein näihin viitataan käsitteellä **fysiologinen vireytyminen** (*physiological activation*, *physiological arousal*). (ks. esim. Beatty & Dobos 1997.) Fysiologinen vireytyminen liittyy yleiseen yksilön toimintavalmiuden kasvamiseen ennen suoritusta, oli sitten kysymys fyysisestä tai henkisestä suorituksesta. Pörhölän mukaan (1995a, 124) vireytyminen heijastelee sitä henkisten ja fyysisten voimavarojen kulutusta, jota viestintätilanne edellyttää ja/tai jolla siihen halutaan panostaa.

Esiintymistilanteessa ilmenevää viestinnän jännittämistä tai pelkäämistä tai tilanteen aiheuttamaa ahdistumista on nimitetty myös englanninkielisillä käsitteillä *stage fright* (mm. Clevenger 1955), *public speaking apprehension*, *public speaking anxiety eli PSA* (mm. Ayres & Hopf 1993; Ayres & Ayres 1995), *state anxiety* (Booth-Butterfield & Booth-Butterfield 1990), *audience anxiety ja fear of public speaking* (mm. Richmond & McCroskey 1985). Kaikilla käsitteillä viitataan ilmiön kognitiiviseen, affektiiviseen ja behavioraaliseen puoleen. Ne eroavat toisistaan lähinnä siinä, mikä näkökulma niissä painottuu sekä miltä ajalta ja mistä yhteyksistä ne ovat peräisin. Esimerkiksi *stage fright* **ramppikuume** juontaa juurensa tutkimusperinteen alkuajoilta ja näyttää tällä hetkellä olevan käytössä lähinnä muiden esiintymisjännitys-käsitteiden popularisoituna vastineena oppikirjoissa ja muissa kuin tieteellisissä aikakauslehdissä.

Public speaking apprehension, *public speaking (state) anxiety* sekä *fear of public speaking* ovat rinnasteisia käsitteitä, joilla viitataan sosiaalisten pelkojen alalajiin, **esiintymispelkoon**. Käsitteet ovat tulleet puheviestinnän tutkimukseen

psykologian puolelta, sosiaalisten pelkojen tutkimusperinteestä (Kelly 1997, 336). Puhuja alkaa pelätä, kun hän kokee yleisön edessä puhumisen (todellisen tai mielessä ennakoitun) uhkaavana tilanteena. Esiintymispelko ilmenee kognitiivisella, fysiologisella ja behavioraalaisella tasolla. Esiintymispelkoa kuvaavat sekä fyysinen että psyykinen jännittyneisyys, mielen levottomuus ja huolestuneisuus, kielteiset arvioinnit itsestä ja taipumus vetäytyä muiden seurasta. (McIntyre & Thivierge 1995; Toskala 1997.) Mikäli esiintymispelosta puhutaan tilannekohtaisena ilmiönä (*state anxiety, situational social fear*) kysymyksessä on rinnakkainen käsite tilannesidonnaiselle viestintäarkuudelle eli esiintymisjännitykselle.

Joskus viestintätilanteiden pelkäämisessä voi olla kyse **ujoudesta**. Ujo ihminen kokee sosiaaliset tilanteet epämiellyttäväiksi ja ahdistaviksi eikä mielellään hakeudu niihin. Mukana ollessaan hän usein jää hiljaiseksi sivustakatsojaksi. Ujous-käsitteellä viitataan sekä tunnetason (ahdistus, kiusaantunut olo, hämmentyneisyys, varuillaanolo) että käyttäytymistason ilmiöihin (hermostuneet liikkeet, katsekontaktin välttely, hiljainen ääni). Buss luokittelee ujuden kuitenkin enemmän interpersonaalisen viestinnän kuin julkisen puheen käsitteeksi. Hän erottaa kahdenlaista ujoutta. **Ahdistuva ujo** pelkää ihmisiä, erityisesti vieraita ihmisiä joutuessaan heidän kanssaan kasvokkain. Ahdistusta herättää kaikenlainen sosiaalinen uutuus (uudet ihmiset ja ympäristöt, uudet roolit ja tehtävät), muodollisuus (normittuneet vuorovaikutustilanteet, esim. viralliset vierailut, häät, hautajaiset), huomion kohteeksi joutuminen tai liian vähäiseksi koettu huomio. Tämäntyyppinen ujous näkyy pienillä lapsilla vieraan tullessa kotiin piiloutumisena esimerkiksi äidin syliin sekä kasvojen ja katseen kääntämisenä pois vieraasta. Ujon aikuisenkin valtaa halu paeta tilanteesta, hänkin välttelee katsetta, liikkeet saattavat muuttua kömpelöiksi, kasvot ilmeettömiksi, puheääni voi olla hiljainen ja puheen määrä mahdollisimman vähäinen. Tyypillistä on esimerkiksi, että ujo keskustelutilanteessa puhuu vain, jos häneltä kysytään jotakin. (Buss 1984; 1997; Zimbardo 1978.)

Ujouden toista lajia luonnehtii runsas itsetiedostus ja -tarkkailu. **Itsetietoinen ujo** on äärimmäisen tietoinen itsestään sosiaalisena objektina. Hän kokee olevansa ikään kuin silmätikkuna, alastomana ja paljastettuna ihmisten seurassa. Hänestä tuntuu, että kaikki kiinnittävät huomionsa häneen ja tarkkailevat hänen jokaista liikettään. Tyypillistä tälle ujouden lajille on hämmentyminen ja punastuminen. (Buss 1984; 1997.)

Vaikka tutkimukseni aineisto on kerätty “esiintymistaidon kurssi ujoille” -nimisiltä kursseilta, se ei tarkoita, että kurssilaisten esiintymisongelmat olisivat nimenomaan ujoudeksi määriteltävissä. Nimi valittiin aikoinaan kurssin nimeksi lähinnä sen vuoksi, että se oli vaihtoehdoista neutraalein, vähiten kielteisiä mielikuvia herättävä (vrt. Esiintymistaidon kurssi jännittäjille/esiintymistä pelkääville/ahdistuneille esiintyjille - kurssin uusi positiivisempi nimi on nykyään “esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssi”). Koska kaikki tämän luvun käsitteet viittaavat esiintymisen jännittämiseen ja pelkäämiseen, voivat opiskelijoiden viestintäongelmatkin olla diagnosoitavissa esimerkiksi kontekstisidonnaisesti viestintäarkuudeksi, esiintymisjännitykseksi, ujoudeksi - tai yhtä lailla haluttomuudeksi viestiä tai viestintätaitojen kehittymättömyydeksi, jopa taitojen puutteeksi. Voidaan tietysti ajatella myös niin, että koska opiskelijat valitsivat juuri “esiintymistaidon kurssi ujoille” -kurssin, he tulemalla juuri tälle kurssille määrittelevät itsensä ujoiksi.

Haluttomuus viestiä (*unwillingness to communicate*) on myös hyvin läheinen käsite viestintäarkuudelle. Se on viestintähalukkuuden (*willingness to communicate eli WTC*) vastakohta ja tarkoittaa pysyvää taipumusta väheksyä ja välttää puhumalla viestimistä. Viestintähaluton ihminen kokee saavuttavansa vetäytyvällä ja hiljaisella käyttäytymisellään enemmän kuin puhumalla. Käsitteessä korostuu viestinnälle annettu merkitys ja arvo. Piirrettä pidetään suhteellisen pysyvänä, persoonallisuuteen liittyvänä suhtautumistapana viestintää kohtaan. Viestintähaluttomuuteen liittyy tavallisesti introvertti persoonallisuustyyppi, vieraantuminen, heikko itsearvostus ja viestintäarkuus. (Burgoon 1976, Richmond & McCroskey 1989; McCroskey 1997, 78.)

Lähikäsitteisiin kuuluu myös **viestintätaidottomuus** (*reticence, incompetency, lack of skills*). Sen määrittelyssä korostuu käyttäytyminen: ihminen puhuu vähän ja mieluiten vetäytyy viestintätilanteesta kokonaan. Käsitteistä varsinkin *reticence* on saanut sekä suppeampia että laajempia määritelmiä. Erityisesti Phillips on korostanut sitä, että yksilön tunne-elämä ei kuulu tämän käsitteen piiriin. Kysymyksessä on käyttäytymis-tason ilmiö, joka selittyy viestintätaitojen puutteellisuudella. (1991, 1997, 129-130.) - Aiemmin *communication reticence*-käsitteen suomenkielisenä vastineena on käytetty myös *vähäpuheisuus ja viestintäarkuus*-termiä (Sallinen-Kuparinen 1986). Sallinen-Kuparinen määrittelee viestintäarkuuden (*reticence*) laajasti: se tarkoittaa "sitä kielteistä, pysyvää tai tilannekohtaista puhumistapahtumaan liittyvää affektiivista reaktiota, joka voi rajoittaa tai estää vuorovaikutuskäyttäytymistä" (1986, 223).

Puheviestinnän kirjklassikko esiintymisjännityksen tutkimusalueella on *Avoiding Communication*, teos, johon on koottu alan yhdysvaltalainen tutkimus. Sen ensimmäinen painos ilmestyi 1984 ja toinen 1997 (toim. Daly, McCroskey, Ayres, Hopf & Ayres). Toisessa painoksessa monet kirjoittajat pohtivat viestinnän lähestymisen ja välttelemisen, viestinnästä pitämisen ja sen pelkäämisen problematiikkaa. Käsitteiden kirjavuutta kootaan myös yläkäsitteiden alle. **Viestinnän vältteleminen** (*communication avoidance*) on eräs ehdotus yläkäsitteeksi. Sillä tarkoitetaan siis esimerkiksi yhtä hyvin viestintäarkuutta, esiintymispelkoa kuin ujouttakin. Toinen tarjokas on *social-communicative anxiety*, **sosiaalis-kommunikatiivinen pelko** tai ehkä yksinkertaisemmin **viestintäpelko**, jota mm. Daly, Caughlin ja Stafford (1997, 21-44) käyttävät kuvaamaan kaikkia niitä kognitiivisen, affektiivisen että behavioraalisen tason ilmiöitä, joissa keskiössä on viestinnän pelkääminen. Viestinnän välttelemisen ja pelkäämisen tutkimus on 1980- ja 1990-luvuilla kasvanut räjähdysmäisesti: tieto on lisääntynyt ja syventynyt, on syntynyt uusia näkemyksiä karttelun syistä, on kehitelty teoreettisia malleja ja käsitteitä, jotkut vanhat käsitteet ovat vahvistaneet asemaansa, jotkut ovat menettäneet merkitystään (Wadleigh 1997, 4-6). Aika näyttää senkin, miten käsitteisiin *communication avoidance tai social-communicative anxiety* suhtaudutaan.

Tässä tutkimuksessa aineistona olevissa päiväkirjoissa kerrotaan niistä ajatuksista, tunteista, käyttäytymisen muutoksista ja fysiologisista ilmiöistä, joita opiskelijat kokevat kurssin sisältämien esiintymisharjoitusten yhteydessä. Esiintymisen ongelmia ei lähestytä tietyn tarkkarajaisen tieteellisen teorian, mallin tai käsitteen näkökulmasta, vaan tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten esiintymistaidon kurssilaiset itse määrittelevät esiintymiseen liittyvät ongelmansa ja esiintymistaidolliset kehittymistarpeensa. Käsitteellisiä apuvälineitä kuitenkin tarvitaan. Mikä monista esiintymiseen liittyvää pelkoa ja jännittämistä, kielteistä ajattelua ja tilanteiden välttelyä kuvaavista käsitteistä olisi sopivin? Kommunikointiin liittyvän pelon ja ahdistuksen tyypillisyydestä kokijalle, piirteen pysyvyydestä tai kontekstisidonnaisuudesta ei ole saatavissa kuin muutaman päiväkirjan kirjoittajan itsestään antamaa satunnaista tietoa. Kurssiesiintymisistä raportoidut hetkelliset *jännityksen, ujouden, ahdistuksen, pelon, kauhun, välttelyn, kyvyttömyyden, pakenemishalun* tai vaikkapa *punastumisen, ajatusten "tökkimisen" tai "kipsiinmenon"* kokemukset ovat tilannekohtaista tietoa.

Esiintymisjännitys-käsite sopii siten hyvin tämän tutkimuksen keskeiseksi käsitteeksi. Esiintymisjännitys määritellään Pörhölän mukaan (1995a, 123;1995b, 19) määrätilanteeseen liittyväksi tilannekohtaiseksi reaktioksi, joka syntyy kielteisestä tilannekokemuksesta. Tilannekokemus muodostuu kielteisistä ajatuksista ja tunne-elämyksistä, käyttäytymisen muutoksista ja fysiologisesta vireytymisestä. *Esiintymisjännitys* on myös hyvä suomenkielinen sana, joka perusmerkitykseltään on sopivan väljä tämän tutkimuksen käyttöön. Koska esiintymisjännitystä ei ole tässä tutkimuksessa observoitu tai muuten arvioitu ulkopuolisen silmin eikä myöskään mitattu fysiologisia vireystilan muutoksia teknisillä mittalaitteilla, on opiskelijoiden esiintymisjännitystä käsiteltäessä koko ajan kysymys **itse arvioidusta esiintymisjännityksestä.**

3.2 Esiintymisjännityksen tutkimus

Tutkijoita ovat kiinnostaneet monet asiat: Mikä on esiintymisjännitys-ilmiön alkuperä? Onko se perittyä vai opittua? Millaiset prosessit vaikuttavat sen oppimisessa? Onko se pysyvä taipumus vai enemmänkin ohimenevä tila? Millaiset ihmiset pelkäävät ja jännittävät esiintymistä, esimerkiksi, miten sukupuoli, ikä tai persoonallisuus vaikuttavat ilmiöön? Mitä seurauksia esiintymisen pelkäämisestä ja jännittämisestä voi olla ihmiselle? Miten esiintymisjännitystä voidaan hoitaa tai lieventää opetuksellisin keinoin? (Daly, Caughlin & Stafford 1997.) Referoin seuraavassa lyhyesti joitakin oman tutkimukseni asetelman ja aineiston kannalta kiinnostavia esiintymisjännityksestä saatuja tutkimustuloksia. Koska eri tutkimusmenetelmät näyttävät tuottavan varsin ristiriitaisia tuloksia, jaottelen tutkimukset sen mukaan, millä menetelmällä tulokset on saatu. Esiintymisen pelkäämisen ja jännittämisen tutkimuksessa eniten käytetyt tutkimusmenetelmät ovat itsearviointilomakkeet, observointi ja vireystilan fysiologiset mittaukset.

Itsearviointimenetelmää (*self-report*) pidetään sopivana menetelmänä mittaamaan esiintymisjännityksen kognitiivista ja affektiivista komponenttia. Tietoa voidaan hankkia yhtä lailla yleisestä, piirre-tyyppisestä viestintäarkuudesta kuin tietyn tilanteen aiheuttamasta esiintymisjännityksestä. Menetelmä on ollut hyvin laajasti käytössä viestintäarkuuden eri lajien, ujouden ja viestintähaluttomuuden tutkimuksissa. Tutkittava asetetaan tilanteeseen, jossa hän itse antaa tietoja omista ajatuksistaan ja tuntemuksistaan. Esiintymisjännityksen tutkimuksissa tämä on toteutettu yleensä kyselylomakkeen täyttämisenä. Lomakkeet ovat tyypillisimmillään strukturoituja, väittämistä ja niihin kannanottoa ilmaisevista asteikoista koostuvia mittareita. Menetelmää pidetään luotettavana tapana saada tietoja esiintymisjännityksestä, jos vastaajalla on vastaus ja hän haluaa kertoa sen, sekä jos vastaajan ei tarvitse pelätä, että rehellisistä vastauksista olisi jotakin ikäviä seurauksia. (McCroskey & Richmond 1991, 28.) Menetelmään kohdistuva kritiikki noudattelee kyselylomaketutkimuksiin yleensäkin kohdistettuja arviointeja. Ei ole varmuutta siitä, kuinka vakavasti

vastaajat ovat suhtautuneet kyselyyn, ovatko he vastanneet huolellisesti ja rehellisesti. Ei myöskään tiedetä varmasti, miten onnistuneita annetut väittämät ja vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajan näkökulmasta. (McCroskey 1997, 196-198.)

Viestintäarkuutta on tutkittu tavallisimmin itsearviointilomakkeella. Eniten on käytetty McCroskeyn kehittämää PRCA-mittaria (*Personal Report of Communication Apprehension*). Se koostuu 24 väittämästä, joissa vastaaja arvioi Likert-asteikolla itselleen tyypillistä käyttäytymistä erityyppisissä puheviestintätilanteissa. Koska arvioitavana on kyseisissä tilanteissa yleensä ilmenevä käyttäytyminen, lomake mittaa piirre-tyypistä viestintäarkuutta. PRCA-mittarista on kehitetty omat versionsa esimerkiksi yleisöpuhetilanteisiin liittyvän viestintäarkuuden mittaamiseksi. PRCA24 on todettu sekä reliabiliteetiltään että validiteetiltään erittäin luotettavaksi mittariksi, ja sitä on käytetty useissa eri maissa, joten myös kansainväliset vertailut ovat tulleet mahdollisiksi. (McCroskey 1997.)

PRCA-tyypistä itsearviointiin perustuvaa lomaketutkimusta on tehty myös Suomessa. Sallinen-Kuparinen raportoi vuonna 1986 ilmestyneessä tutkimuksessaan suomalaisten viestintäarkuuden määrää ja luonnetta. Yhtenä laajan tutkimuksen mittareista käytettiin useiden yhdysvaltalaisen mittareiden pohjalta kehitettyä kyselylomaketta. Päätestin koehenkilöt (N=1094) olivat keskimäärin 21-vuotiaita miehiä ja naisia. Tutkimus paljasti, että suomalaiset eivät ole sen ujompia ja arempia kuin muutkaan - ujuden ja interpersonaalisen viestinnän tilanteissa koetun arkuuden määrä osoittautui kansainvälisesti vertaillen alhaiseksi. Suomalaisten itsearvioidun viestintäarkuuden määrä noudatti normaali jakaumaa: sekä vahvasti viestintäaroiksi että rohkeiksi itsensä arvioivia oli 16% ja kohtalaisesti viestintäarvoja 68%. Naiset raportoivat enemmän esiintymisjännitystä kuin miehet. Erittäin tyypilliseksi nuorille suomalaisille aikuisille havaittiin esiintymistilanteiden jännittäminen ja huoli siitä, millaisen vaikutelman he itsestään yleisölle antavat. (Sallinen-Kuparinen 1986, 231-239.)

On olemassa sadoittain tutkimuksia, joissa viestintäarkuus (yleensä piirretyyppinen) on ollut yhtenä muuttujana ja toisena tutkittavien jokin muu piirre tai ominaisuus. Tutkimukseni kannalta kiinnostavia ovat esimerkiksi sellaiset tutkimukset, joissa on tutkittu viestintäarkuutta ja menestymistä akateemisissa opinnoissa. Erittäin viestintäarkojen tiedetään näiden tutkimusten perusteella esimerkiksi menestyvän viestintähalukkaampia huonommin opinnoissaan, saavan alhaisempia pisteitä pääsykokeissa, omaavan kielteisiä opiskeluasenteita, pärjäävän huonommin luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa, kokevan helpommin opiskelu-uupumusta, keskeyttävän puhetaidon kurssin useammin ja keskeyttävän yliopisto-opinnot useammin (Allen 1984; Boohar & Seiler 1982; Bourhis & Berquist 1990; Erickson & Gardner 1992; Hurt, Preiss & Davis 1976; McCroskey & Andersen 1976; McCroskey & Daly 1976; Bowers & Smythe 1980; Dwyer 1998b).

Kyselylomakkeiden lisäksi tietoa esiintymisen pelkäämisestä on hankittu myös muilla menetelmillä, esimerkiksi haastattelemalla ja pyytämällä puhujia kirjaamaan ajatuksiaan eli ajatuslistausten (*though-listing procedure*) avulla. Jälkimmäisessä menettelyssä koehenkilöitä on pyydetty kirjoittamaan paperissa oleville viivoille esimerkiksi 12 ajatusta, jotka heillä on sillä hetkellä mielessään. Tämä on voinut tapahtua juuri ennen viestintätilannetta tai tilanteen aikana. Koulutetut arvioijat ovat jälkeenpäin pisteyttäneet ajatuksia niissä ilmenevän esiintymispelokkuuden voimakkuuden mukaan tai analysoineet ajatuksia sisällöllisesti. (Leary 1988; Cacioppo & Petty 1981.) Tällaisen tutkimusmenettelyn avulla on saatu mm. selville, että sosiaalisesta ahdistuksesta kärsivät miehet tuottavat runsaasti kielteisiä ajatuksia ollessaan vuorovaikutuksessa vieraiden naisten kanssa (Leary 1988, 375). - Sekä haastattelemisen että ajatusten kartoitus ovat jääneet esiintymisjännityksen tutkimuksessa niin vähälle huomiolle, ettei niitä ole menetelminä tässä kontekstissa myöskään kritisoitu.

Viestintäarkuutta on tutkittu myös **observoimalla**, lähinnä tarkkailemalla sen näkymistä esimerkiksi puhujan ulkoisessa käyttäytymisessä esiintymistilanteen aikana. Tehtävänsä koulutetut observoijat ovat kirjanneet havaintoja puhujan

sekä nonverbaalisesta (esim. katsekontaktin laatu ja määrä, ilmeitten vaihtuvuus, liikkeiden levottomuus tai levollisuus, äänen laatu, puheen voimakkuus, puhenopeus) että verbaalisesta viestinnästä (esim. epäsujuvuudet kuten tarpeettomat toistot, uudelleen aloitukset, sanojen haeskelut). Kysymyksessä on siis ollut systemaattinen havainnointi. Apuvälineiksi on kehitetty lukuisia observointilomakkeita (*coding procedures, checklists*), esimerkiksi Mulacin ja Shermanin (1974) *The Behavioral Assessment of Speech Anxiety* eli *BASA*.

Observoinnin käyttöä esiintymispelon ja ahdistuneisuuden tutkimismenetelmänä on kritisoitu lähinnä siitä näkökulmasta, mistä observoinnin tulosten päätellään kertovan. Monet tutkijat (ks. esim. Carrell & Willmington 1998) haluavat korostaa, että jos tutkimuksessa on kysymys itse arvioidusta viestintäarkuudesta (*self reported CA*), se on aivan eri asia kuin muiden esimerkiksi käyttäytymisen observoinnin perusteella arvioima viestintäarkuus (*observed CA*). Observoijien havainnot eivät siis kerro esiintyjän omasta sisäisestä esiintymisjännityksen tunteuksesta. Tästä seuraa, että *self report* -tutkimusten tuloksista ei voida suoraan päätellä esiintyjän ulkoisen käyttäytymisen piirteitä esiintymistilanteessa. (Carrell & Willmington 1998; McCroskey 1984.) Suhde subjektiivisen kokemuksen ja observoijan arvioiman käyttäytymisen välillä ei ole kuitenkaan aivan yksinkertainen. Pörhölän tutkimuksessa puhujan kokemaa jännittyneisyyttä mittaavat väittämät korreloivat heikosti vastaavien käyttäytymispiirteiden kanssa, sen sijaan innostuneisuutta ja suoriutumista mittavissa osioissa löydettiin merkitseviä korrelaatioita subjektiivisten kokemusten ja observointiarvioiden välillä. (Pörhölä 1995b, 67-70.)

Observoinnin avulla voidaan saada tietoa esimerkiksi siitä, mitkä käyttäytymisen piirteet saavat vastaanottajan tulkitsemaan esiintyjän ahdistuneeksi ja pelokkaaksi. Ulkopuoliset arvioivat ovat saattaneet koeasetelmassa olla myös muunlaisten vaikutelmien kirjaajia (esim. onko esiintyjä enemmän varma vai epävarma, luotettava vai epäluotettava, kyvykäs vai kyvytön), jolloin on voitu tehdä päätelmiä tiettyjen käyttäytymispiirteiden yhteydestä esiintyjästä syntyviin vaikutelmiin. Voimakkaasti viestintäarkojen on huomattu näyttävän ahdistuneilta,

jännittyneiltä ja välinpitämättömiltä (Burgoon & Koper 1983). Heillä on todettu olevan vähemmän itseä ilmaisevaa puhekäyttäytymistä ja vähemmän katsekontaktia yleisön kanssa kuin ei-viestintäaroilla (Daly, Vangelisti & Lawrence 1989). Pörhölän (1995b) mukaan voimakas vireytyminen voi heijastua käyttäytymiseen jännittyneenä ja hermostuneena olemuksena, sävelkulkumaneereina, hermostuneina eleinä ja ilmeinä, tahattomina liikkeinä, liian nopealta kuulostavana puheena ja tilanteeseen mukautumisen vaikeutena.

Esiintymisen taitojen ja viestintäarkuuden suhde on jäänyt epäselväksi. Tutkimuksissa on keskitytty enemmän puhujien käyttäytymisessä mahdollisesti ilmenevään hermostuneisuuteen ja pelokkuuteen kuin taidokkuuteen. Kuitenkin itsearvioidun viestintäarkuuden ja sekä määrällisen että laadullisen käyttäytymisen välillä on selkeästi havaittu useissa tutkimuksissa voimakas negatiivinen korrelaatio. Mitä suurempaa viestintäarkuutta ihminen kokee, sitä vähemmän hän osallistuu viestintään. (Allen & Bourhis 1996.)

Viestintäarkuutta on tutkittu myös muilla menetelmillä. Sympaattisen hermoston aiheuttamaa fysiologista vireytymistä (*physiological arousal*) on mitattu mm. sydämen sykemuutoksia, verenpainetta ja lihasjännitystä mittalaitteilla tutkimalla. Erittäin viestintäarkojen fysiologisen vireytymisen on todettu olevan voimakkaampaa kuin vähemmän viestintäaroilla mitattuna sydämen sykkeenä ja verenpaineena (Beatty & Behnke 1991).

Hyvin kiinnostava eri menetelmiä yhdistävä tutkimus on jo useasti siteerattu Pörhölän tutkimus, jossa tavoitteena oli kuvata erilaisia subjektiivisten kokemusten, fysiologisen vireytymisen ja käyttäytymispiirteiden muodostamia tilannevasteita yleisölle puhuttaessa sekä tarkastella näitä vasteita sääteleviä tekijöitä” (1995b, 9-10). Tutkimus koostui sykereaktioiden mittausta sisältävästä koetilanteesta, jossa yliopisto-opiskelijat (45 naista ja kaksi miestä, keski-ikä 22 vuotta) pitivät 5 - 7 minuutin mittaisen esitelmän yleisölle sekä tilannekokemuksia kartoittavasta kyselylomakkeesta, jonka 330 yliopisto-opiskelijaa (70,9 % naisia, 27,6 % miehiä, keski-ikä 23 vuotta) täytti puheviestinnän yleisopinopintokurssilla

yleisöpuheen pitämisen jälkeen. Pörhölän tutkimustulokset osoittavat, että yleisön edessä puhuminen kohottaa huomattavasti puhujan vireystilaa. Tutkimuksessa vireystilaa tarkasteltiin erityisesti sykemuutosten kautta. Tutkimuksessa kehitellyn sykereaktioiden analysointimenetelmän avulla kävi ilmi, että vireytymisessä on erilaisia tyylejä. (Pörhölä 1995b.)

Paitsi vireytyminen myös esiintyjän tilannekokemus kaikkienensa on hyvin yksilöllinen. Yleisöpuhetilanteesta syntyvään kokemukseen vaikuttavat puhujan odotukset, suoriutuminen, arvioinnit ja tulkinnat sekä fysiologinen reagointi. (Pörhölä 1995b.) Tutkimuksessa saatiin mm. selville, että

- esiintymiskokemuksella on vaikutusta puhujan syketasoon: kokemattomat puhujat reagoivat yleisöpuhetilanteeseen korkeammalla syketasolla kuin tottuneet puhujat ja yleensä vireystila säilyy korkeana koko esiintymisen ajan
- esiintymiskokemus ei vaikuta käyttäytymispiirteiden arviointiin, kokeneet ja kokemattomat arvioidaan yhdenmukaisella tavalla
- sekä kokeneet että kokemattomat puhujat raportoivat jännittäneensä voimakkaasti puhe-esityksen aikana, mutta tämä ei tule esille heidän käyttäytymisestään observoinnin perusteella
- viestintäarkuus ja viestintämyönteisyys kytkeytyvät voimakkaasti tilannekokemuksiin: viestintäaroilla on taipumus kokea voimakkaampaa jännittyneisyyttä kuin viestintämyönteisillä
- viestintäarkuus ohjaa erityisesti vireytymisestä tehtyä affektiivista tulkintaa: viestintäarat tulkitsevat pulssin kiihtymisen, äänen värinän ja kehon jännittyneisyyden kielteisesti, toisin kuin viestintämyönteiset, jotka eivät kiinnitä huomiota fysiologisiin muutoksiin tai antavat niille myönteisen merkityksen (esim. innostuneisuus). (Pörhölä 1995b, 90-98.)
- Tulokset tekee erityisen mielenkiintoiseksi se, että Pörhölän molemmat koehenkilöjoukot olivat Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen järjestämän puheviestinnän peruskurssin opiskelijoita, joten tutkimuksen kohderyhmä on hyvin samantapainen kuin käsillä olevassa tutkimuksessa.

3.3 Esiintymisjännityksen selittäminen

Tutkimusten perusteella esiintymisjännitystä on pyritty selittämään ja mallintamaan. Minkälaisesta ilmiöstä on kysymys? Mikä siihen vaikuttaa? Mikä on ongelman ydin? Mikä on sen alkuperä: geenit vai ympäristö? Viitteitä geneettiseen alkuperään on saatu jonkin verran kaksostutkimuksista, joskaan mitään "esiintymispelkogeeniä" ei ole löydetty. (McCroskey 1997.) Viestinnän pelkäämiseen liittyviä yksilöllisiä piirteitä, erityisesti piirretyyppistä viestintäarkuutta, on kuitenkin viime vuosina selitetty synnynnäisillä biologisilla ja neurofysiologisilla tekijöillä. Tutkijat vetoavat mm. Eavesin ja Eysenckin (1975) varhaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan perimä vaikuttaa sosiaalisuuteen. Esimerkiksi ujouden on todettu olevan jossain määrin periytyvää. Viestintäarkuutta voidaan pitää myös synnynnäisenä taipumuksena välttää sosiaalisia tilanteita ja nähdä se yksilön temperamenttiin liittyvänä pysyväluonteisena piirteenä. (Beatty, McCroskey & Heisel 1998; Sawyer & Behnke 1999.)

Esiintymisjännitystä pidetään kuitenkin yleensä opittuna asiana. Oppimista on selitetty sekä behaviorististen että konstruktivististen oppimiskäsitysten avulla. Oppiminen on tapahtunut läheisessä vuorovaikutuksessa ympäristön, siis kodin, koulun ja toveripiirin sekä median kanssa. Selitystä ympäristön vaikutukseen on haettu yhtä lailla klassisesta ehdollistumisesta, vahvistamisesta palkitsemisen ja rankaisemisen avulla kuin mallioppimisestakin. Klassisen ehdollistumisen mukaan esimerkiksi yleisön edessä oleminen ja ahdistava, epämiellyttävä tunne ovat esiintymiskokemusten kautta liittyneet yhteen eli yksilö on oppinut, että ne kuuluvat yhteen. Palkitsemalla (=rohkaisemalla, kannustamalla, kehumalla jne.) lapsen viestintäaloitteita, puhumista ja esiintymistä, lapsi oppii yhdistämään viestinnän ja miellyttävyyden. Vastaavasti, jos lasta rangaistaan (kielletään, torutaan, moititaan, pilkataan) viestinnästä, hän oppii liittämään epämiellyttävyyden ja pahan olon viestintään. Mallioppimisen kautta lapsi ja nuori samaistuu näkemiinsä esiintyjiin sisäistäen siten esimerkiksi esiintymisen malleja. (ks. esim. McCroskey 1977; Mladenka, Sawyer & Behnke 1998.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kognitiivisen psykologian näkökulmasta esiintymisjännityksen oppimisessa keskeistä ovat yksilön aikaisemmat kokemukset esiintymisestä sekä hänen havaintonsa, päätelmänsä ja arviointinsa omista viestintätaidoistaan ja eteen tulevista esiintymisen tilanteista. Esimerkiksi, jos yksilölle on varhaisten viestintäkokemusten kautta kehittynyt vääristynyt (epärealistinen, epäadaptiivinen) minäkuva, hän usein asettaa itselleen äärimmäisiä, täydellisyyteen pyrkiviä vaatimuksia. Hänen ajatuksensa omasta esiintymisestä voisi kuulua: ”Minun täytyy olla tässä esiintymistilanteessa niin hyvä ja osaava, että kaikki minua arvostavat.” Tämän ajatuksen perusteella hän esiintymistilanteessa tulkitsee muiden reagoimattomuuden ja kuuntelemattomuuden merkinä omasta epäonnistumisestaan. Hän havaitsee myös kaikki pienetkin jännitysoireet erityisen kielteisellä tavalla. Loppujen lopuksi hänen on mahdotonta olla ”riittävän hyvä”. (Toskala 1991, 19.) Tällaista esiintymisjännityksen selitysmallia tarkastellaan lähemmin kognitiivisten selitysmallien yhteydessä seuraavalla sivulla.

Esiintymisjännitystä on kuvattu selitysmalleissa lähinnä seuraavista lähtökohdista: a) fysiologisen vireystilan piirteet ja niiden tulkinta, b) esiintymiseen liittyvät ajatukset ja odotukset, c) tunnekokemukset ja d) käyttäytymisen muutokset. Esimerkiksi Ayres ja Hopf (1993) jakavat esiintymisjännitystä tarkastelevat mallit kolmeen suuntaukseen niiden teoreettisen selityskerustan mukaan: kognitiiviset, affektiiviset ja behavioraaliset selitykset. Kuten edellä on määritelty esiintymisjännityksellä tarkoitetaan kokonaisvaltaista kokemusta, siis yhtä lailla esimerkiksi käsien vapinaa ja hikoilemista (fysiologinen taso), itsen vähättelyä, itse-epäilyjä ja epäonnistumisen ennakoitua (kognitiivinen taso), ahdistumista (affektiivinen taso) ja epäsujuvaa ja hermostunutta esiintymistapaa tai esiintymisestä kieltäytymistä (behavioraalinen taso). Selitysmalli siis tarkoittaa, mikä nämä ilmiöt aiheuttaa. Seuraavassa selitysmalleja tarkastellaan lähemmin.

Kognitiiviset selitykset

Kognitiiviset selitysmallit perustuvat siihen, että esiintymisjännitystä aiheuttavat epäloogiset ja irrationaaliset ajatukset viestintäprosessista. Puhujalla saattaa olla esimerkiksi sellaisia ajatuksia, että "koska punastelen, esityksestäni ei pidetä" tai "jotta voisin olla hyvä puhuja, minun täytyy olla täydellinen esiintyjä". McCroskey (1984) selittää viestintäarkuuden syntymisen lähtien juuri kognitioista: viestintäarkuutta aiheuttavat epätarkoituksenmukaiset odotukset ja kielteisen lopputuloksen ennakointi. Puhuja ei koe selviävänsä edessä olevasta viestintätilanteesta, häntä pelottaa ja hän mielellään ohittaa koko tilanteen.

Esiintymisahdistusta on selitetty myös esiintyjän puhetilanteesta tekemien tulkintojen kautta. Esiintyjä alkaa kokea ahdistusta, koska hän tulkitsee edessä tai meneillään olevan viestintätilanteen sisältävän vaaraa ja uhkaa, eikä hän arvioi selviytyvänsä näistä haasteista kunnolla. Yhteistä ahdistusta herättäville tilanteille ovat seuraavat kognitiiviset tulkinnat:

- tilanne näyttää vaikealta, haasteelliselta ja uhkaavalta
- puhuja kokee itsensä riittämättömäksi ja tehottomaksi selviytymään tehtävästä,
- puhuja keskittyy viestinnän ei-toivottuihin seurauksiin ja henkilökohtaiseen kyvyttömyyteensä
- alemmuudentuntoisuus ja itseväheksyntä valtaa puhujan mielen niin paljon, että viestintätehtävän suorittamiseen liittyvä ajattelu häiriintyy
- puhuja odottaa ja ennakoi epäonnistumista ja yleisön arvostuksen menettämistä. Jos siis esiintymistehtävien herättämää ahdistuneisuutta ja pelkoa selitetään kognitiivisesti, keskeistä on yksilön voimakas itsensä tiedostaminen, koettu avuttomuus ja mielen täyttävä kielteisten seurausten odotus. (Sarason, Sarason & Pierce 1991, 2.)

Mikä saa puhujan kokemaan esiintymistilanteen niin uhkaavaksi, että hän ahdistuu? Tilanteen tulkintaan vaikuttavat varsinaiset tilannetekijät (esim. puhumisen aihe, yleisö, tilanteen luonne) ja niiden epärealistiset tulkinnat (Sarason, Sarason & Pierce 1991, 3). Esiintyjä esimerkiksi ajattelee, että hänen

aiheensa ei kiinnosta ketään, hänen tietonsa eivät riitä aiheen käsittelyyn, yleisö ei hyväksy häntä puhujana eikä pidä hänestä, häntä arvioidaan kielteisesti koko ajan jne. Kokijalle itselleen nämä tulkinnat ovat totisinta totta, vaikkakin ulkopuolisen mielestä seurausta epärationalisesta päättelystä. Puhujaahan on todellisuudessa pyydetty puhumaan juuri siitä aiheesta, häntä voidaan perustellusti pitää alan asiantuntijana, jota yleisö kaikesta päätellen kiinnostuneena tulee kuuntelemaan. Keskeisellä sijalla epärationalisessa päättelyprosessissa ovat itseensä, usein omaan arvoon, liittyvät ajatukset.

Puhujan ajatukset itsestään eivät ole observoitavissa, mutta niillä voi olla ratkaisevan tärkeä vaikutus niin esiintyjässä tapahtuviin fysiologisiin muutoksiin kuin ulkonaiseen käyttäytymiseenkin. Kognitiivinen selitys etenee siis siten, että kognitiot "näkyvät" ilmiöikäyttäytymisessä. Ne voivat tulla esille esimerkiksi esiintyjän havaintoja tutkittaessa. Kuten tunnettua, ihmisen havainnointitoiminta on valikoivaa ja siihen vaikuttavat voimakkaasti mm. ennako-odotukset. Jos puhujan ajattelun fokus on voimakkaasti hänessä itsessään, sillä on vaikutusta hänen tekemiinsä havaintoihin ja niiden tulkintoihin. On havaittu esimerkiksi, että kun puhuja odottaa tulevansa puutteidensa vuoksi esiintymistilanteessa kritisoiduksi, hän herkistyy havaitsemaan kuuntelijoiden palautekäyttäytymisestä arviointiin viittaavia vihjeitä. (Sarason, Sarason & Pierce 1991, 4.) Sitä siis nähdään, mitä odotetaan. Omaa käyttäytymistä koskevat arvioinnit ja valinnat taas puolestaan perustetaan tehtyihin havaintoihin - ja edellistä esimerkkiä jatkaen - puhuja voi esimerkiksi päättää lyhentää esitystään ja puhua aikomaansa vähemmän, koska yleisö näyttää palauteikäyttäytymisestä päätellen suhtautuvan häneen kielteisesti.

Motley (1991, 85-90) selittää esiintymisen aiheuttaman ahdistumisen yhdeksi tekijäksi puhujan kognitiivisen orientaation. Orientaatio esiintymiseen tarkoittaa sitä, millaiseksi ilmiöksi puhuja hahmottaa yleisön edessä puhumisen. Motley erottaa toisistaan **esittämisorientaation** (*performance orientation*) ja **viestimisorientaation** (*communication orientation*). Esittämisorientaatioon kuuluu sellainen ajattelu, että esiintyminen on erityistaitoja vaativa tilanne, jonka taitava

esiintyjä suvereenisti hallitsee antaen yleisölle myönteisen ja esteettisesti hallitun vaikutelman itsestään. Viestimisorientaatioon puolestaan liittyy sellainen näkemys, että yleisölle puhuminen ei vaadi sen kummempia taitoja kuin arkipäivän keskustelukaan. Yleisölle puhumisessa tärkeintä on puhujan sanoman välittyminen kuuntelijoille.

Esittämisorientaatio on useimmille puhujille ahdistusta ja jännitystä aiheuttava tekijä. Esiintyjä kokee olevansa yleisön edessä arvioitavana ja pääasia on tulla hyvin arvioiduksi, saada yleisöltä arvio ”pätevä esiintyjä”. Varsinkin kokematon esiintyjä tuntee suurta riittämättömyyttä orientoituessaan esiintymistilanteeseen jonain erikoisena esittämisenä, joka on jotain aivan muuta kuin tavallinen puhuminen ja itsensä ilmaiseminen. Motleyn mukaan esittämisorientaatio opitaan, ja tavallisimmin tämä tapahtuu jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. Esittämisorientaatiota vahvistavat yleisön edessä esiintymisen tilanteet, joissa ei ole varsinaista viestinnällistä funktiota siinä merkityksessä, että ajatuksia oikeasti välitetään ja tunteita ilmaistaan. Joskus koulun ulkoläksyt, runonlausunnat, vuorolukemiset, laulukokeet ja esitelmät ovat esimerkkejä tällaisista tilanteista: luokatovereilla on sama teksti edessään, jota lausutaan tai luetaan, esitelmän aiheet ovat yhdentekeviä, laulu pitää laulaa näytön vuoksi jne. Kysymyksessä on puhuminen puhumisen vuoksi tai esiintyminen arvioinnin vuoksi. Kaiken lisäksi arvioinnin kohteena ovat muut kuin sanoman välittymiseen liittyvät tekijät. Kouluesiintymiset tuottavat huonoja esiintymiskokemuksia ja kokemuksista opittiin pitämään esiintymistä tietynlaisena. (Motley 1991, 88-91.)

Esiintymisjännityksen kognitiiviset selitysmallit perustuvat siis niihin ajatuksiin, odotuksiin, tulkintoihin ja orientaatioon, joita puhuja liittää esiintymiseen. Ne ovat sisäistettyjä ajatustapoja, esimerkiksi ”olen huono puhuja”, ”esiintyminen on vaikeaa”, ”yleisö arvostelee esiintyjää”, ”jos menen yleisön eteen, varmasti mokaan”, ”esiintyminen vaatii erityislahjakkuutta, jota minulla ei ole”.

Affektiiviset selitykset

Affektiiviset selitysmallit perustuvat näkemykseen, että ahdistuneisuuden tunteiden syyt sinänsä ovat irrelevantteja. Keskeistä on voimakas tunnekokemus itsessään. Buss (1984) sijoittaa ujouden tähän kategoriaan. Ujoutta on kuvailtu epämukavuuden, jännittyneisyyden, kiusaantuneisuuden, vaivautuneisuuden, kömpelyyden ja hämillisyyden kokemisella, joka tulee ilmi erityisesti vieraiden ihmisten seurassa (Buss 1984, 39).

Synnyttääkö tunne viestintää vai viestintä tunnetta? Onko yleisön eteen meneminen vaikeaa eikä puhe tahdo sujua siksi, että puhujalla on pelon tunne syvällä sisimmässään? Vai alkaako pelon tunnetta viritä puhujassa, kun hän odottaa vuoroaan mennä yleisön eteen ja kun hän seisoo puhumassa ihmisille? Esiintyjän tunteisiin viittaavat esiintymisen ongelmien määritelmät, kuten käsitteet *fear of public speaking* tai *public speaking anxiety* eivät täsmennä tunteen ja viestinnän suhdetta kovin tarkasti, yleensä puhutaan esiintymiseen liittyvästä pelosta, ahdistuneisuudesta tai jännittyneisyydestä. Tunteiden synnystä ja ilmenemisestä on lähinnä psykologian alueella esitetty monta teoriaa ja mallia. Tietyn tunteen liittymistä esiintymiseen on selitetty esimerkiksi ehdollistumisella (Mladenka, Sawyer & Behnke 1998). Viimeaikaisissa tutkimuksissa on saatu yhä enemmän todisteita siitä, siitä viestintä on ensisijainen tunteiden aiheuttaja (Guerrero, Andersen & Trost 1998, 4). Puhujaa alkaa siis pelottaa, koska hän on menossa puhumaan yleisön eteen tai parhaillaan viestimässä esiintymistilanteessa.

Esiintymisen ongelman ytimeksi on usein nähty esiintymistä vaikeuttava ja esiintyjää haittaava "väärä" tunnetila tai tunnekokemus: esiintymiseen liitetään mielikuvissa ja esiintyessä koetaan kielteisiksi arvioituja tunteita, **ahdistuneisuutta, pelkoa ja ujoutta**. Esittelen seuraavaksi näihin tunteiksi määriteltyihin ilmiöihin liittyviä teorioita ja malleja.

Englanninkielisten tunnetta ilmaisevien sanojen suomentaminen ei ole ongelmatonta, koska englannin *affect* ja *emotion* käännetään molemmat yleiskielessä sanalla *tunne*. Suomen sana *affektiivinen* tarkoittaa *tunnepitoisuutta*, joka johonkin asiaan liitetään. Nykysuomen sanakirjan mukaan myös *emotionaalinen* tarkoittaa *tunne-elämään kuuluvaa, perustuvaa tai sitä koskevaa, tunneperäistä, tunnepitoista*. Englanninkielisen tutkimuskirjallisuuden mukaan *affect* on yleisemmän tason käsite ja tarkoittaa tunnekokemuksen myönteistä tai kielteistä valenssia eli arviota kokemuksen hyvydestä tai huonoudesta (Guerrero, Andersen & Trost 1998, 5). *Emotion* on tunnetila, esimerkkinä onnellisuus, viha, surullisuus, rakkaus, pelko, kiukku ja ilo. Emootio on sisäinen mielentila, jolla on usein kohde tai se aiheutuu tietystä tapahtumasta. Emootion kokija siis esimerkiksi tuntee rakkautta määrättyä ihmistä kohtaan, pelkoa tiettyä viestintätilannetta kohtaan tai on onnellinen, koska sai hyvän työpaikan.

Feeling, ´mieli, mieliala, tuuli´ puolestaan on affektia ja emootiota epämääräisempi ja laajempi käsite. Onnelliset tai surulliset mielialat viriävät, ollaan hyvällä, huonolla tai neutraalilla tuulella, mieli on matalalla, ehkä maassakin, jostain tarkemmin määrittelemättömästä syystä. Mielialat saattavat olla pitkäkestoisempia, mutta voimakkuudeltaan lievempiä kuin emootiot. Vaikka ne ovat tuiki tavallisia, huomaamattoman arkipäiväisiä ja epämääräisiä, ne vaikuttavat silti käyttäytymiseen. Ihmiset voivat tutkimusten mukaan olla esimerkiksi yhteistyöhalukkaampia, avuliaampia muita kohtaan, hanakampia avaamaan keskusteluja, suostuttelevampia ja myös helpommin suostuteltavissa olevia mielialasta riippuen. (Guerrero, Andersen & Trost 1998, 7.)

Mielialat vaikuttavat myös kognitiiviseen prosessointiin monin tavoin. Informaation prosessointiin ne voivat vaikuttaa siten että sekä masentunut ja surullinen mieliala että onnellinen ja iloinen mieliala voivat vähentää kognitiivista kapasiteettia. Assosiaatioverkostoteorian mukaan hyvä mieliala ´nostaa´ mielestä hyviä muistoja ja onnellisia tapahtumia. Mielialalla on myös taipumusta ´levitä´ kaikkeen ihmisen kognitiiviseen toimintaan, esimerkiksi hänen parhaillaan suorittamansa

tehtävä alkaa tuntua hyvältä, koska hänellä on hyvä mieliala, joka sai aikaan myönteisen tulkinnan. Myös arvioinnit ympäristön tapahtumista ja ilmiöistä ovat hyväntuulisilla parempia kuin neutraalilla tai huonolla tuulella olevilla. Esiintymistaidon oppimista ajatellen mielialoilla voisi olla hyvinkin suuri merkitys. Jos oppijoilla on virinnyt hyvä mieliala, oppimistehtävät tuntuisivat näiden tutkimustulosten valossa mieluisilta ja hyviltä kokemuksilta, mikä taas puolestaan edistäisi oppimista.

Emotional experience, emotionaalinen kokemus, tunnekokemus, tarkoittaa intrapersonaalista, ihmisen sisäistä reaktiota tunteita herättävään ärsykkeeseen. Tunnekokemus voi sisältää affektia, emootiota ja mielialaa. Kun ihmiset kuvailevat tunnekokemuksiaan, he tyypillisesti kertovat kuinka paljon mielihyvää tai mielihäpästä ärsyke tuotti. Frijda (1986, 1993) löysi tutkimuksissaan neljä osaa, jotka ovat erotettavissa tunnekokemuksesta: a) affekti, b) tietoisuus tilanteen merkityksestä tai arvio tapahtumista, c) toimintavalmius, erityisesti koettu taipumus käyttäytyä avoimesti tunteita osoittaen tai käyttäytyä kontrolloidusti, tunteita näyttämättä sekä d) koettu kehon muutos, esimerkiksi sykkeen kiihtyminen ja muut vireystilan vaihtelut tai tuntemukset omista kasvojenilmeistä. Ihminen antaa tunnekokemukselle myös merkityksen, esimerkiksi asteikoilla kontrolloitavissa - ei ole kontrolloitavissa, toivottu - ei toivottu, hyväksyty -ei hyväksyty.

Frijdan tunnekokemuksen osien luettelon (em. 1986, 1993) viimeisen kohdan, "koetun kehon muutos", asema on noussut tärkeäksi selittäjäksi esiintymisjännityksen synnyssä. Kun esiintyjä tiedostaa sydämensä sykkivän tavallista kiivaammin, käsiensä vapisevan, hikoilunsa lisääntyvän jne., mitä hän päättelee näistä kehon muutoksista? Tutkimuksissa on havaittu, että samanlainen fysiologinen reaktio voidaan tulkita täysin erilaisilla tavoilla, esimerkiksi innostuneisuudeksi ja jännittyneisyydeksi. Pörhölän tutkimuksen mukaan (1995b) korkea vireystila liittyi yhtä lailla myönteisiin kuin kielteisiin tilannekokemuksiin. Eräs selitysmalli koetulle jännittyneisyydelle siis on, että puhuja tulkitsee kokemansa tunnetilan nimenomaan jännittyneisyydeksi, eikä

esimerkiksi myönteisellä tavalla latautumiseksi. Lisäksi hän saattaa liittää siihen kielteisiä merkityksiä kuten “ei-hyväksyttävä” tai “salattava muilta”.

Emotional expression, tunneilmaisu, sitä vastoin tarkoittaa kaikkia niitä näkyviä verbaalisia ja nonverbaalisia tunteen ilmauksia, joita voi tapahtua yksin ollessamme (esim. lyö vasaralla vahingossa sormeensa ja huutaa) tai muiden seurassa joko spontaanisti (vastaa hymyllä toisen hymyilyyn, punastuu kun joutuu yllättäen huomion kohteeksi) tai strategisesti (harkitusti kertoo pitävänsä paljon toisesta ennen kuin arvostelee tätä).

Useimpien tutkijoiden mukaan tunteet ovat ihmisrodulle luontaisia, synnynnäisiä ja universaaleja ilmiöitä, joskin kulttuurin normit vaikuttavat niiden ilmaisemiseen ja tulkintaan. Esiintymisen ongelmiksi koetut tunteet, pelko ja ujous, ovat luokitusten mukaan ns. perustunteita. Käsittelen seuraavassa pelkoa tarkemmin.

Pelon ensisijainen tehtävä on suojata ihmistä vaaroilta. Pelon tunne antaa tietoa uhkaavasta vaarasta ja sisältää ylykkeen pakenemisesta. Ihmisrodun säilymisen kannalta pelko on siis hyödyllinen ja elämää ylläpitävä tunne. Pelot voivat kuitenkin olla myös elämää vaikeuttavia ja rajoittavia. “Ihmisen elämää rajoittavat pelot herättävät usein *ahdistusta*, jota voidaan pitää pelon kokemisena. Ahdistuneelle uhka on epämääräinen ja vaikeasti tunnistettavissa, minkä vuoksi myös mahdollista vaaraa on vaikea paeta. Tällainen vaara onkin olemukseltaan vertauskuvallinen. Itse tilanne ei sinänsä ole vaarallinen, vaan uhka syntyy siitä merkityksestä, joka tälle tilanteelle annetaan. Ihmisestä voi esimerkiksi erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tuntua, että hänen itsetuntoaan uhataan.” (Toskala 1997, 16.) Esiintymisen pelkääminen tarkoittaisi siis sitä, että esiintyjä kokee esiintymisen jollakin tavalla uhkaavana. Koska esiintymistilanteessa harvoin on todellisia vaaran elementtejä, on kysymys yksilön esiintymistilanteeseen liittämistä merkityksistä, jotka hän kokee itseään uhkaavina.

Behavioraaliset selitykset

Behavioraaliset selitysmallit lähtevät siitä, että viestinnän välttäminen on luonnollinen seuraus siitä, että yksilö kokee, ettei hänellä ole riittävästi kokemusta eikä taitoja selviytyä viestintätilanteesta. Sen vuoksi hän välttelee esimerkiksi yleisöpuhetilanteita.

Phillips (1984:) sijoittaa vähäpuheisuuden-käsitteen (*communication reticence*) behavioraaliselta perustalta lähteviin selitysmalleihin. Puhumisen minimoiminen ja viestintätilanteiden vältteleminen voi tulla esille monella tavalla: vuorovaikutuksesta kieltäytymisenä ja vetäytyvänä käytöksenä, oman kyvyttömyyden korostamisena ("En kertakaikkiaan pysty puhumaan yleisön edessä, vaikka haluaisinkin"), ohjelmoituna, robottimaisena käyttäytymisenä (esim. jatkuva nyökyttely, kuuntelua ilmaisevien fraasien toistelu) ja hermostuneen sävyisinä maneereina (puheen epäsujuvuudet, käsieleet). Phillipsin mukaan tällaisessa käyttäytymisessä kysymys voi olla yrityksestä herättää sympatiaa sosiaalisissa tilanteissa. Perustana on hänen mukaansa narsistinen luonne tunnusmerkkinään voimakas itsekeskeisyys ja halu saada huomiota osakseen sekä viestinnän merkityksen vähätteleminen. Vähäpuheisella tavalla (*reticent*) jännittävä ihminen ajattelee, että puhuminen ei ole tärkeää eikä puheviestintätaitojen opettelu kannata. Puhujaksi synnyttään, ei opita. Taidokas puhuminen mielletään epäeettiseksi ja manipuloivaksi. On siis parempi vaihtoehto olla hiljaa. (Phillips 1997, 129-140.)

Harvemmin kysymys on täydellisestä taitojen puutteesta. Useimmiten ongelma on keskimääräistä kehittymättömämmässä ja puutteellisimmissa viestintätaidoissa. Yliopisto-opiskelijoiden viestintäarkuudesta tiedetään, että se on yhteydessä itsearvioituun taitojen puutteeseen (Ayres 1986; Rubin 1985) ja esiintymiskokemuksen puutteeseen (Rubin, Graham & Mignerey 1990).

Yhdistelmämalli

Pörhölä (1995b) on esittänyt esiintymisjännitystä selittävän ns. *tilannekokemusten kaksitasoisen prosessimallin*, jossa yhdistyvät kognitiivinen, affektiivinen, behavioraalinen ja fysiologinen selitysperspektiivi. Malli pohjautuu *systemiteoreettiseen emotiokäsitykseen*, jossa fysiologisen, psykologisen ja sosiaalisen käyttäytymisen nähdään edustavan saman kokonaisvaltaisen perusilmiön eri tasoja. Kognitiiviset toiminnot, elimistön fysiologiset tapahtumat ja käyttäytymine ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Mallin mukaan muutos yhdessä osatekijässä säteilee myös muihin.

Pörhölän mallin mukaan tilanneorientaatio (esim. esiintymiskokemuksen määrä, koetut tilanteen vaatimukset, viestintäarkuus) vaikuttaa esiintyjän tulosodotuksiin, joka puolestaan johtaa toimintamallien hakemiseen ja vireytymiseen itse esiintymistilanteessa. Esiintyjä siis esimerkiksi tulkitsee kohonneen vireystilansa suhteessa taustatekijöihinsä (tilanneorientaation osatekijät), tulosodotuksiinsa (jotka voivat olla esim. epärealistisen korkeat) ja emotionaaliseen tulkintaansa. Varsinkin puhe-esityksen alussa viestintäarkuus/viestintämyönteisyys ohjaavat emotionaalista tulkintaa. Viestintäarka on taipuvainen tulkitsemaan tunnetilansa kielteisesti (jännittyneisyys, pelko, ahdistuneisuus). Tilanneorientaationsa ja tulosodotustensa perustalta hän myös hakee sopivaa käyttäytymistä ja arvioi omaa toimintaansa esiintymisen aikana. Pörhölän mukaan esiintymiskokemus saattaa nopeuttaa toimintamallin löytymistä. Viestintäarkuus tai viestintämyönteisyys puolestaan ohjaavat arviointeja. Mallin avulla voidaan siis selittää erilaisten yksilöllisten tilannekokemusten syntymistä. (Pörhölä 1995b, 125-130.)

4 ESIINTYMISJÄNNITYKSEN LIEVENTÄMINEN

Esiintymisjännityksen lieventämiseen on kehitetty monenlaisia terapioita ja tekniikoita. Ne ovat läheisessä yhteydessä edellä kuvailtujen selitysmallien kanssa, koska niissä tavoitteena on jännittämisen alkujuuriin vaikuttaminen: käsitellään opittuja kognitioita ja pyritään rakentamaan uutta, myönteisempää tulkintaa ja ajatusmallistoa; opetellaan liittämään esiintymiseen myönteisiä tunteita; harjoitellaan esiintymisen taitoja. Osa näistä esiintymisjännityksen lieventämismenetelmistä vaatii yksilöllistä konsultointia tai psykologian tai psykiatrian korkea-asteista koulutusta - ne ovat ehkä enemmän hoidoksi tai terapiaksi laskettavia menetelmiä. Esittelen seuraavassa tällaisia menetelmiä sekä esiintymisjännityksen käsittelyyn liittyviä eettisiä kysymyksiä, mm. opettajan pätevyyttä käyttää terapeuttisia menetelmiä. Toisessa alaluvussa esittelen tarkemmin sellaisia esiintymisjännityksen käsittelyn keinoja, joita voidaan soveltaa tavallisessa ryhmäopetuksessa, esimerkiksi puheviestinnän perustaitojen kursseilla tai esiintymistaidon opetuksessa.

4.1 Opetusta vai terapiaa

Esiintymisjännityksen käsittely kouluissa ja oppilaitoksissa on usein haasteellista. Opettajat kyllä huomaavat jännittäjät ja heidän vaikeutensa, ja heitä halutaan auttaa, mutta ei tiedetä miten. Pelkkä kehoitus ottaa rennommin ja olla jännittämättä ei tunnu riittävän. Jos opiskelija ei kerta kaikkiaan halua esiintyä luokan edessä, pitääkö hänet vapauttaa kaikista edessä puhumista edellyttävistä opiskelun tilanteista? Miten opettaja voi auttaa vai pitääkö opiskelija lähettää psykologin vastaanotolle?

Esiintymisjännityksen lieventämiseen tähtäävät menetelmät voi jakaa kahteen tyyppiin. On ensinnäkin menetelmiä, joiden tarkoitus on muokata niitä tekijöitä, jotka yksilöllä herättävät ja ylläpitävät esiintymiseen liittyvää pelkoa ja ahdistuneisuutta. Toisekseen on menetelmiä, joissa pääpaino on yksilön

epätarkoituksenmukaisten reagoitien vähentämisessä. Ensimmäiset ovat enemmän opetuksellisia keinoja, esimerkiksi luokan ilmapiiriin vaikuttaminen, taitojen kehittäminen ja myönteisten harjoittelukokemusten synnyttäminen sekä viestintäarkuutta koskevan tiedon esittäminen. Jälkimmäiset ovat puolestaan enemmän hoidollisia eli terapiaksi luettavia. Terapiapainotteisia menetelmiä ovat esimerkiksi imploosio-terapia (*implosion therapy, flooding*), rationaalis-emotiivinen terapia (*rational-emotive therapy*), karkaisu-terapia (*systematic desensitization*) ja kognitiivinen modifikaatio eli restrukturointi eli uudelleen rakentaminen (*cognitive restructuring*). (Booth-Butterfield & Cottone 1997.) Esittelen näitä seuraavaksi lyhyesti.

Imploosio-terapiaa on käytetty psykologiassa fobioiden eli pelkoneuroosien hoidossa. Keskeinen idea menetelmässä on pelon kohtaaminen. Tätä perustellaan sillä, että absurdit pelot säilyvät, jos niitä ei kohdata. Mikäli pelon aiheuttama jännitys laukaistaan pakenemalla pelon kohdetta, pelon ja kohteen välinen epärationaalinen suhde vain vahvistuu. Kun pelon kohde kohdataan, suhde heikkenee. Imploosio-menetelmällä tarkoitetaan kohteen jatkuvaa kohtaamista eli esimerkiksi hakeutumista jatkuvasti pelkoa aiheuttavaan yleisöpuhetilanteeseen. "Ramppikuumeen ollessa kyseessä hoito saattaisi merkitä esiintymistä yleisön edessä pari kertaa päivässä useiden viikkojen ajan. Tuon ajan loppuun päästäessä esitystä heikentävää jännitystä ei todennäköisesti ole enää jäljellä." (Wilson 1994,207.)

Rationaalis-emotiivinen terapia tarkoittaa esiintymisjännityksen taustalla olevien irratiionaalisten uskomusten tunnistamista ja muuttamista rationaaliseksi. Menetelmä perustuu ABC-tyyppiseen teoriaan, jossa A on ahdistusta aktivoiva tapahtuma, B yksilön rationaalinen tai irratiionaalinen selitys A:lle ja C edellisten seuraus, esiintymisjännitys tai -pelko. Pureutumalla yksilön uskomusjärjestelmään eli niihin selityksiin ja arviointeihin, joita hän esiintymistilanteista tekee, voidaan esiintymiseen liittyvästä ahdistuneisuudesta päästä eroon. Haittaavat irratiionaaliset uskomukset korvataan esiintyjää tukevilla ja esiintymistä helpottavilla käsityksillä. Terapiaan liitetään esimerkiksi itse-hyväksyntää ja itselle

sallivuutta lisääviä suosituksia. Myös taitoharjoittelu voi olla osa tätä terapiaa. (Watson & Dodd 1991, 203-210.)

Karkaisu-terapia on ollut Yhdysvalloissa jo pitkään suosituimpien esiintymisjännityksen lieventämismenetelmien joukossa. Vuonna 1997 tehdyn selvityksen mukaan 25% yliopistojen puhetaidon opettajista käytti tätä menetelmää kursseillaan (Robinson II 1997). Menetelmä perustuu oppimiseen ehdollistumisen kautta. Jos ihminen on oppinut liittämään esiintymistilanteeseen jännittämisen, hän voi myös oppia liittämään siihen rentouden. Menetelmä koostuu kolmesta elementistä: rentoutuminen, ahdistusta herättävien esiintymistilanteiden hierarkia ja asteittainen rentoutuneen tilan ja jännitystä aiheuttavan tilanteen yhdistäminen.

Aluksi selvitetään jännityksestä kärsivää haastattelemalla, millaiset tilanteet aiheuttavan eniten, mitkä vähiten jännitystä. Näistä pyritään rakentamaan 10-15 portainen hierarkia, jota harjoittelussa sitten hyödynnetään. Harjoittelun ensimmäinen vaihe on rentoutuminen. Käytetyin rentoutumismenetelmä on Jacobsonin lihasrentoutus (*progressive muscle relaxation training*) eli opettajan tai terapeutin ohjeiden mukaan käydään keho läpi osa kerrallaan (kädet, hartiat, kaula jne.) vuoron perään lihasjännitystä äärimilleen lisäten ja sitten laukaisten. Kun asiakas on saavuttanut rennon olotilan, terapeutti kehottaa häntä ajattelemaan vähiten jännitystä tuottavaa tilannetta. Kehon rentoutunutta tilaa pyritään pitämään koko ajan yllä. Asiakas antaa terapeutille merkin, jos hän kokee jännittävänsä. Silloin terapeutti pyytää häntä unohtamaan tilanteen ja vain rentoutumaan. Edellisestä onnistuneesti kuvitellusta tilanteesta siirrytään rentoutumishetken kautta ajattelemaan vähän enemmän jännitystä herättävää tilannetta jne. Menetelmän tavoitteena on ratkaisevasti muuttaa asiakkaan tapaa reagoida esiintymisjännitystilanteisiin: jännitystilan viriäminen muutetaan rauhalliseksi suhtautumiseksi kehonkaan jännittymättä. Menetelmä soveltuu erityisen hyvin sellaisille jännittäjille, jotka kaipaavat lievitystä voimakkaisiin fyysisiin jännitysoireisiin ja hermostuneeseen tunnetilaan. (Dwyer 1998a, 73-86; Friedrich, Goss, Cunconan & Lane 1997, 305-311.)

Kognitiivinen uudelleen rakentaminen tarkoittaa nimensä mukaisesti kognitioiden muokkaamista eli modifioimista. Suosittu menetelmä perustuu esiintymisjännityksen kognitiivisiin selitysmalleihin ja pyrkii poistamaan tai vähentämään jännittämistä yksilön ajatusmalleja uusimalla. Tässä menetelmässä ei kiinnitetä suoranaista huomiota esiintymiseen liittyvään tunnetilaan tai fyysisiin tunteuksiin, vaan toiminnan keskipisteessä on yksilön itseensä esiintyjänä, esiintymiseensä ja esiintymistilanteisiin liittyvä ajattelu. Menetelmä on neliportainen ja sisältää seuraavat peräkkäiset vaiheet:

- 1) esiintymiseen liittyvien ahdistavien ajatusten, kielteisten itsearviointien ja pelkoa aiheuttavien uskomusten listaaminen (tehdään lista pahimmista peloista),
- 2) listattujen pelkojen tutkiminen ja irrationaalisten ja esiintyjää haittaavien tunnistaminen (käydään pelkolistaa kriittisesti läpi; mitkä ovat järjenvastaisia, epäloogisia, esiintyjää vahingoittavia tai tavoitteen saavuttamista haittaavia),
- 3) esiintymiseen liittyvien myönteisten ajatusten ja selviytymiskeinojen kehittäminen ja sijoittaminen irrationaalisten tilalle (etsitään pelkolistan sisältämille väitteille realistiset, loogiset, esiintymistä helpottavat ja tavoitteen saavuttamista edistävät vaihtoehdot) sekä
- 4) uusien ajatustapojen harjoittelu tavoitteena niiden automaattistuminen (muistellaan uutta myönteisten ajatustapojen listaa, luetaan sitä ääneen, keskustellaan siitä, sovelletaan sitä esiintymisharjoituksissa).

(Dwyer 1998a, 53-72.)

Suomessa sosiaalisia pelkoja, joihin esiintymisjännitysikin luetaan, on hoidettu **kognitiivis-konstruktivisen psykoterapian** menetelmillä. Terapialla “tarkoitetaan kognitiivisen terapian muotoa, jossa korostetaan ihmisen omaa aktiivisuutta mielikuvien ja ajatusten tuottamisessa, ihmisen psyyken rakentumisen historiallista luonnetta ja samalla sen kerroksellisuutta. Ihmisen minäkuvia ja muiden ihmisten havaitsemista nykyhetkessä pyritään ymmärtämään hänen kehityshistoriansa tuottamisen oppimiskokemusten valossa.” (Toskala 1991, 229.)

Edellä kuvailtujen menetelmien käyttö oppilaitoksissa ja yksityissektorilla on

herättänyt keskustelua siitä, ovatko menetelmien käyttäjät päteviä niitä käyttämään. Useimmat terapiat perustuvat henkilökohtaiseen konsultointiin ja terapeutin ja asiakkaan tiiviiseen yhteistyöhön. Niiden tarkoituksena on työskennellä ehkä yksilön melko pysyväluonteisten persoonallisuuden piirteiden muuttamiseksi. Esiintymisjännityksen lieventämiseen tarttuvat Suomessa erilaisilla kursseilla monen alan ammattilaiset. Tämä herättää monia kysymyksiä. Riittääkö äidinkielen, ilmaisutaidon, näyttelijän tai puheviestinnän opettajan koulutus? Onko hänellä taitoa ja kokemusta tunnistaa esimerkiksi koulutettavan vakavampia, ehkä esiintymisjännityksen taustalla olevia psyykkisiä ongelmia? Toimiiko puheviestinnän opettaja laittomasti harjoittaessaan terapiaksi luokiteltavaa toimintaa? Onko tiedossa, ettei esiintymisjännityksen lieventämismenetelmällä aiheuteta mielenterveyden ongelmia? Esimerkiksi persoonallisuuden arviointi, imploosio-terapia ja karkaisu on arvioitu ammattilaisenkin käyttäminä uskaliaiksi menetelmiksi. (Booth-Butterfield & Cottone 1991.)

Esiintymisen pelkäämisessä on tietysti monenlaisia asteita. Jollakin kyse voi olla hyvin lievistä hermostuneesta olotilasta, toinen kokee vireytymisensä voimakkaina aistimuksina, kolmas kokee olevansa paniikissa. On hyvin vaikeaa vetää rajaa ”normaalin” esiintymisjännityksen ja patologisen esiintymiseen liittyvän fobian välille. Toskalan (1997, 16-18) mukaan ihmisen elämää suuresti rajoittavia pelkoja nimitetään fobioiksi ja neuroottisiksi peloiksi. Merkittäväksi esiintymispelon vakavuuden ja voimakkuuden arvioinnissa muodostuvat siis pelon seuraukset. Jos esiintymisen pelkääminen ratkaisevasti rajoittaa ihmisen elämää, on kyse fobiasta ja patologisesta viestintäarkuudesta. Pelko ja ahdistuneisuus voivat estää haluttuun koulutukseen hakeutumista tai siinä menestymistä, työuran syntymistä ja ihmissuhteiden solmimista. (McCroskey 1997.)

Suomalaisessa psykiatrian tautiluokituksessa voimakasasteinen esiintymisjännitys täyttää esimerkiksi *pelko-oireisen (foobisen) ahdistuneisuushäiriön* määritelmän: ”Häiriölle ominainen ahdistus herää

ainoastaan tai pääasiallisesti tietyissä tarkasti määriteltävissä tilanteissa, jotka eivät ole yleisesti vaarallisia. On luonteenomaista, että henkilö ahdistuksen takia välttää näitä tilanteita tai että niihin joutuminen herättää hänessä kauhua. Hänen huomionsa saattaa kohdistua yksittäisiin oireisiin, kuten sydämentykytykseen tai huimauksen, mistä seuraa usein kuoleman pelkoa sekä hallinnan menettämisen ja hulluksi tulemisen pelkoa. Ajatus pelkoa herättävään tilanteeseen joutumisesta synnyttää yleensä ennakoivaa ahdistusta.” Myös edellisen alalaji *sosiaalisten tilanteiden pelko* sopinee yhtä lailla vakava-asteisen esiintymispelon kuvaukseksi: “Toisten ihmisten huomion kohteena olemisen pelko, joka johtaa sosiaalisten tilanteiden välttämiseen. Laaja-alaisiin sosiaalisiin pelkoihin liittyy tavallisesti itsetunnon laskua ja arvostelun pelkoa. Henkilö voi valittaa punastumista, käsien vapinaa, pahoinvointia tai virtsaamispakkoa, ja hän saattaa olla vakuuttunut siitä, että jokin näistä ahdistuksen seurauksista on ensisijainen ongelma. Oireet voivat kehittyä paniikkikohtaukseksi.” (Tautiluokitus ICD-10 1996, F40.) Opettajankoulutus ei anna valmiuksia tunnistaa patologista esiintymisjännitystä, saati sitten käsitellä sitä.

Esiintymisjännityksen käsittelyyn ja varsinkin terapiatyyppeiden lieventämismenetelmien käyttöön on kaivattu eettistä ohjeistoa. Tämä sisältäisi mm. ohjeet siitä, millainen koulutus terapiamenetelmien käyttäjillä pitää olla, millainen pätevyys tehtäviin vaaditaan, miten työn valvonta on järjestetty, mitä menetelmiä käytetään asiakkaiden testaukseen ja arviointiin sekä miten luottamuksellisuus toteutuu työssä. Puheviestinnän opettajan koulutus ei anna terapeutin pätevyyttä. Puheviestinnän opetuksessa ei siis tulisi käyttää terapiaksi luokiteltuja menetelmiä, vaan pysytellä niiden opetuksellisten keinojen piirissä, joiden käyttöön koulutus on antanut valmiuksia ja kokemusta. Yhteistyö psykologien kanssa erityisen kovasta jännittämisestä kärsivien auttamiseksi on usein hyvin toimiva ratkaisu. (Booth-Butterfield & Cottone 1991.)

4.2 Opetuksellisia menetelmiä

Esiintymisjännitystä voidaan lieventää monenlaisilla opetuksellisilla ratkaisuilla. Kysymys on lähinnä opetustilanteen osatekijöihin vaikuttamisesta. Yleensä huomiota kiinnitetään seuraaviin tekijöihin: viestintä on vapaaehtoista, viestintää palkitaan, palaute on johdonmukaista, tehtävät ja niiden arviointi on selkeää ja oppijoilla on mahdollisuus itseohjautuvuuteen. Vapaaehtoisuuden periaate tarkoittaa esimerkiksi sitä, että puheenvuoroja luokassa ei käytetä määrätyn järjestyksen mukaan, vaan oppija voi itse päättää, milloin hän haluaa osallistua. Rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri on eduksi, se palkitsee. Johdonmukainen palaute poistaa epätietoisuutta ja epävarmuutta omasta viestinnästä. Tilanteen uutuus aiheuttaa jännitystä, siksi tehtävät ja niiden arviointi on hyvä järjestää mahdollisimman selkeästi ja riittävästi etukäteen informoiden. Itseohjautuvuus tarkoittaa oppijan mahdollisuuksia itse vaikuttaa esimerkiksi oppimistehtävien suorittamiseen. On hyvä antaa erilaisia mahdollisuuksia. (McCroskey 1992, 184-189; Booth-Butterfield & Booth-Butterfield 1992, 100-108.)

Mitä tahansa opetusmenetelmiä voidaan käyttää myös esiintymisjännityksen lievittämiseen. Kun Robinson II (1997) kysyi 307 yhdysvaltalaisesta yliopistosta, millaisia opetuksellisia keinoja puheviestinnän opettajat käyttivät kursseillaan esiintymisjännityksestä kärsivien auttamiseksi ja viestintäarkkuuden lieventämiseksi, hän sai tulokseksi seuraavanlaisen luettelon:

- opiskelijoiden pelkojen pitäminen normaalina (88 %)
- rohkaiseminen harjoittelemaan (87 %)
- lämpimän ilmapiirin luominen (87 %)
- tuttuun aiheiden käyttö harjoituksissa (79 %)
- puheiden arviointitapahtuman myönteiseksi tekeminen (79 %)
- luokan vuorovaikutukseen osallistumisen kannustaminen (75 %)
- yleisökeskeisyyden edistäminen (75%)
- esiintymistavan kehittäminen (73 %)
- viestintäarkkuudesta luennoiminen (70 %)

- jäsentelyn opettaminen (66 %)
- puheen aineiston tehokkaan hankinnan opettaminen (65 %)
- johdattelevia puheharjoituksia (65 %)
- aloituksen ja johdanto-osan harjoittelu (62 %)
- onnistumisen kokemusten tuottaminen (62 %)
- fyysisen esiintymisvalmiuden harjoittelu (60 %)
- visuaalisen havainnollistamismateriaalin käytön opastus (60 %)
- impromptu puheitten pitäminen (52 %)
- laadullisen arvioinnin käyttö (51 %)
- sosiaaliset luokkakeskustelut (49 %)
- ryhmäprojektit (39 %)
- ensimmäiset puheet ilman arviointia (36 %)
- kurssin ulkopuolisten puhekokemusten hankkimisen rohkaiseminen (31 %)
- tavoitteiden asettaminen (31 %)
- omasta jännittämisestä puhuminen (29 %)
- puheitten harjoittelu (26 %)
- pienryhmäkeskusteluja jännittämisestä (15 %).

Edellisestä luettelosta nousevat esiin tutut oppijakeskeisyys, oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen opetuksessa, tiedon lisääminen esiintymisjännityksestä, esiintymisjännityksen käsitteleminen keskusteluissa, esiintymisen taitojen harjoittelu, myönteisen esiintymiskokemuksen lisääminen ja hyvästä ilmapiiristä huolehtiminen. Nämä nykyaikaisten oppimiskäsitysten mukaiset menetelmät ovat varmasti monen “tavallisenkin” esiintymistaidon kurssin periaatteita. Mitään erityismenetelmiä ei siis välttämättä tarvita. Erään tutkimuksen mukaan jopa minkä tahansa huomion kohdistaminen esiintymiseen lievittää esiintymisjännitystä (Ayres & Hopf 1989), samoin opettajan odotukset opiskelijan asenteen tai käyttäytymisen muutoksesta voivat saada sen todella tapahtumaan (Watson & Dodd 1984,264). Kysymys on silloin opettajan kannustavasta ja rohkaisevasta asenteesta, myönteisen palautteen antamisesta ja lujasta uskosta opiskelijan kehittymiseen.

Monet puheviestinnän opettajat ovat luoneet edellä kuvatuista terapiatyypisistä menetelmistä omia versioitaan, esimerkiksi ryhmässä toteuttamista varten. Eräs menetelmä on vielä mainitsemattakin: *visualisointi*. Se sijoitetaan joskus terapia-, joskus opetukselliseksi menetelmäksi. Periaate on tuttu Suomessakin esimerkiksi urheilijoiden mentaalista valmennuksesta. Visualisoinnissa hyödynnetään ihmisen kykyä kuvitella ja luoda itse mielikuvia. Visualisointiharjoittelussa pyritään näkemään oma esiintyminen myönteisissä mielikuvissa. Opettaja voi rakentaa oppijoille onnistuneen puheenpitotilanteen tarinan, johon oppijat rentoutuneessa tilassa sitten luovat sisäisen "elokuvansa". Harjoittelussa voidaan myös käyttää onnistuneita julkisuuden puheita, jonka videolta katsomisen jälkeen oppijat kuvittelevat itsensä onnistuneen puhujan paikalle. (Ayres & Hopf 1992).

Opetuksellisia menetelmiä puhumisen pelkoja lieventämään on kehitetty myös vieraan kielen opetuksen puolella. Esimerkiksi Oxfordin (1990) ns. affektiivinen oppimisstrategia tarkoittaa juuri oppimiseen liittyvien pelkojen ja ahdistuneisuuden tunteisiin vaikuttamista. Affektiivinen strategia sisältää seuraavat elementit: ahdistuksen vähentäminen rentoutumis- ja syvähengitysharjoitusten, musiikin ja huumorin avulla; itsensä rohkaiseminen myönteisillä ajatuksilla, sopivien riskien ottamisella ja palkitsemisella; itsetuntemuksen lisääminen omien fyysisten reaktioiden, tunteiden, asenteiden ja motivaation tiedostamisella, oppimispäiväkirjan kirjoittaminen ja keskusteleminen koetuista tunteista jonkun kanssa.

Vieraan kielen puhumisen pelkojen lievittämisen on suositeltu myös seuraavia keinoja: peloista keskusteleminen opettajan ja muiden oppijoiden kanssa; rentoutuminen ja harjoittelu, oppimistilanteisiin valmistautuminen ja aktiivinen osallistuminen; kurssin asettaminen oikeisiin mittasuhteisiin eli ei suuretele eikä vähättele oppimistilanteiden merkitystä; kurssin ulkopuolisten harjoittelumahdollisuuksien etsiminen; virheiden hyväksyminen luonnolliseksi osaksi oppimisprosessia; omien standardien ja palkitsemiskeinojen etsiminen (Donley 1997). Aivan samoja keinoja voitaneen käyttää myös äidinkielen puhumiseen liittyvien pelkojen vähentämiseen.

Viestintäarat opiskelijat eivät joidenkin tutkimusten mukaan välttämättä tarvitse mitään erityiskurssia, koska heidän ongelmiaan voidaan hyvin käsitellä normaalin puheviestinnän opetuksen yhteydessä (Connell & Borden 1987). Toisaalta toiset tutkijat ovat päätyneet siihen tulokseen, että erityisesti jännittäjille suunnatusta opetuksesta on hyötyä (Dwyer 1998b, Ragsdale 1996). Edellä jo mainitun yhdysvaltalaisen kartoituksen mukaan (Robinson II 1997; N=307 yliopistoa) 81 % yliopistoista kertoi auttavansa voimakkaasta jännittämisestä kärsiviä opiskelijoita peruskurssien yhteydessä. Yliopistoista 18 %:ssa tutkittiin tarkemmin puhetaidon peruskurssille (*basic public speaking course*) tulevien viestintäarkuutta (lähinnä PRCA-24 kyselylomaketta käyttäen). Vain 13 % yliopistoista tarjosi erityisen viestintäaroille opiskelijoille erityisvalmennusta (työpajatyypistä koulutusta, jännittäjien klinikka-vastaanoton tai erilliskurssin). Suomen yliopistojen tilannetta ei ole systemaattisesti selvitetty. Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa ujoille suunnatut esiintymistaidon kurssit alkoivat vuonna 1992 ja ovat sen jälkeen olleet säännöllisesti kurssitarjonnassa (5-6 ryhmää vuodessa).

Viestintäarkuuden lievittämiseksi Yhdysvalloissa on kehitetty myös joitakin laajempia opetusohjelmia. Eniten kokemusta on kerännyt jo yli 30 vuotta toiminnassa ollut *Pennsylvania State University (PSU) Reticence Program*. Tästä taitoharjoitteluun perustuvasta ohjelmasta on käytetty myös nimeä reetoriterapia (*rhetoritherapy*). Ohjelman keskeisiä periaatteita ovat kognitiivinen uudelleen strukturointi, puheviestintätaitojen harjoittelu, käyttäytymistavoitteiden asettaminen ja systemaattinen niihin pyrkiminen. Ohjelmassa puhuja oppii analysoimaan puhetilanteita, katsomaan tilannetta viestintäkumppanin näkökulmasta, mukautumaan kuuntelijoihin ja valitsemaan sopivimmat viestinnälliset toimintatavat. Suora pyrkimys vähentää esiintymiseen liittyvää pelkoa ja ahdistusta ei kuulu ohjelmaan, tunteita ei käsitellä. (Phillips 1986; Kelly & Keaten 1992.)

COM Therapy -nimellä englanninkielisessä kirjallisuudessa esitetty opetuksellinen esiintymisjännityksen lieventämiseen suunniteltu järjestelmä sisältää elementtejä

edellä kuvatuista kognitioiden muokkaamiseen tai muuttamiseen tähtäävistä terapioidista. Sen keskeinen osa on myös fysiologiselle vireytymiselle annettavat tulkinnat ja näiden tulkintojen muuttaminen. Lähtökohtana COM-terapiassa on esiintymisjännitys-ilmiöstä kertominen, kognitiivisten orientaatioitten (esittämisen- ja viestimisorientaatio) vertailu ja vaikutusten selvittäminen. Sitten edetään fysiologisten vireytymispiirteiden ja yksilöllisten -tapojen tunnistamiseen ja keskustellaan näihin suhtautumisesta ja niiden tulkitsemisesta. Rationaaliset ja epärationaaliset tulkinnat erotetaan ja opetellaan tunnistamaan omat esiintymistä haittaavat ajatusmallit. Vähitellen siirytään viestimisorientaation opetteluun. Opettaja/terapeutti perustelee viestimisorientaation merkitystä ja etuja ja auttaa oppijaa omaksumaan syvällisesti sen näkemyksen, että esiintymistilanteessa on kysymys ennen kaikkea viestien välittämisestä. (Motley 1997, 379-399.)

Kaikki esiintymisjännityksen lieventämismenetelmät ovat osoittautuneet tehokkaiksi. Paras tulos tutkimusten mukaan saavutetaan menetelmien yhdistämisellä. (Allen, Hunter & Donohue 1989.) Miten esiintymisjännityksestä kärsiviä yliopisto-opiskelijoita voitaisiin siis parhaiten auttaa? Proctor II, Douglas, Garera-Izquierdo ja Wartman (1994) keksivät kysyä asiaa esiintymisjännityksestä kärsiviltä opiskelijoilta itseltään. Tutkimuksen osallistui 19 voimakkaasti viestintäarkaa yliopisto-opiskelijaa, jotka oli valittu 326:sta viestintäarkuuskyselyyn (PRCA24) vastanneesta. Tutkimus toteutettiin *focus group* -tekniikalla eli opiskelijoita johdateltiin ryhmissä keskustelemaan tutkijoita kiinnostaneita teemoista. Näitä olivat opiskelijoiden arvio a) oman jännittämisen syistä, b) reagoinnista, jos puhetaidon kurssin opettaja ehdottaisi jännittäjien klinikalle hakeutumista, c) ihanteellisemmasta tavasta rohkaista opiskelijaa hakemaan apua jännittämiseensä sekä d) esitetystä roolileikistä, jossa opettaja suositteli opiskelijalle jännittäjien klinikkaa. Opiskelijoiden esittämät jännittämisen syyt voitiin ryhmitellä neljään luokkaan: kritiikki ja arvostelu; virheet ja epäonnistuminen; huomio ja erilleen joutuminen sekä vieras yleisö. Jos opettaja kehottaisi hakeutumaan esiintymisjännityksestä kärsiviä auttavalle klinikalle, se koettaisiin epämiellyttävänä ja siihen suhtauduttaisiin kielteisesti. Paljon kuitenkin riippuisi opettajan tavasta esittää asia. Paras tapa esittää asia olisi

henkilökohtainen kahdenkeskinen tilanne, jossa opettaja täsmällisesti antaisi palautetta opiskelijan hyvistä ja kehitettävistä viestinnän piirteistä, ja kertoisi tarkasti, millaista apua klinikalla käymisestä voisi olla. Tilannetta helpottaisi, jos muillekin suositeltaisiin klinikalle hakeutumista. (Proctor II, Douglas, Garera-Izquierdo & Wartman 1994.)

Esiintymisjännityksen lievittämiseen on olemassa monenlaisia keinoja, jotka eivät vaadi psykologista koulutusta. Tärkeänä periaatteena on oppijoiden huomioon ottaminen kaikessa opetukseen liittyvässä. Kun tiedetään esimerkiksi, että pelkoa aiheuttaa uhkan kokeminen, voidaan opetustilanteesta poistaa tällaiset uhkaavantunteiset asiat. Näitä voivat olla vaikkapa mahdollisuus joutua julkisesti kielteisesti arvioiduksi, mahdollisuus epäonnistua liian vaativassa tehtävässä (mm. vieras aihe, liian vähän valmistelunaikaa, liian korkeat taitovaatimukset voivat synnyttää sellaisen), yksin ja erilleen joutuminen luokkayhteisöstä tai kovat suorituspainet (jännitys ei saa näkyä, täytyy olla varma ja vakuuttava). Opettajan lämmin ja kannustava suhtautuminen oppijoihin edistää oppimiselle myönteistä ilmapiiriä. Avoin ja salliva esiintymisjännityksen käsittely poistaa ilmiöön usein liittyvän ylimääräisen mystisyyden. Esiintymistä harjoitteleville sopivan haastaviksi suunnitellut tehtävät synnyttävät myönteisiä kokemuksia, joiden varaan taitoharjoittelua on helppo rakentaa. "Esiintymistaidon kurssi ujoille" on suunniteltu tässä luvussa esitelyjen opetusmenetelmien varaan. Seuraavaksi tutkimuksen kohteena olevia kursseja esitellään tarkemmin.

5 ESIINTYMIST AidON KURSSIT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KIELIKESKUKSESSA

Seuraavissa luvuissa esitellään pääpiirteittäin niiden Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen järjestämien esiintymistaidon kurssien tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä, joilta tutkimukseni aineisto, oppimispäiväkirjat, on kerätty. Kysymyksessä ovat omat kurssini, kuvailen niitä siis suunnittelijan ja toteuttajan näkökulmasta. "Ujojen" kurssilta on otettu mukaan myös kokoontumiskertojen kuvailu, koska pääaineisto on juuri näiltä kursseilta ja kurssin eteneminen saattaa kiinnostaa lukijaa tulosten tulkinnan kannalta. Kurssia ei ole muualla aiemmin kuvattu näin yksityiskohtaisesti.

Taustaksi kerrottakoon, että Jyväskylän yliopiston opiskelijoilla on mahdollisuus valita äidinkielen yleisopintokursseista sellainen, mikä parhaiten vastaa heidän oman viestintänsä kehittämistarpeisiin. Yliopiston kielikeskus tarjoaa lukuvuosittain 10 - 15 erilaista kurssinimikettä. Näitä ovat esimerkiksi kielenhuollon kurssi, tutkimusraportin kirjoittamisen kurssi, puheviestinnän peruskurssi, neuvottelu- ja kokoustaidon kurssi ja kaikista useita opetusryhmiä, jotka eroavat toisistaan vähintäänkin aikataulun ja mahdollisesti myös paikan ja kokoontumistiheyden suhteen. Tarjolla olevia kursseja ovat myös "esiintymistaidon kurssi" ja "esiintymistaidon kurssi ujoille".

5.1 Esiintymistaidon kurssi

Tavoitteet: Oman esiintymistyylin löytäminen, varma ja vakuuttava esiintyminen.

Sisältö: Yleisölle puhumisen taitojen harjoittelua erityyppisten esiintymistehtävien avulla. Esiintymisen taidot kehittyvät palautteen, henkilökohtaisen ohjauksen, videotien ja itseopiskelutehtävien avulla. Niitä opitaan myös muiden esityksiä analysoimalla ja antamalla palautetta toisille.

(Yliopiston kielikeskuksen opinto-opas, kurssikuvaus)

Esiintymistaidon kurssi on yliopiston kielikeskuksen puheviestinnän kurssitarjonnan suosituin kurssi. Vuosittain kurssin suorittaa hyväksytysti n. 100 opiskelijaa. Opiskelijat tulevat kaikista tiedekunnista ja kaikki pääaineet paitsi puheviestintä ovat kurssin suoritusilastoissa edusteilla. Eniten opiskelijoita tulee seuraavista pääaineista: psykologia, kasvatustiede, tietojärjestelmätiede, kemia ja yhteiskuntapolitiikka. Kurssi on valinnainen, tavallisesti kahden opintoviikon opintokokonaisuus ja se hyväksytään akateemisen tutkinnon kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvaksi äidinkielen viestinnän opinnoiksi. Tällaisien yleisopintoihin kuuluvien kommunikaatio-opintojen syntysanat lausuttiin tutkinnonuudistuksen yhteydessä 1970-luvun lopussa ja niiden virallinen pohja on peräisin vuoden 1978 tutkintoasetuksista asetuksista, joissa mm. koulutusohjelma piti suunnitella siten, että "opiskelijalle annetaan riittävät viestintävalmiudet" (Lehtonen, Valokorpi & Niemi 1981, 12-13). Kurssi rakentuu runsaan käytännön harjoittelun sävyttämien yhteisten kokoontumisten ja itsenäisten oppimistehtävien varaan. Hyväksytyyn suoritukseen vaaditaan vähintään 80 %:n läsnäolo kokoontumisissa ja hyväksytysti suoritettut oppimistehtävät.

Kurssin suunnittelussa on otettu huomioon toisaalta yliopisto-opiskelun ja sitä seuraavan työelämän viestinnälliset haasteet ja toisaalta opiskelijoiden henkilökohtaiset oppimistarpeet. Esiintymistaidon kurssien yleisenä pyrkimyksenä on siten antaa opiskelijalle sellaisia esiintymistaidollisia valmiuksia, jotka

- 1) auttavat häntä selviytymään opiskeluaikaisista esiintymisistä mahdollisimman hyvin,
- 2) valmentavat häntä työelämän esiintymistilanteisiin ja
- 3) edistävät hänen kehittymistään sellaiseksi esiintyjäksi kuin hän on asettanut itselleen tavoitteeksi.

Seuraavassa näitä periaatteita tarkastellaan lähemmin ja johdetaan niistä yksityiskohtaisemmin esiintymistaidon kurssin tavoitteita ja sisältöjä.

Yliopisto-opiskelu voi sisältää jonkun opiskelijan kohdalla vain muutamia selkeästi esiintymiseksi koettuja viestintätilanteita. Näitä ovat ruotsin ja vieraiden kielten suullisen kielitaidon harjoituksissa pidettävät pikku esitelmät sekä aine- ja

syventävien opintojen seminaareihin liittyvät oman tutkimuksen esittelyt ja toisten opiskelijoiden töiden opponoinnit. Esiintymistä edellyttävien opintojen määrä on kuitenkin sidoksissa opiskelijan pääaineeseen ja sivuainevalintoihin. Joillakin aloilla opetusmenetelmät sisältävät hyvinkin paljon erilaisten ryhmä- tai harjoitustöiden raportointia, joskus kokonainen aineopintokokonaisuus voi perustua opiskelijoiden pitämille esityksille.

Kaikkia edellä mainittuja opintojen esiintymistilanteita yhdistää tiedon välittäminen. Välitettävä tieto on useimmiten luonteeltaan tieteellistä tietoa. Joskus informatiivisen puheen kuuntelijakunta koostuu saman alan asiantuntijoista ja opiskelijoista, joskus opiskelijoista yleensä. Yleisö voi joissakin tilanteissa olla osallistuvaa, joissakin passiivisen kuuntelijan roolissa. Tämäntapainen viestintä edellyttää puhujalta ainakin seuraavia seikkoja:

- taito valmistautua hyvin esiintymiseen (mahdollisesti ryhmätyönä, jolloin kaivataan myös yhteistyötaitoja),
- taito kohdentaa sanottava juuri kyseiselle kohderyhmälle (mm. argumentaatio, erikoissanaston käyttö, kielellinen tyyli, äänenkäyttö, kontakti kuuntelijoihin),
- taito rakentaa ymmärrettävä, kiinnostava ja looginen kokonaisuus (ottaen huomioon ajankäytön)
- taito havainnollistaa sanottavaa verbaalisesti (mm. kielikuvat, esimerkit) ja visuaalisesti (mm. av-välineitten käyttö, graafisten esitysten laatiminen),
- taito reagoida kuuntelijoiden aloitteisiin ja kysymyksiin yhteistyöhakuisesti.

Työelämän haasteiden huomioon ottaminen on kielikeskusopettajien parissa koettu melko vaikeaksi. Syyt lienevät ainakin osittain samoja, joita Suomalainen (1999) löysi tutkiessaan ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta:

- Työelämä muuttuu. Opettajalla on vaikeuksia suunnitella viestinnän koulutus vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin; kokemusta, tietoa ja arviointikykyä puuttuu myös tämänhetkisten työelämän viestinnän ydinalueitten hahmottamisessa.
- Monilta opiskelijoilta puuttuu mielekäs ammatillinen konteksti, johon he voisivat

viestinnän koulutusta suhteuttaa. Kokemusta työelämästä ei ole lainkaan tai sitä on hyvin niukasti.

- Mahdollisuudet kytkeä viestinnän koulutusta käytännön työelämään ovat opettajien mielestä niukat. (Suomalainen 1999, 200-217.)

Tutkimukseni aineistossa olleet kurssit eivät olleet minkään tietyn alan opiskelijoille suunnattuja, vaan kohderyhmänä olivat kaikki esiintymistaitonsa kehittämistä kiinnostuneet yliopiston opiskelijat. Tällöin ammatillinen viestinnän opetus - siinä mielessä kuin sillä tarkoitetaan tiettyyn ammattitaitoon liittyvän viestinnän, esimerkiksi psykologin tai kemianopettajan, opettamista - on poissuljettu. Ainoaksi työelämäsuuntautuneisuuden tienviitaksi jää akateeminen asiantuntijuus yleensä. Kielikeskuksen puheviestinnän opettajat ovat tehneet yhteistyötä ainelaitosten kanssa selvittääkseen sekä opiskeluaikaisen että alan töissä tarpeellisen viestintäosaamisen piirteitä.

Mitä esiintymisen taitoja tulevaisuuden akateemiselta asiantuntijalta vaaditaan? Sallinen arvioi luennossaan akateemisesta viestinnästä seuraavien osaamisalueitten olevan tarpeellisia: yhteistyön taidot (neuvottelemisen taidot, kyky toimia tiimeissä); taito solmia henkilökohtaisia kontakteja, verkostoitua; taito vaikuttaa asioiden ollessa vireillä (yhteydenottoja, tiedon hankintaa, mielipiteen ilmaisua); johtamisen taidot; viestintätaidot lisäämässä hyvinvointia työpaikalla; uuden viestintäteknologian hallinta; mediaesiintymistaito sekä kulttuurienvälisen viestinnän kompetenssi. (Aino Sallisen luento Akateemisen viestinnän luentosarjassa Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa 29.9.1998.) Esiintymistaidon koulutuksen näkökulmasta osaamistarpeita nousee asennealueella: yhteistyöhalukkuus, kumppanuuden viestiminen ja vuorovaikutusta ja tasa-arvoa korostava esiintymistapa ovat tärkeitä akateemisesti koulutetun viestintäasenteita. Taitoalueella arvokasta olisi esimerkiksi lyhyiden ja ytimekkäiden asian esittely- / tarkennus- / perustelemispuheenvuorojen käyttötaito. Myös nopeaa reagointia ja improvisointitaitoja tarvitaan. Kohdentamisen taidot ovat erityisen tärkeitä; omaa

asiantuntemusta jaetaan milloin suuren mediayleisön, milloin eri alojen asiantuntijoista koostuvan tiimin, milloin oman alan asiantuntijoiden tai opiskelijoiden kanssa.

Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen tekemän kartoituksen mukaan opiskelijat henkilökohtaisesti arvioivat tarvitsevansa eniten ryhmäviestintään liittyviä taitoja. Esiintymistaidon alueelta mainittiin esiintymisjännityksen poistaminen ja esiintymisvarmuuden lisääminen (45% esiintymistaidon kehittämistarpeista), puhe-esityksen valmisteleminen ja jäsentäminen (25%), parempi kontakti yleisöön (9%). (Kalin, Nurmi & Räsänen 1997, 30.) Henkilökohtaiset toiveet ja oppimistarpeet kartoitetaan myös jokaisen esiintymistaidon kurssin alussa. Ne tulevat ilmi myös päiväkirjojen analyysin tuloksissa. Niiden toteutumisesta saa tietoa kurssien loppuarvioinneissa.

Kurssit pyrkivät olemaan mahdollisimman oppijakeskeisiä. Opiskelijoiden toiveita ja mielipiteitä kurssisisällöistä ja -menetelmistä kartoitetaan kurssin eri vaiheissa ja ne pyritään ottamaan mahdollisimman tasapuolisesti huomioon. Yliopisto-opiskelun, työelämän ja henkilökohtaisten viestinnän kehittämistarpeiden välillä ei ole havaittu ristiriitaa. Akateemisen viestinnän viitekehys kielikeskuksen kieli- ja viestintäopinnoissa on odotuksenmukainen, kukaan ei esitäkään toivomuksia esimerkiksi urheiluselostusten, lausunnon tai näyttämöpuheen harjoittelusta. Kuitenkin jokaisesta kurssista muotoutuu omanlaisensa. Opiskelijat valitsevat "kurssitarjottimelta" mielekkäimpiä oppisisältöjä ja harjoittelun kohteita, joskus jotkut teemat painottuvat, jotkut ohitetaan kevyemmin osanottajien toiveitten perusteella. Osanottajat saattavat tuoda myös omia teemojaan.

"Kurssitarjotin" on kuvattu seuraavalla sivulla. Vasemmalle puolelle on sijoitettu esiintymisen taitoja, oikealle taitoihin liittyviä tietopuolisia oppisisältöjä.

“Kurssitarjotin” koostuu seuraavasti.

Esiintymisen taitoja	ja	tietoja
- varma esiintyminen		- esiintymisjännitys; syyt ja lieventämisen mahdollisuudet - esiintyjästä syntyvät vaikutelmat; syntyyn vaikuttavat tekijät - äänenkäyttö, ilmeet, eleet, liikkuminen yleisön edessä; näkökulmia
- valmistautuminen		- valmistautumisprosessin vaiheet
- kohdentaminen ja kontakti		- kohdentamisen ja kontaktin merkitys ja mahdollisuudet
- jäsentäminen		- etenevä puhe-esitys, jäsentämisen merkitys, jaksottelumalleja, aloitus- ja lopetustavat
- havainnollistaminen		- havainnollistamisen merkitys, verbaaliset ja nonverbaaliset havainnollistamisen keinot, esitysteknologia
- kiinnostuksen herättäminen		- tarkkaavaisuutta ja kiinnostusta lisäävät tekijät
- improvisointi		- improvisointi; merkitys ja asenteet
- tiivistäminen		- tiivistäminen; merkitys, milloin, keinot
- vaikuttaminen		- vaikuttamisen merkitys ja keinot

Esiintymistaidon kurssilla käytetään tutkimuksen kohdassa 2.3.2 (s.30-31) kuvattua taitoharjoittelumenetelmää (CST). Sen mukaisesti esimerkiksi informatiivisen puhumisen taito rakentuu kurssin aikana harjoiteltavista osataidoista, joihin paneudutaan yksi kerrallaan. Kurssi sisältää lukuisan joukon pieniä esiintymisen harjoituksia sekä vähintään kaksi isompaa (kokonaan alusta loppuun pidettyjä, kestoaltaan 5-10 min.) valmisteltua puheenvuoroa, joista toinen on tavoitteeltaan tietoa välittävä, toinen vaikuttamaan pyrkivä. Kurssi sisältää myös esiintymisen analysoimisen ja arvioinnin harjoittelua. Tällöin materiaalina ovat tallennetut tv-ohjelmat.

Taitoharjoittelussa palaute on tärkeässä asemassa, koska se antaa suunnan harjoittelulle. Opiskelija saa palautetta kaikista harjoituksista. Palautetta annetaan harjoituksen tavoitteiden mukaisesti, jos siis esimerkiksi tavoitteena oli harjoitella piirtoheittimen käyttöä, palautetta annetaan käytön onnistumisesta (tukiko puhetta, näkykö, oliko sopiva määrä informaatiota jne.) Palautteenantotavat vaihtelevat oppimistehtävän luonteen mukaan. Arvioijana voi olla oppija itse, kurssitoveri, opettaja, pienryhmä tai koko ryhmä; palaute voi olla samanaikaista, harjoituksen jälkeen annettavaa tai viivästeistä; sitä voidaan antaa kirjallisesti tai suullisesti; strukturoidusti tai vapaammin; videoinnin, ääninauhoituksen tai liveesityksen perusteella.

Kurssi pyrkii takaamaan oppijoille mahdollisimman turvallisen ja myönteisen oppimisilmapiirin. Kurssin tarkoituksena on myös tarjota riittävästi uusia haasteita niillekin opiskelijoille, joilla jo on enemmän esiintymiskokemusta. Kurssi sisältää esimerkiksi suuressa juhlasalissa puhumista sekä radio- tai tv-esiintymissimulaatioita.

5.2 Esiintymistaidon kurssi ujoille

Yliopiston kielikeskuksen esiintymistä jännittäville suunnattujen kurssien tiedotusteksti on jonkin verran muuttunut vuosien varrella. Seuraavassa aineiston keruuvaiheen vanhin ja uusin kurssikuvaus.

Kurssilla pyritään kehittämään julkisen puhumisen taitoja. Kurssi on tarkoitettu niille opiskelijoille, jotka arastelevat yleisön edessä puhumista eivätkä ole uskaltaneet ilmoittautua muille puheviestinnän kursseille. Kurssille ei oteta opiskelijoita, jotka ovat jo suorittaneet puheviestinnän yleisopinnot. (1992)

Arasteletko huomion kohteena olemista ja erityisesti yleisölle puhumista? Vältteletkö esiintymistilanteita ujouden tai jännittämisen takia? Kurssin tavoitteena on tukea kehittymistäsi rohkeammaksi ja paremmin itseäsi ilmaisevaksi puhujaksi monipuolisen taitoharjoittelun ja uusimman tutkimustiedon avulla. Kurssi on suunnattu niille opiskelijoille, jotka eivät ole vielä käyneet muita puheviestinnän kursseja. (1997)

(Yliopiston kielikeskuksen opinto-opas, kurssikuvaus 1992 ja 1997)

“Esiintymistaidon kurssi ujoille” perustuu samaan lähtökohta-ajatteluun kuin esiintymistaidon kurssikin: liikutaan akateemisen viestinnän kontekstissa ja pyritään kehittämään esiintymistilanteeseen liittyviä taitoja. Näihin pitää kuitenkin lisätä vielä yksi tärkeä päätavoite: esiintymisvarmuuden kehittäminen. Se tarkoittaa käytännössä esiintymisjännitykseen liittyvien asioiden käsittelyä, yleisöpuhetilanteeseen liittyvien odotusten ja käsitysten jäsentämistä, valmennusta esiintymiseen ja palautetta esiintymisestä pyrkimyksenä runsaan ja myönteisen esiintymiskokemuksen lisääntyminen.

Opetuksen näkökulmasta esiintymisvarmuuden kehittämisen tavoite tarkoittaa myös puheviestinnällisen tiedon tarjoamista sekä esiintymisjännityksen hallintaan tähtäävien opetuksellisten menetelmien käyttöä. Kurssilla hyödynnetään lähes kaikkia luvussa 4.2 esiteltyjä opetuksellisia menettelytapoja. Poikkeuksen tekee reetoriterapian periaate , jonka mukaan taitoharjoitteluun ei kuulu esiintymisessä koettujen tunne-elämysten ja kehollisten tuntemusten käsittely. Kurssilla Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa käsitellään myös niitä. Niistä keskustellaan harjoitusten palautetilanteissa, ja ne tulevat esille myös oppimispäiväkirjojen

teksteissä. Esiintymistilanteen emotionaalinen taso on mielestäni olennainen osa esiintymiskokemuksen muodostumisessa ja pidemmällä tähtäimellä esiintymistaidon kehittämisessä. Tavoitteena on nimenomaan esiintymiseen liittyvän varmuuden ja hallinnan tunteen lisääntyminen ja jännittyneisyyden ja pelon tunteiden väheneminen (emotionaalisia tavoitteita). Tätä tasoa ei voi sivuuttaa taitoharjoittelussa.

Erittäin tärkeää on mahdollisimman monien ja mahdollisimman myönteisten esiintymiskokemusten synnyttäminen kurssin aikana. Onhan esiintymiskokemuksen huomattu olevan yksi ratkaisevimmista esiintyjän tilannekokemuksiin ja sitä kautta esiintymisjännityksen tai esiintymishalukkuuden kokemiseen vaikuttavista tekijöistä (Pörhölä 1995b, 115-116.) Myönteisten esiintymiskokemusten varmistamiseksi kurssi on suunniteltu tiettyjen periaatteiden mukaan. Suunnittelussa on pyritty ottamaan huomioon tieto esiintymisjännitykseen, tilanneorientaatioon, ryhmän ilmapiiriin ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Näitä tekijöitä on käsitelty tämän tutkimusraportin teoriataustaa esittelevissä luvuissa kaksi, kolme ja neljä.

Suunnittelin ujoille suunnatun esiintymistaidon kurssin esiintymisharjoitukset seuraavien periaatteiden mukaan:

- Esiintymistaito jakautuu osataitoihin, joita harjoitellaan erikseen. Harjoitukset etenevät yhden taidon harjoituksesta laajempiin, useita taitoja yhdistäviin tehtäviin. Kurssilla noudatetaan siis CST-menetelmää (esitelty s. 30-31).
- Esiintymistilanteen vuorovaikutusluonne korostuu (kuten COM-terapiassa, ks. s.68-69). Viestimisorientaatiota lisätään esittämisorientaation kustannuksella mm. korostamalla puhujan roolia sanomien välittäjänä, ei omaa persoonaansa korostavana esiintyjänä, sekä välttämällä huomion kiinnittymistä itseisarvoisesti esiintyjän ulkoisiin ominaisuuksiin. Sanoman välittymistä ymmärrettävästi ja häiriöttä pidetään esiintymisharjoituksen

tärkeimpänä onnistumisen kriteerinä - esimerkiksi esiintymisen aikaiset nonverbaalisen viestinnän ilmiöt suhteutetaan siihen. Vuorovaikutuskorostus tulee ilmi myös palautteenannossa.

- Esiintymistilanteiden vaatimustaso kasvaa vähitellen sekä koko kurssia että yhtä kokoontumiskertaa ajatellen. Vaatimustasoon vaikuttaa puhumisen aihe (mm. läheisyys, tuttuus ja kiinnostavuus puhujalle ja yleisölle, hallinnan tunne, abstraktiotaso, laajuus), puhumisen tavoite, esiintymisen kesto, yleisön määrä ja tilanteelle oppimisen kannalta asetetut vaatimukset (harjoituksen yleinen tavoite, omat harjoittelutavoitteet).
- Esiintymisen harjoittelussa motivaatio harjoitella ja puhua yleisön edessä pysyy korkealla, kun harjoittelu on sopivan haastavaa ja puhumisella on oikeaa merkitystä puhujalle itselleen (haluaa kertoa juuri valitsemastaan aiheesta, kokee sen tärkeäksi) ja/tai yleisölle (uutta tietoa, kiinnostavaa, hyödyllistä). Vaikka ollaankin harjoittelutilanteissa, se ei tarkoita, että olisi yhdentekevää mistä puhutaan ja mitä puhutaan.

Kurssin eteneminen

1. kokoontuminen

Tavoitteena tutustuttaa kurssilaiset ja ohjaaja toisiinsa ja orientoitua esiintymistaitojen opiskeluun. Osataitona yleisön edessä oleminen.

Kokoontuminen sisältää kurssin "tarjottimen" esittelyä, käsitteet esiintyminen ja esiintymisen puheviestintätaidot, keskustelua kurssin etenemisestä ja luonteesta, esiintymisen vaikeuksien ja helppouksien kartoitus, tutustumisleikkejä ja ensimmäiset kontaktiharjoitukset.

Ensimmäisissä harjoituksissa mennään hetkeksi yleisön eteen 1) istumaan, 2) seisomaan 3) katsomaan yleisöä hetki 4) ottamaan yleisön jäseniin katsekontakteja 5) sanomaan oma nimi 6) kertomaan oma opiskeluala 7) kertomaan kotipaikkakunnasta jne. ensin siis ilman puhumista ja sitten pidentäen puheenvuoroa.

Otetaan oppimispäiväkirjat käyttöön. Seinälle virallinen lupa "Jännittäminen sallittu".

2. kokoontuminen

Tavoitteena oppia suuntaamaan huomio kuuntelijoihin. Menetelmänä erilaisia havainnointi- ja kontaktiharjoituksia. Keskustelua kokemuksista. Tietoa katsekontaktin merkityksestä vuorovaikutuksessa. Osaitona katsekontakti esiintyjän ja yleisön välillä.

Tavoitteena esitellä viestijäkuvan ja itsearviointin merkitystä ja vaikutusta esiintymisessä; millaista on kielteinen, millaista myönteinen "esiintymisajattelu". Ryhmätyö ja kotitehtävä myönteisestä ajattelusta.

3. kokoontuminen

Tavoitteena jatkaa viestijäkuva - myönteinen ajattelu -teemaa (kotitehtävä puretaan) ja liittyy siihen esiintymisjännitykseen liittyvät arvioinnit ja tulkinnat. Osaitona oman esiintymisjännityksen/arkuuden tms. piirteiden tunnistaminen.

Esiintymisjännityksen "oireet" kootaan keskustellen ja etsitään niille selityksiä. Tutkimustuloksia mm. ilmiön normaaliudesta ja pulssista. Keskustelua, miten esiintymisjännitykseen voi/kannattaa suhtautua. Tuon esille idean, että esiintyminen on täysin mahdollista jännittämisestä huolimatta. Harjoitus, jossa jokainen näyttää/kertoo liioitellen omista jännityspiirteistään. Rentoutusharjoitus. Pieniä puheharjoituksia, joissa helpot aiheet ja tavoitteena seisoa rentona yleisön edessä ja suunnata puhuessa huomio kuuntelijoihin.

4. kokoontuminen

Tavoitteena perehtyä (kerraten) puhe-esityksen valmisteluun. Osaitona puhe-esitykseen valmistautuminen.

Keskustellaan valmistautumistavoista ja valmistautumisen merkityksestä. Käydään läpi valmistautumisprosessi, jonka aikana jokainen valmistaa prosessimaisesti lyhyen puheenvuoron. Käsitteet kohdentaminen, kuuntelija-analyysi, esityksen rakenne, havainnollistaminen, esittämistavat. Prosessi ehtii vaiheeseen, jossa puheenvuoroa kehitellään esittämällä se parille ja keskustelemalla parin kanssa puheenvuoron ymmärrettävyyden parantamisesta.

5. kokoontuminen

Otetaan video käyttöön palautteenantomenetelmänä ja sen vuoksi tavoitteena totutella videolaitteistoon ja -kuvaukseen. Kameraleikkejä, kuvaamiskokeiluja.

Päätavoitteena saada miellyttävä kokemus valmistellun puheenvuoron yleisölle esittämisestä.

Osaitona puheenvuoron esittäminen.

Aluksi totutellaan taas yleisön edessä olemiseen pienillä esiintymisharjoituksilla. Rentoutumisharjoitus. Sitten jatketaan edellisellä kerralla aloitettujen puheenvuorojen kanssa: nyt ne esitetään koko ryhmälle ja lisäksi videoidaan.

Puheenvuoron jälkeen jokainen antaa jokaiselle pienen kirjallisen palautteen (sanoman perillemenoä painottava pikku lomake, esim. mitkä olivat puheenvuoron pääkohdat). Julkisessa palautteessa keskitytään esiintyjän omiin havaintoihin ja tuntemuksiin. Keskusteluun käsitteet liiallinen itsekritiikki, esiintyjäihanne, esiintymisnormit, arvioinnin ja yleisön pelko.

Henkilökohtainen ohjaus

Sijoittuu 4. ja 6. kokoontumiskerran välille ja tarkoittaa n. 30 min. kahdenkeskistä tapaamista kurssin vetäjän kanssa. Katsotaan yhdessä puheenvuoron videointi ja keskustellaan siitä. Keskustellaan kurssista ja sen esiintymisistä. Listataan henkilökohtaisia taitoharjoittelun tavoitteita seuraaville kokoontumiskerroille.

6. kokoontuminen

Tavoitteena oppia esittelemään henkilöitä ja asioita yleisölle.
Osataito informatiivinen, kuvaileva puhuminen

Tietoisku henkilöesittelystä ja harjoitus "parin esittely", joka videoidaan ja katsotaan keskustellen. Palautteessa kannustava ote ja esittelyjen arvioinnissa keskeistä puheen välittämä kuva sekä kertauksena kohdentaminen katseella.

Havainnollistamisen merkitys ja menetelmät. Kotitehtäväksi oman alan termin esittely havainnollisesti. Havainnollistamisen menetelmät.

(Edellisellä kerralla aloitettu valmisteltujen puheenvuorojen kierros jatkuu.)

7. kokoontuminen

Tavoitteena tottua puhumaan oman alan asiasta muita aloja edustaville kuuntelijoille. Osataitona havainnollistaminen.

Keskustelua kielen (mm. erikoistermistö) ja av-välineiden käytöstä. Harjoitellaan piirtoheittimen käyttöä. Arvostellaan muiden tekemiä kalvoja. Pieniä "verryttelypuheharjoituksia" ja kotitehtävän purku. Palautteessa keskitytään havainnollisuuteen ja ymmärrettävyyteen: mikä lisäsi, mikä vähensi. Etsitään kehittämismahdollisuuksia. Rentoutumisharjoituksia puheenvuorojen välillä.

8. kokoontuminen

Puheenvuorot jatkuvat (kuten 7. kok., mutta nyt jokaisella oma "pääpalautteenantaja").

Tavoitteena tutustua vaikuttamaan pyrkivän puhumisen piirteisiin.
Osataitona vaikuttamaan pyrkivä puhuminen.

Kokeileva ex tempore -mielipidepuheenvuoron harjoitus.
Videointi ja katselu perustelemistapoja ja suostuttelun keinoja tarkkaillen.
Kotitehtäväksi vaikuttamaan pyrkivän puheenvuoron valmistelu.

9. kokoontuminen

Tavoitteena edelleen tottua puhumaan tavoitteellisesti, pyrkien vaikuttamaan

kuuntelijoiden käsityksiin tai tilanteen ilmapiiriin.

Menetelmänä puhujien tarkkailutehtäviä tv-ohjelmasta ja omia puhumisen harjoituksia. Palautteessa päähuomio toisaalta puhujan kokemukseen itsestä vaikuttajana ja toisaalta puhujan kuuntelijoissa synnyttämiin ajatuksiin.

10. kokoontuminen

Tavoitteena jatkaa vaikuttavan puheen teemaa aiheesta "Miten esiintyjä voi vaikuttaa viestintätilanteen tunnelmaan ja ilmapiiriin?" Esittelyssä tyypilliset rituaalipuheet ja niiden käytänteet. Tunnelmaan vaikuttamisen keinojen ideointia ja kokeilua.

Tavoitteena koota ja vetää yhteen kurssilla opittua. Palataan listaan, joka laadittiin ensimmäisellä kokoontumiskerralla esiintymisen vaikeuksista ja helppouksista. Keskustelua siitä, mikä on muuttunut. Puheenvuorokierros, miten aikoo soveltaa lähitulevaisuudessa kurssilla oppimaansa.

Kurssin arviointi.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää yliopistollista puheviestinnän yleisopinto-opetusta ja erityisesti esiintymistaidon osa-aluetta. Opetuksen laadun kehittämisessä merkittäväksi on osoittautunut asiakkaan näkökulma eli mitä koulutettavat koulutukselta haluavat ja mitä mieltä he siitä ovat. Tämä työn pyrkimyksenä on valottaa nimenomaan asiakkaan näkökulmaa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten esiintymistaidon harjoittelu yleisopintokursseilla koetaan. Erityisen kiinnostuksen kohteena on ”esiintymistaidon kurssi ujoille”, koska se on uudentyypinen esiintymistaidon kurssi, josta ei ole olemassa dokumentointia eikä selvitystä Suomesta.

Puheviestinnän harjoituksia on tutkittu usein koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta. Tutkimukset ovat tarkastelleet erilaisia opetuksen toteutustapoja, esimerkiksi opettajan opetustyyliä, palaute- ja arviointimenettelyjä tai millaisilla opetusmenetelmillä saavutetaan parhaita oppimistuloksia. On vertailtu esimerkiksi erilaisten esiintymisjännityksen lieventämismenetelmien tehokkuutta. Oppimista ei ole *self report* -tutkimuksissa juurikaan tutkittu prosessin aikana, vaan tutkimukset ovat tyypillisesti rakentuneet alkukyselyn ja loppukyselyn varaan. Opiskelijat ovat siis esimerkiksi täyttäneet viestintäarkuuskyselyn tietyntyyppiseen metodiikkaan perustuvan kurssin alussa ja lopussa, ja näiden kyselyiden vastauksia on sitten vertailtu.

Oppimisen tutkimuksessa painopiste on viime aikoina siirtynyt opettamisesta ja oppimistuloksista oppijaan ja oppimisprosessiin. On korostettu varsinkin *oppimiskokemuksen* merkitystä. ”Konstruktivistinen käsitys oppimisesta pitää oppijan omaa aktiivista tarkkaavaisuuden suuntaamista ja palautteen hakua tavoitteellisen oppimisen ehtoina. Ainoastaan oppija itse voi oppia, ja vain hän voi reflektoida omia kokemuksiaan. Tässä mielessä ’kokemuksellisuudella’ on

keskeinen merkitys oppimistapahtumassa. ”(Rauste-vonWright & vonWright 1994, 173.) Kokemukset koostuvat oppijan havainnoista, tulkinnoista ja päätelmistä. Tässä tutkimuksessa oppimiskokemus-käsitteellä viitataan niihin oppimisprosessiin liittyviin havaintoihin, tulkintoihin ja päätelmiin, joita opiskelijat ovat esiintymistaidon kurssia käydessään päiväkirjoihinsa kirjanneet.

Oppimisprosessin aikaisia kokemuksia ei ole juurikaan tutkittu puheviestinnän alueella, ehkä osittain siksi, että niitä ei ole helppoa tutkimusmenetelmällisesti tavoittaa. Nämä kokemukset syntyvät kurssimuotoisessa opetuksessa kurssin aikana, vaihtuvissa työmuodoissa ja harjoituksissa, keskusteluissa ja kotitehtävien parissa. Tässä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan nämä oppimisprosessin aikaiset kokemukset tutkimalla oppijoiden kurssinaikaisia päiväkirjamerkintöjä. Ensimmäinen tutkimuskysymys kuuluu seuraavasti:

1. Millaisia oppimiskokemuksia esiintymistaidon kursseilla syntyy ?

Oppimiskokemuksia tarkastellaan kursseja käyneiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista. ”Esiintymistaidon kurssit” tutkimuskysymyksessä kysymyksessä tarkoittaa sekä ”esiintymistaidon kurssi ujoille” -kursseja että ”tavallisia” esiintymistaidon kursseja. Tutkimuskysymystä lähestytään seuraavien osakysymysten kautta:

1. Millaisiin esiintymisen ongelmiin ja kehittämistarpeisiin opiskelijat etsivät kurssilta vastausta ja tukea?
2. Mihin kurssilla opiskelijat liittävät uuden oppimisen, oivaltamisen, ymmärtämisen tai kehittymisen merkityksiä?
3. Millaiset harjoitukset ovat opiskelijoiden mielestä hyviä, mitkä huonoja? Millä perusteella?

Näihin kysymyksiin vastauksen saaminen edistää esiintymistaidon kurssien opetuksen laadun parantamista. Opetuksen kohderyhmä osataan ottaa entistä paremmin huomioon, kun tiedetään tarkasti, mitä esiintymistaidollisia kehittymisen tarpeita opiskelijat omassa puhumisessaan tunnistavat. Saadaan

myös tietoa mahdollisista oppimisen esteistä, esiintymiseen liittyvistä ennakkokäsityksistä tai kielteisistä ajatuksista sekä esiintymistaidon oppimiseen liitetyistä näkemyksistä. Kun tiedetään, mikä opiskelijoille on uutta ja merkityksellistä, voidaan opetuksen voimavaroja suunnata yhä paremmin. Opiskelijoiden kokemukset harjoituksista auttavat kehittämään harjoitusmenetelmiä, jotka entistä paremmin soveltuvat korkeakoulutasoiseen puheviestinnän yleisopinto-opetukseen.

Tutkimuksen kohteena ovat erityisesti esiintymisjännitystä kokevat opiskelijat, joille "esiintymistaidon kurssi ujoille" on suunnattu. Onko tällainen erityiskurssi tarpeellinen? Jännittäjien ja ujojen erityisryhmiä voidaan perustella oppimiseen liittyvillä argumenteilla. Yhdysvaltalaisista tutkimuksista voi löytää perusteluja tällaisen erityiskurssin puolesta, mutta myös vastaan. On esitetty mm. näkemyksiä, että esiintymisjännityksestä kärsiviä opiskelijoita voitaisiin parhaiten auttaa tavallisilla peruskursseilla. Toisaalta on korostettu, että esiintymisjännitys on niin kompleksinen ja yksilöllinen ilmiö, että sen käsitteleminen yleisellä tasolla on jännittäjien näkökulmasta hyödytöntä. "Tavalliset" kurssit vain lisäävät esiintymisjännityksestä kärsivien jännittyneisyyttä. Erityisesti jännittäjille suunnattuja kursseja on puollettu erityisesti niillä saavutettujen hyvien oppimistulosten vuoksi. Etsin tutkimuksessani myös perusteita erillisen esiintymistä jännittäville suunnatun esiintymistaidon kurssin olemassaololle siinä merkityksessä, miten kurssin käyneet itse asian kokevat. Toinen tutkimuskysymykseni käsittelee vain ujoille suunnattuja esiintymistaidon kursseja.

2. Mitä hyötyä opiskelijoiden mielestä esiintymistä jännittäville ja pelkääville suunnatusta esiintymistaidon kurssista on?

Tätä tutkimuskysymystä lähestytään seuraavien osakysymysten kautta:

1. Miksi opiskelijat kertovat valinneensa juuri "esiintymistaitoa ujoille" -kurssin?
2. Millaista opiskelijoiden esiintymisjännitys on heidän itsensä kuvaamana?
3. Mihin kurssilla opiskelijoiden mielestä on vaikutusta?

4. Mikä merkitys vertaisryhmässä opiskelulla opiskelijoille on?

Se, että yli 100 opiskelijaa pyrkii vuosittain Jyväskylän yliopistossa ujoille suunnatulle kurssille puhuu tietysti sinällään erityiskurssin puolesta. Tutkimuskysymysten vastauksista saadaan kuitenkin tietää, kuinka suuren merkityksen opiskelijat tälle kurssille antavat. Olisivatko samat opiskelijat menneet "tavalliselle" esiintymistaidon kurssille, jos tätä erityiskurssia ei olisi ollut? Esiintymisjännityksen kuvailuja tutkittaessa saadaan myös selville, mistä heidän esiintymisongelmassaan on kysymys. Onko heidän esiintymisjännityksensä niin voimakasta ja haittaavaa, että he eivät tulisi toimeen muuntyyppisessä koulutuksessa? Kuinka paljon oppimisessa on vaikutusta sillä, että kurssitovereilla on täsmälleen samoja kehittämistarpeita?

Kahdentyyppisiltä kursseilta kerätty aineisto tarjoaa mahdollisuuksia vertailuun. Kirjoittavatko kurssien opiskelijat päiväkirjoissaan samoista asioista? Ovatko esimerkiksi jotkin oppimiskokemukset vain ujoille suunnattujen kurssien opiskelijoille tyypillisiä? Esiintymistaidon kurssien harjoitukset olivat osittain samoja. Arvioivatko erilaisten kurssien opiskelijat näitä harjoituksia samansuuntaisesti?

6.2. Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen järjestämiltä "esiintymistaidon kurssi ujoille" -kursseilta (7 kurssia, 1992-1996) kerättyistä opiskelijoiden kurssipäiväkirjoista (77 kpl), "esiintymistaidon kurssilta" ja esiintymistaitopainotteiselta "puheviestinnän peruskurssilta" kerättyjä (2 kurssia, 1995-1997) opiskelijoiden päiväkirjoja (28 kpl). Esiintymistä jännittäville

suunnatun kurssin osuutta aineistoa haluttiin määrällisesti painottaa, koska kysymyksessä on uusi kurssi, jonka opiskelijoista ei ole aikaisempaa kokemusta. Aineiston muotoutumiseen vaikutti ratkaisevasti käytäntö eli työni näiden kurssien opettajana ja haluni kehittää opetusta.

Lähinnä analyysin apuna ja lisämateriaalina (mm. harjoitusten ajoitus) tutkimuksessa oli opettajan kurssipäiväkirja, joka sisälsi kokoontumiskertojen etenemisen, kuvausta kokoontumisen tunnelmasta, havaintoja opiskelijoista ja harjoitusten toimivuudesta.

Pääpaino tutkimuksen aineistossa on “esiintymistaidon kurssi ujoille” -kurseilta kerätyssä aineistossa. Tämän aineiston opiskelijoista käytetään lyhyden ja selvyuden vuoksi nimitystä **“a-opiskelijat tai a-kurssilaiset”**. Toisesta aineiston osasta, siis kaikille halukkaille tarjolla olevista, “tavallisten” kurssien opiskelijoista käytetään nimitystä **“b-opiskelijat tai b-kurssilaiset”**, joskus myös **“vertailuaineisto”**.

Päiväkirjoja kirjoittaessaan opiskelijat eivät tienneet tuottavansa tutkimusmateriaalia. Kopiointi- ja tutkimuslupa pyydettiin viimeisellä kokoontumiskerralla tai sähköpostitse kurssin päätyttyä. Tutkimukseen otettiin mukaan kaikki päiväkirjat, joiden käyttöön saatiin lupa. Ainoastaan yksi opiskelija ei halunnut antaa päiväkirjaansa tutkimuskäyttöön. Aineistoa jäi saamatta tavoitettavuusongelmien takia 6 päiväkirjaa.

Päiväkirjan kirjoittamista kurssilla perusteltiin sillä, että harjoittelun tarjoamien viestintäkokemusten reflektointi edistää esiintymistaidon oppimista. Päiväkirjalle ei asetettu muodollisia vaatimuksia, sisällöksi suositeltiin omien odotusten ja toiveiden listaamista, harjoitusten ja niistä saadun palautteen pohtimista ja kaikenlaisten kurssiin liittyvien mielteiden ja tunnelmien kirjaamista kokoontumisten aikana, niitä ennen ja niiden jälkeen (kurssilla jaettu ohjemoniste ks. liite 1). Opettaja kertoi keräävänsä päiväkirjat luettavakseen kurssin puolivälissä ja lopussa saadakseen itselleen tietoa, miten opiskelijat koulutuksen kokevat, ja

palautetta kurssilaisilta koulutuksen kehittämiseksi. Kurssilla käytettiin termiä *päiväkirja* tai *kurssipäiväkirja*, koska ei haluttu suunnata opiskelijoita mihinkään heidän muissa opinnoissa kohtaamaansa *oppimispäiväkirjan* strukturiin. Päiväkirjat ovat siis melko vapaasti, opiskelijoiden omista lähtökohdistaan tuottamia strukturoimattomia tekstejä.

Päiväkirja-aineisto on hyvin vaihtelevaa. Tekstin pituus, kirjoitustyyli ja kuvausten kohteet voivat olla hyvinkin erilaisia samankin kurssin käyneillä opiskelijoilla. Päiväkirjat on suurimmaksi osaksi kirjoitettu käsin A4 kokoisille ruutupapereille. Ujoille suunnattujen kurssien päiväkirjat on kaikki kirjoitettu käsin, vertailuaineiston päiväkirjoista kahdeksan on tehty tekstinkäsittelyllä. Laajin päiväkirja käsittää 30 käsinkirjoitettua sivua, suppein vain yhden. Kirjoitustyyli vaihtelee hyvin epävirallisesta, kuin parhaalle kaverille kertovasta tunnepainotteisesta tekstistä tiukan asiakirjamaiseen, kirjakielessä pitäytyvään kurssitoimintojen raportointiin. Suurin osa kirjoittajista on päivännyt mietteensä, joten esimerkiksi oppimiskokemusten ajallinen vertailu on mahdollista.

Kaikki päiväkirjat sisältävät kurssitapahtumien kuvaamista, esim. "Sitten katsoimme videon, joka käsitteli nonverbaalista viestintää. Sen jälkeen siitä keskusteltiin." Jotkut opiskelijat ovat käyttäneet päiväkirjaa myös suorien luentomuistiinpanojen tai harjoitustehtävien tekemiseen. Edellisentyyppisiä tekstinosia on ehkä n. 10-20% päiväkirjasta. Niitä ei sisällytetty analyysiin. Enemmän päiväkirjat sisältävät kuitenkin subjektiivista kuvausta kaikesta omaan viestintään, kurssitovereihin, harjoitukseen ja työskentelytapoihin liittyvästä. Näissä kuvauksissa kirjoittajat siis esimerkiksi pohtivat omaa suhtautumistapaansa esiintymiseen, kertovat oppimistehtävien herättämistä mielialoista ja tunteista, kuvailevat esiintymisharjoituksia onnistumisina tai epäonnistumisina, arvioivat saamansa palautteen todenmukaisuutta tai arvioivat edistymistään esiintymisen taidoissa.

A-opiskelijat eli ujoille suunnattujen kurssien (1 tai 2 ov, kontaktiopetusta 24-36 t) opiskelijat ovat Jyväskylän yliopiston opiskelijoita eri tiedekunnista ja

koulutusohjelmista. Kurssilaisten joukossa oli seuraavien aineiden opiskelijoita: ruotsi, jonkin vieras kieli, taidekasvatus tai -historia, musiikkitiede, kulttuurityö, soveltava kielitiede, historia, kasvatustiede, erityispedagogiikka, filosofia, psykologia, sosiologia, tilastotiede, yhteiskuntapolitiikka, kansantaloustiede, matematiikka, kemia, fysiikka, biologia ja terveystieteet. Opiskelijat olivat kurssia käydessään keskimäärin 22-23 -vuotiaita, iän vaihdellessa 20:sta 48 vuoteen. Tyypillistä kurssilaista on vaikea luonnehtia, mutta iän ja pääaineen perusteella hän on 22-vuotias psykologian, englannin, kemian, ruotsin, taidekasvatuksen tai fysiikan opiskelija ja nainen (90 % a-kurssilaisista).

B-opiskelijoiden aineisto koostuu kahdesta kurssista. Toinen ryhmä on avoimen yliopiston opiskelijoille järjestetty (yleisopinnojen) esiintymistaitopainotteinen puheviestinnän peruskurssi (1 ov, 24 t kontaktiopetusta), jonka opiskelijat koostuvat työelämässä mukana olevista (7 henkilöä, iät 21 - 46 vuotta) ja yliopistoon tähtäävistä ylioppilaista, avoimen yliopiston opiskelijoista (7, iät 18-21 vuotta). Toinen kurssi on yliopiston kielikeskuksen "tavallinen" esiintymistaidon kurssi (2 ov, 36 t kontaktiopetusta), jonka opiskelijat edustavat monia eri pääaineita. Näin pienestä ryhmästä (14) ei voi löytää mitään tyypillistä opiskelijaa, ellei sukupuolta lasketa mukaan. Suurin osa (85 %) molempien kurssien opiskelijoista on naisia. Tähän aineistoon haluttiin saada a-kurssilaisten aineistoon verrattuna erityyppisiä esiintymistaidon kursseja. Aineisto muotoutui opettajalähtöisesti ja harkinnanvaraisesti; nämä kurssit olivat sopivasti saatavilla.

Päiväkirjat on kopioitu, numeroitu (kirjoittaja, kokoontumiskerta, sivu) ja järjestetty kursseittain. Päiväkirjatekstiä on yhteensä 536 sivua. Ujoille suunnatut kurssit ja päiväkirjat liittyvät toisiinsa seuraavasti:

Kurssi	1 päiväkirjat 1-8
	2 9-15
	3 16-30
	4 31-43
	5 44-58
	6 59-66

7 67-77

Muut esiintymistaidon kurssit:

Kurssi 8 (avoin yo) 78-92

9 92-105

Päiväkirjat tutkimusaineistona

Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden kurssin aikana pitämistä yksilöllisistä strukturoimattomista päiväkirjoista. Luonteeltaan aineisto on "henkilökohtaisia dokumentteja" (Uusitalo 1991, 95; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 214). Päiväkirjoja on ihmistieteissä käytetty tutkimusaineistona jo 1600-luvulta lähtien. Aineistotyyppinä niitä pidetään yleensä luotettavina, ne antavat totuudenmukaista tietoa kirjoittajansa ajatuksista ja toiminnasta. Verratessaan päiväkirjamenetelmää kyselymenetelmään koettujen sairauden oireiden ja lääkkeiden käytön tutkimisessa Myllykangas väitöskirjassaan (1986) sai tulokseksi, että päiväkirja osoittautui kyselyä tarkemmaksi erityisesti pienten terveyteen liittyvien tapahtumien mittaamisessa. Hän vertaili myös avoimen ja strukturoidun päiväkirjan tuottamia aineistoja. Avointa päiväkirjaa käytettäessä saatiin tietoa sellaisista vaikeasti määriteltävistä oireista, joita ei strukturoidulla päiväkirjalla saatu. (Myllykangas 1986, 26-27, 53-74.) Voisi siis olettaa, että päiväkirja soveltuu myös kurssikokemusten tutkimiseen.

Päiväkirjat ovat tutkittavien itse itsestään antamaan tietoon, itsearviointiin (*self-report*), perustuvaa aineistoa. Esiintymisjännityksen tutkimuksessa *self-report* -menetelmän käyttöä pidetään luotettavana tapana saada tietoa siitä, mitä ihminen tuntee ja kokee esiintymistilanteissa (Leary 1988, 373). Varsinkin henkilökohtaisen jännittämisen- ja pelkäämiskokemuksen tutkimisessa on tärkeää, että tällainen "paperi ja kynä" -metodi toteutetaan olosuhteissa, joissa tutkittava

ei voi menettää, mutta ei myöskään saavuttaa mitään antamalla väärää tietoa kokemuksistaan (McCroskey & Richmond 1991, 28). Mielestäni oppimispäiväkirjan kirjoittaminen esiintymistaidon kurssilla oman oppimisen edistämiseksi vastaa tällaisia olosuhteita. Päiväkirjoissa esitettyjen kokemusten tutkimisen perusteella saadaan siis luotettavaa tietoa opiskelijoiden jännittämiskokemuksista.

Opettaja pyysi opiskelijoita kurssikokoontumisten aikana silloin tällöin kirjaamaan päiväkirjoihin sitä, mitä heillä sillä hetkellä oli mielessään. Päiväkirjat ovat siis myös ns. vapaata kirjoittamista, jota aktivoivissa opetusmenetelmissä käytetään nimenomaan nostamaan esiin oppijan aikaisempaa tietoa ja arkikäsityksiä. Kirjoittaminen aktivoi ajattelua. (Lonka & Lonka 1993.) Päiväkirjat antavat tietoa siitä, mitä opiskelijat ajattelevat, ainakin siihen asti, mitä he haluavat tallentaa ja potentiaaliselle lukijalle (opettajalle) paljastaa.

Kenelle päiväkirjat kirjoitettiin? Siitä, kokiko kirjoittaja etupäässä kirjoittavansa "opintosuoritusta tentaattorille", "mielenkiintoisia juttuja itselle muistoksi opiskelua ajoilta", "kehityskertomusta pelkurista, josta tuli selviytyjä" vai "oman oppimiskokemuksen reflektointia", ei voi saada tietoa tutkimusaineiston perusteella. Vastausta kysymykseen, millainen olisi opiskelijan oletama "hyvä opintosuoritus", on vaikea edes arvailla - kuvastaisiko se kuitenkin joka tapauksessa jotakin oppijasta? Se voisi vaikkapa kertoa, millaiseksi oppija olettaa sopivat ja pätevät oppimistapahtumien kuvailut. Siinä tapauksessa päiväkirjassa kuvatut kokemukset eivät kertoisi todellisista kokemuksista, vaan oppijan arvioimista ihanteellisista oppimiskokemuksista.

Self-report tutkimuksia on myös kritisoitu tutkittavan mahdollisesta halusta miellyttää tutkijaa. Tässä tapauksessa tutkittavat eivät vielä tieneet olevansa mukana tutkimuksessa, mutta halusiko joku miellyttää opettajaa antamalla ikään kuin lahjaksi päiväkirjan, jossa kuvataan "kaikin puolin hyvää ja hyödyllistä kurssia"? Tämäntapaiset tulkinnat oppimispäiväkirjojen kirjoittamisintresseistä ovat tietysti myös mahdollisia. Arvosanaan vaikuttamista ei voi pitää

kirjoittamiseen vaikuttavana tekijänä, koska esiintymistaidon kursseista ei anneta kurssiarvosanaa, vaan ainoastaan suoritusmerkintä.

6.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen luonne

Tutkimus on luonteeltaan *kvalitatiivinen*. Sen tärkeimpänä kohteena on uusi puheviestinnän kurssityyppi, "esiintymistaidon kurssi ujoille". Kiinnostuksen kohteena ovat opiskelijoiden esiintymistaidon kurssin aikaiset kokemukset heidän itsensä kuvailemina (päiväkirjateksteissä) sekä kuvaukset (päiväkirjatekstit) omasta esiintymisjännityksestään. Päiväkirjatekstejä on analysoitu ja tulkittu niiden sisällöistä ja merkityksistä lähtien ja prosessin tulokset esitetty laadullisen tutkimuksen tapaan esimerkiksi tyypillisiä aineistositaatteja esitellen. (Karlsson 1993, 14.)

Tutkimusta voi luonnehtia myös käsitteillä *tapaustutkimus* ja *toimintatutkimus*. Tutkimus täyttää **tapaustutkimuksen** määritelmän siinä, että tutkittavana on ilmiö sen omassa ympäristössään. Ilmiöksi voidaan ajatella "esiintymistaidon kurssi ujoille". Kurssia, sen aikaisia oppimiskokemuksia ja esiintymisjännitystä, tutkitaan siellä, missä ne ilman tutkimustakin tapahtuvat eli oppimis- ja esiintymistilanteissa. Ilmiötä ei ole irrotettu luonnollisesta ympäristöstään eikä luotu mitään erityisiä kokeellisia asetelmia ilmiön aikaansaamiseksi tutkimusta varten. Lähtökohtana on tapaustutkimuksessa tavallinen yksilöiden kyky tulkita elämänsä tapahtumia ja muodostaa niistä merkityksiä. Näitä merkityksiä tarkastellaan niiden omassa kontekstissa. Aineisto koostuu opiskelijoiden strukturoimattomista teksteistä, joten opiskelijoiden kokemuksista ei rajata mitään pois, vaan tutkimuksessa tarkastellaan kursseja kokonaisuutena, kaikkea, mitä sieltä on havainnoitu, tulkittu ja päätelty. Ainoan rajauksen tekevät opiskelijat itse valikoidessaan, mitä päiväkirjoihinsa kirjoittavat. Päiväkirjojen analyysi on

induktiivinen, aineistolähtöinen.

Tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkija on itse ollut osana tapausta eli tutkittavien kurssien suunnittelijana ja opettajana. Tutkimuksen tavoite, opetuksen kehittäminen, on myös tyypillinen erityisesti koulutusalan tapaustutkimuksille. Tutkimusongelmien ratkaisussa hyödynnetään myös tapaustutkimuksen tapaan eri tieteenalojen tietoa, käytössä teoreettisina lähtökohtina ja tulosten tulkinnan apuvälineinä ovat puheviestinnän tieto puheviestintätaitojen opettamisesta ja viestintäarkuudesta; psykologian tieto tunteista, erityisesti peloista ja ahdistuksesta sekä kasvatustieteen tieto oppimisprosessista. Näin ollen tapaustutkimuksen määrittelyissä esitetyt kriteerit, yksilöllistäminen (subjektiiviset merkitykset), kokonaisvaltaisuus (todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena), luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus, arvosidonnaisuus ja monitieteisyys, täyttyvät. Ehkä epätyypillisen tapaustutkimuksen työstä tekee se, että tutkittavana on niin monia kursseja, sekä se, että aineistona ovat (vain) oppijoiden päiväkirjat. Yleensä tapaustutkimuksessa käytetään monenlaisia aineistoja (Cohen & Manion 1989, 124; Hamel 1993, 40-41; Syrjälä & Numminen 1988,1-14, 77-79.)

Tutkimuksessa on myös **toimintatutkimuksellisia** aineksia. Toimintatutkimuksen pääideana pidetään käytännön muuttamista. Toimintatutkija ei tyydy vain ongelmien tunnistamiseen ja olemassa olevan tilanteen säilyttämiseen, vaan ennen kaikkea ongelmien ratkaisemiseen ja tilanteen kehittämiseen. Toimintatutkimus suuntautuu tulevaisuuteen, ei selitä menneitä. (Kurtakko 1991, 54-55; Syrjälä & Numminen 1988, 50-51.) Tämäkin tutkimus pyrkii käytännön muuttamiseen. Tavoitteena on sekä tunnistaa esiintymistaidon opetuksen kehittämistarpeita että löytää niihin ratkaisuehdotuksia. Tällä pyritään opetuksen laadun parantamiseen.

Toimintatutkimuksessa on havaittavissa erilaisia suuntauksia. Monissa suuntauksissa on tavallista, että käytäntöjen muuttaminen tapahtuu tutkimuksen aikana. Toimintatutkimukset ovat usein laajoja, pitkäkestoisia

kehittämishankkeita. Muutosprosesseihin sisältyy usein koulutusta ja konsultointia, jossa koko tutkimukseen osallistuva yhteisö on mukana. Esimerkiksi terveystieteiden lääkärin ja potilaan vuorovaikutusta koskeneessa toimintatutkimuksessa terveystieteiden henkilökunnan koulutus ja tutkimus tapahtuivat sykleinä: tutkimuksella löydettiin epäkohtia, joita koulutuksella parannettiin, sitten seurasi taas tutkimusvaihe jne. (Kurtakko 1991, 52-60; Taylor 1994, 108-112.)

Tässä tutkimuksessa syklisyys toteutui lähinnä siten, että edellisen kurssin arvioinnin perusteella tapahtui seuraavan kurssin kehittämistä. Tällainen toiminta lienee opettajan työssä normaalia, eikä sitä tässä tutkimuksessa voi epäsystemaattisuutensa ja dokumentoinnin puutteen vuoksi nostaa mihinkään erityiseen asemaan.

Tämä tutkimus on luokiteltavissa lähinnä pedagogiseksi toimintatutkimukseksi. Siinä tutkija ja tutkittavat asettavat yhdessä tavoitteita ja miettivät keinoja niiden saavuttamiseksi. Pyrkimyksenä on kehittää parempi tai parantunut käytäntö eli praksis. (Kurtakko 1991, 58; Syrjälä & Numminen 1988, 50-57.) Esiintymistaidon kursseilla opiskelijoilla oli mahdollisuus vaikuttaa moniin oppimistapahtumaan liittyviin seikkoihin. Viitekehys tässä vaikuttamisessa oli kuitenkin esiintymistaidon paremman oppimisen viitekehys, ei toimintatutkimus. Opiskelijat olivat siis esiintymistaidon oppijoita, eivät toimintatutkimuksen tekijöitä.

Toimintatutkimukselle on tyypillistä myös yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys. Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa on tehty toimintatutkimusta vuodesta 1993 lähtien. Siihen on osallistunut koko henkilökunta ja osa opiskelijoista (mm. antaen arvioita opetuksesta ja osallistuen kokeiluihin). Tavoitteena on ollut opetuksen laadun kehittäminen ja erityisesti itseohjautuvuuden kehittäminen kielen ja viestinnän opettajissa ja oppijoissa. Toimintatutkimuksesta on ilmestynyt kolme raporttia (1995; Kalin, Nurmi & Räsänen 1997; Towards learner and teacher autonomy 1999). Esiintymistaidon kursseihin kohdistuvan tutkimuksen voi nähdä osana tätä laajempaa kielten ja viestinnän oppimisen ja opetuksen

kehittämishanketta. Esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksia raportoidaan kielikeskuksen sisäisissä koulutustilaisuuksissa ja siten ne mahdollisesti hyödyttävät koko opettajayhteisöä, mm. vieraiden kielten opettajia opetustyössään.

Tutkijan rooli

Olin kaikkien tutkimusaineistossa olevien kurssien opettaja. Olin siis tiiviisti mukana niissä hetkissä, mitä oppimispäiväkirjoissa kuvataan. Tästä on minulle tutkijana sekä etua että haittaa. Ottaen huomioon tutkimuksen tavoitteen ja ongelmat, kukaan muu ei oikeastaan olisi voinut tehdä juuri tällaista tutkimusta. Ainakin se olisi edellyttänyt erittäin tarkkoja kokoontumiskuvauksia, observointia, ehkä haastatteluja. Pelkät päiväkirjat aukeavat heikosti henkilölle, joka ei tiedä, mistä ne kertovat, mitä kurssilla on konkreettisesti milloinkin tapahtunut.

Tapaustutkimuksessa tutkijan oleminen osana tapausta on tavallista. Myös toimintatutkimuksessa tutkija vaikuttaa olennaisesti tutkimuskohteen valintaan ja toimii itse tutkimuksessa käytännössä sitä yhdessä muiden kanssa kehittäen. (Syrjälä & Numminen 1988.) Roolini tutkittavassa tapauksessa on eri kuin tutkittavien, olen heidän opettajansa. Jos olisin tutkimassa oppimiskokemuksia ja esiintymisjännitystä yhtenä oppijoista, kurssilaisena, näkökulma olisi ehkä erilainen. Koska olen mukana tapauksessa opettajana, katson oppimisprosessia opettajan silmin. Luultavasti silmäni ovat melko arvioivat: toimiiko harjoitus, kuten suunnittelin sen toimivan, tapahtuuko oppimista, onko ilmapiiri hyvä jne.

Tutkin siis omaa työtäni tavoitteenani kehittää sitä ja yhdessä muiden kielikeskuksen opettajien kanssa parantaa opetuksen laatua. Yhdessä opiskelijoiden kanssa kursseilla yritän luoda hyviä oppimisen tilanteita ja oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä. Olen siis mukana tutkimuksessa hyvin

kokonaisvaltaisesti. Käsitykseni oppimisesta ja opetuksesta sekä opetuskokemukseni ovat vaikuttaneet kurssien suunnitteluun ja toteutukseen. Opettajana olen ollut läsnä yhtenä osasena opiskelijoiden oppimiskokemuksissa ja löydän itseni heidän päiväkirjoistaan (“Tänään Merja sanoi...”, “Opettajan mielestä...”, “Sinä sanoit...”). Päiväkirjojen kautta muodostan omaa näkemystäni siitä, mitä kursseilla tapahtuu.

Toisaalta intensiivinen mukanaolo päiväkirjan kirjoittajien kurssikokemuksessa voi olla haitta. Esimerkiksi omat odotukseni, muistikuvani ja käsitykseni kurssilaisista sekä tulkintani harjoitusten tapahtumista vaikuttavat oppimiskokemusten ja esiintymisjännityksen analyysiini ja tulkintaani, vaikka yritänkin toimia mahdollisimman objektiivisesti ja systemaattisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisemmin ja erityisesti tapaustudkimuksessa tutkijalla on käytössään joitakin mahdollisuuksia kontrolloida omaa vaikutustaan tutkimusprosessissa. Pyrin niiden mukaisesti kuvaamaan tutkimuksen vaiheet systemaattisesti. Yritän myös välttää “ylitulkintaa” tai “yliymmärtämistä” kuvaamalla ja esittämällä tutkimuksessa tarkasti sen, mitä ja mistä päiväkirjoissa kerrotaan erikseen ja mitä siitä voi päätellä erikseen. Toisin sanoen erotan analyysin ja tulkinnan (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 120). Tutkimuksen sisäistä luotettavuutta, sisäistä validiteettia, eli sitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä, pyrin kartoittamaan esittämällä tutkimukseni tuloksia nykyisille esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssien opiskelijoille ja pyytämällä heitä ottamaan niihin kantaa. Voin myös kerätä heiltä eri menetelmillä aineistoa asioista, jotka tässä tutkimuksessa on saatu päiväkirjojen analyysin ja tulkinnan kautta. Näin voin tarkastella myös tutkimukseni ulkoista validiteettia eli sitä, miten yleistettäviä ja käyttökelpoisia tutkimuksen tulokset ovat. (Syrjälä & Numminen 1988, 133-159.)

Päiväkirjojen analysoiminen

Tutkimalla opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia saadaan luotettavaa tietoa siitä, miten oppijat kokevat esiintymistaidon kurssin aikaiset oppimistilanteet (Cohen & Manion 1989, 8). Tutkimuksen aineistona ovat strukturoimattomat oppijoiden kurssipäiväkirjat. Päiväkirjoja on pyritty lähestymään niiden omilla ehdoilla, sisältöä ei ole luokiteltu minkään tutkimuksen aineiston ulkopuolisen järjestelmän mukaan, vaan on toimittu aineistolähtöisesti. Analyysitapaa voi nimittää induktiiviseksi, koska analyysin rakenteet, teemat ja luokat ovat aineistosta esiin nousseita (Patton 1989, 306; Syrjälä & Numminen 1988, 121-123).

Aineiston laadullinen analyysi on koostunut kahdesta vaiheesta: *havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta* (termit Alasuutari 1994, 30-45). On siis pyritty kvalitatiivisen tutkimuksen tapaan ensinnäkin aineiston erittelyn kautta löytämään raakahavainnoista vertailun, yhdistelyn ja abstrahoinnin avulla tutkimuskysymysten kannalta olennainen, sekä sitten tulkitsemaan, ymmärtämään ja selittämään näitä tuloksia niitä muuhun tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen suhteuttaen.

Aineiston analyysitapaa kuvaavat parhaiten sanat *järjestely, ryhmittely ja teemoittelu*. Kysymyksessä on kvalitatiivisen tekstiaineiston käsittelyssä paljon käytetty metodi, jolle eri tutkijat ovat antaneet eri nimiä (mm. koodaus). Tässä tapauksessa teemoittelua on sovellettu sisällönanalyysin tapaan ja toisaalta teemojen tulkintoja ja merkitysyhteyksiä etsien tutkimuskysymysten suuntaisesti. (Alasuutari 1994, 30-34; Eskola 1997, 89-93; Miles & Huberman 1984; Mäkelä 1990, 102-113.)

Aineisto luettiin läpi yhteensä neljä kertaa. Ensimmäisen tutustuvan lukukerran johtoajatuksena oli hahmottaa, mitä opiskelijat päiväkirjoissaan kertovat. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrittiin etsimään teemoja, jotka toistuvat. Tavoitteena oli löytää karkeita luokkia, joiden avulla aineistoon päästäisiin käsiksi.

Alusta asti analyysin ulkopuolelle jätettiin tapahtumia selostava eli referentiaalinen aines. Tähän kuuluivat sellaiset tekstin osat, joissa kirjoittaja raportoi kurssikokouksen etenemistä antamatta tapahtumille mitään omaa merkitystään. Samoin tarkempaa tutkimusta vaille jätettiin suoraan opettajan puheesta tehdyt muistiinpanot ja (kalvolta tai taululta kopioidut) tekstit ja kuvat sekä harjoituksen sisällön valmistelut (esim. tukisanalistat). Kursseihin liittynyt kotitehtävä "Millainen olen puheviestijänä?" sisällytettiin analyysiin.

Analyysiyksikön muodostaa ajatuksellisesti yhtenäinen tekstin osa. "Vain ilmaisusta, joka on ajatuksellinen kokonaisuus voi perustellusti tulkita jonkun merkityksen" (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 143). Yksiköt voivat olla myös limittäisiä ja päällekkäisiä. Luokituksen avulla pyrittiin aineiston tiivistämiseen ja hallintaan sekä nostamaan siitä esille tutkimuskysymysten kannalta oleellisia asioita. Löydetyt pääluokat nimettiin seuraavasti: "harjoittelu", "minä esiintyjänä", "opetus", "ryhmä" ja "yleisöpuhe". Koko aineisto luokiteltiin näiden luokkien mukaan, jota se pysyisi paremmin hallinnassa. Käytännössä tämä toteutettiin värittämällä tekstiä yliviivaustusseilla eli jokaiselle pääluokalle annettiin oma värinsä, jota käytettiin luokituksen merkitsemisessä tekstiin tai marginaaliin. Esimerkiksi harjoittelukokemukset löytyvät kaikki samasta oranssinvärisestä luokasta "harjoittelu". Aineiston pääteemat eli kirjoittajien toistuvimmat aiheet on esitelty tulosluvun alussa (luku 7.1).

Seuraavaksi ryhdyttiin tutkimaan tarkemmin, mitä teemat sisälsivät, eli pääluokat pyrittiin jakamaan alaluokkiin. Käytännössä tämä sisällönanalyttinen teemanalyysi toteutettiin siten, että jokaisesta alateemasta tehtiin erilliselle paperiarkille luetteloita kirjoittajien antamista lausumista tiivistetyssä muodossa. Miles & Huberman (1994) nimittävät tämäntapaisia teemasta tehtyjä koonteja matriiseiksi. Esimerkiksi teeman "harjoittelu" yhdeksi alateemaksi muodostui "videopalautte", jota koskevat kirjoittajien lausumat koottiin tiivistetyssä muodossa arkille. Näitä olivat mm. "näytin erilaiselta kuin luulin", "hyödyllistä" ja "epämiellyttävää". Tämäntapaisia lausumia vertailemalla ja yhdistelemällä päästiin tulkitsemaan, minkä merkityksen oppijat videopalautteelle antavat.

Tulkinnalla tarkoitetaan tässä tapahtumaa, jossa tulkitsija (tutkija) antaa päiväkirjalausumalle jonkin merkityksen tietyssä tilanne- ja asiayhteydessä (Suoranta 1997, 31) Analyysin ensimmäinen vaihe oli siis luonteeltaan aineistolähtöistä luokittelua ja luokkien erittelyä ja tiivistämistä. A- ja b-kurssilaisten päiväkirjat pidettiin koko analyysin ajan erillisinä aineistoina.

Analyysin toisessa vaiheessa alateemoista valittiin tarkasteltaviksi ne, jotka liittyivät läheisemmin tutkimuskysymyksiin. Tarkoituksena oli siis havaintojen pelkistäminen. Tässä vaiheessa käytiin vuoropuhelua myös sekä oppimista että esiintymisjännitystä koskevan teoriakirjallisuuden kanssa. Tavoitteena oli löytää aineistosta kysymyksenasettelun kannalta olennaisia. (Alasuutari 1994, 30-34.)

Aineisto käytiin nyt uudestaan läpi osin vertailemalla jo valmiina olevia alaluokkien koonteja esim. pääluokan "harjoittelu" alaluokkaa "kehittymistarve" verrattiin "minä ja esiintyminen" -pääluokan "kehittymistavoitteeni esiintyjänä", "esiintymisen vaikeus", "helppoa esiintymisessä", "vaikea puhetilanne" ja "helppo puhetilanne" alaluokkien kanssa. Näin pyrittiin aineistoa edelleen tiivistämään ja pelkistämään sekä näiden menettelyjen avulla tekemään tulkintoja esimerkiksi kurssilaisten kurssille tulon syistä.

Toiseen analyysin vaiheeseen liittyi myös esimerkiksi esiintymisjännitykseen liittyvään tutkimustietoon tutustuminen. Koska esiintymisjännityksen eri ilmenemismuodoista kerrotaan aineistossa paljon, tässä vaiheessa mm. koko päiväkirja-aineisto käytiin vielä kerran läpi etsimällä jokainen sana tai lause, jossa oli osana ´jännitys´ tai ´jännittäminen´. Ilmiön piirteiden paljastamiseksi esiintymisjännityksen laajemmista kuvauksista tehtiin listauksia.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Päiväkirjojen teemat

Päiväkirja-analyysin ensimmäinen vaihe käsitti pääteemojen kartoittamisen. Tavoitteena oli löytää teemoja, jotka toistuvat, jonkinlaisia karkeita luokkia, joiden avulla aineistoon päästäisiin käsiksi. Toistuvien teemojen etsinnässä päästäisiin lähemmäs opiskelijan kokemuksia - mihin ne liittyvät? Opiskelijat kertovat kurssipäiväkirjoissaan monenlaisista asioista. Mistä opiskelijat kirjoittavat eniten? Koska heillä oli melko vapaat kädet kirjoittaa mitä tahansa kurssiin liittyvää, nämä pääteemat kuvastavat sitä, mikä heidän mielestään kurssikokemuksessa on merkittävää, mihin he huomionsa suuntaavat ja mitä merkitystä huomaamilleen asioille antavat.

Seuraavassa on tiivistetysti luettelon muodossa esitetty päiväkirjojen toistuvimmat sisällölliset teemat.

1. HARJOITTELU. Kirjoittaja kertoo tietyn harjoituksen tai harjoituskokonaisuuden herättämistä ajatuksista, harjoittelun yhteydessä kokemistaan tunteista, fyysisistä tuntemuksistaan, havaitsemistaan oman käyttäytymisensä piirteistä, itsearvioinneistaan omasta taidokkuudestaan ja harjoituksen henkilökohtaisesta onnistumisesta.

2. MINÄ ESIINTYJÄNÄ. Kirjoittaja arvioi omaa esiintymistaitoaan yleisellä tasolla, millainen hän on puhujana, tekee itsearviointeja kielen- ja äänenkäytöstään, ilmaisee käsityksiä ilmeistään, eleistään ja liikkumisestaan ja jännittämisestään. Kirjoittaja kuvailee henkilökohtaista taustaansa, esim. selittää miksi hän on sellainen kuin on (kokenut tai kokematon esiintyjä, puhelias, ujo tms.).

3. OPETUS. Kirjoittaja havainnoi, tulkitsee tai arvioi opetukseen liittyviä asioita: opetussisältöjä, opettajan toimintaa, työtapojen ulkoisia tekijöitä (mm. harjoitusten järjestys, kesto, musiikin käyttö) , kielikeskuksen toimintaa, opinto-opasta ja kurssijärjestelyjä (aikataulu, paikka, välineistö) .

4. RYHMÄ. Kirjoittaja havainnoi , tulkitsee ja arvioi muita kurssilaisia ja heidän toimintaansa.

5. YLEISÖPUHE. Kirjoittaja kuvailee esiintymistä ja esiintymistilannetta yleensä, esim. määrittelee, mitä esiintyminen on, mitä yleisö odottaa esiintyjältä, millainen on hyvä esiintyjä.

Sekä a- että b-kurssilaiset kirjoittivat eniten harjoittelu-teemasta. Sehän varmasti ymmärrettiin kirjoittamisen päätarkoitukseksi: pohtia nimenomaan harjoittelun yhteydessä syntyneitä kokemuksia. Tulos oli näin ollen odotuksenmukainen. Seuraavaksi eniten kirjoitettiin itsestä esiintyjänä yleensä (minä esiintyjänä). Tätä saattaa selittää kirjoitustehtävä ”minä esiintyjänä”, joka sisällytettiin analyysiin. Opetus ja ryhmä olivat kirjoittamisen aiheena seuraavaksi eniten. Jonkin verran kurssilaisten huomiota sai osakseen yleisöpuhetilanne yleisöllä tasolla ilman liittymäkohtia omiin kokemuksiin. Yhteenvetona voi todeta, että päiväkirjoissa kirjoitetaan eniten siitä, mikä on ollut lähinnä itseä. MINÄ harjoittelemassa, MINÄ esiintyjänä. Muut ihmiset (opettaja, ryhmäläiset) eivät saa niin suurta huomiota osakseen. Abstraktimpi taso, esimerkiksi yleisöpuhetilanteen normisto tai esiintymisen ihanteet yleisellä tasolla, saavat vain harvojen kynän liikkeelle. Oma osuuteensa tähän tulokseen lienee myös päiväkirj kirjoittamisen yleisellä luonteella, varsinkin tyttöjen keskuudessa - kurssilaisten suuri enemmistö oli naisia. Rakkaan päiväkirjan huomaanhan uskottiin suurimmat henkilökohtaiset salaisuudet.

7.2 Esiintymisen ongelmat ja kurssille tulon syyt

Päiväkirjoista analysoitiin kaikki ilmaukset, joissa kuvattiin esiintymisessä koettuja ongelmia ja esiintymistaidollisia kehittämistarpeita. Näitä esiintyi varsin paljon kurssien alussa molemmissa aineistoissa. A-kurssilaisten (joka siis tarkoittaa ujoille suunnatun esiintymistaidon kurssin opiskelijoita) ja b-kurssilaisten (siis "tavallisten" esiintymistaidon kurssien opiskelijoiden) ongelmia tarkastellaan aluksi erikseen, lopuksi esitetään yhteenveto, jossa tuloksia vertaillaan. Sitten tarkastellaan erikseen päiväkirjoissa esitettyjä kurssille tulon syitä.

7.2.1 Esiintymisen ongelmia

Aineistoista eriteltiin kaikki ilmaukset, jotka kuvasivat viestinnässä ilmenevää hankaluutta tai ongelmaa. Jos asia esitettiin kielteisessä sävyssä, vaikeutena, hankaluutena, epäkohtana, josta pitää päästä eroon, se luokiteltiin ongelmaksi. Usein opiskelijat itsekin käyttivät sanaa *ongelma*. Esittelen aluksi ujoille suunnatun esiintymistaidon kurssilaisten kokemia vaikeuksia.

Hankalat viestintätilanteet

A-kurssilaiset kokevat, että joissakin viestintätilanteissa on todella vaikeaa olla osallistujana. Päiväkirjoissa luetellaan viestintätilanteita, jotka erityisesti jännittävät, ahdistavat ja pelottavat. Ongelma liitetään tilanteisiin - jos tilanteeseen ei joutuisi, ei olisi mitään esiintymisen ongelmaakaan. Tyypillisin vaikeaksi nimetty tilanne on odotuksenmukaisesti yleisön edessä yksin puhuminen, siis tyypillisin esiintymiseksi mielletty tilanne. Tilannetta leimaa kuuntelijoiden huomion suuntautuminen puhujaan. Erityisen vaikea tilanne on, jos kuulijat ovat vieraita, yleisöä on paljon, tilanne koetaan viralliseksi, joutuu puhumaan huonosti valmistautuneena, hatarin tiedoin tai kokonaan valmistautumatta. Yliopiston tilanteista vaikeimpana pidettiin esitelmän pitämistä,

mutta suuri ongelma on myös seminaaritalanne "pakkopuheenvuoroinen" tai oman mielipiteen sanominen demonstraatioryhmässä.

Myös **b-kurssilaiset** kokevat jotkut viestintätilanteet hankaliksi ja vaikeiksi. Vaikeat tilanteet "suosituimmuusjärjestyksessä" ovat heidän mukaansa seuraavat: ryhmän edessä yksin puhuminen, isolle yleisölle esiintyminen, valmistautumatta puhuminen tai kun on vähän tietoa aiheesta, vieraiden edessä yksin esiintyminen, tuttujen edessä yksin esiintyminen.

A- ja b-kurssilaisten listat näyttävät suunnilleen samanlaisilta. Mielenkiintoinen ero on b-kurssilaisten tutuille esiintymisen vaikeus. A-kurssilaisille erityisen tyypillistä oli juuri vieraan yleisön vaikeaksi kokeminen. Kertooko tämä a-kurssilaisten ujoudesta - ujoushan määriteltiin juuri hankaluudeksi, jota koettiin vieraiden ihmisten seurassa?

Vaikka varsin monet tilanteet koettiin hankaliksi, sekä a- että b-opiskelijoiden päiväkirjoissa kuvailtiin myös tilanteita, joissa viestintä on **helppoa**. Eniten mainintoja **a-kurssilaisilta** saivat viestintä ystävien kanssa, tutussa, pienessä ryhmässä puhuminen, kun tuntee hallitsevansa asian, kun tietää asiasta, kun on valmistautunut, ryhmäesiintyminen, perheen parissa puhuminen, työpaikan tilanteet, kun aihe on tuttu, helppo ja itseä kiinnostava, vapaamuotoinen, epävirallinen keskustelunomainen tilanne. Yhteistä tilanteille on tutunomaisuus ja toistuvuus, keskustelu, hallinnan tunne ja vähäinen viestintään osallistujien määrä. **B-kurssilaiset** kokivat ongelmattomuutta aivan samantapaisissa tilanteissa : juttelut ystävien, tuttavien tai perheen kanssa, epävirallisenolaiset tilanteet pienissä tutuissa ryhmissä. A-kurssilaista poiketen helppoiksi puhumisen tilanteiksi luonnehdittiin myös seuraavia: juttelutilanne vieraiden kanssa, opiskeluviestintä, harjoittelutilanteessa esiintyminen, kun kaikilla on samantasoiset tiedot ja taidot, kun tietää etukäteen, ketkä ovat kuuntelijoina, kun voi istua, kun voi itse valita aiheen ja kun aihe on kuuntelijoille uusi ja kiinnostava. Helpoksi koettuja viestintätilanteita mainittiin enemmän kuin vaikeaksi koettuja.

Jos siis tilannetyyppi sinänsä tai jokin tilanteen piirre (yleisön laatu, määrä, valmistautuminen) koetaan ongelmaksi, voidaan päätellä, että ne ovat samantapaisia kaikilla esiintymistaidon kurssien opiskelijoilla. Ujoille suunnatulle kurssille tulevat opiskelijat eivät kuitenkaan ole kokeneet opiskeluympäristössään niin monia helppoja ja ongelmattomia viestintätilanteita kuin muiden kurssien opiskelijat. Sikäli heidän "viestinnällinen elämänsä" on ongelmallisempaa.

Merkittävä tekijä ongelmalliseksi koetuissa tilanteissa on yleisö. Tilanteen tekee ilmeisesti vaikeaksi yleisön oletetut odotukset puhujaa kohtaan (asia on hallittava, osattava), tilanteen muodollisuus ja kaavamaisuus ("virallisuus", kuuntelijoiden lukumäärä ja vieraus. Opiskelijat kokevat tiedollista riittämättömyyttä esimerkiksi seminaaritalanteissa. Monet a-kurssilaiset olettavat, että heillä pitäisi olla enemmän tietoa käsiteltävistä asioista kuin he kokevat itsellään olevan, jotta voisivat käyttää puheenvuoroja ja osallistua seminaarikeskusteluihin. He saattavat huomata tilanteen etenemisessä tiettyä kaavamaisuutta, joka osaltaan lisää epävarmuutta ("osaanko käyttäytyä oikein"). Seminaaritalanteen osanottajat saattavat olla toisilleen vieraita, ja tämä osaltaan saa opiskelijan tuntemaan olonsa vieläkin epävarmemmaksi (koska vieraitten ihmisten käyttäytymisestä ei ikinä voi olla varma, tuttujen käyttäytymistä voi ennustaa).

Kehon toiminta esiintyessä

Monien **a-kurssilaisten** mielestä esiintymisen suurin ongelma ovat jännittämisen tuntemukset omassa kehossa. Päiväkirjoissa on runsaasti kuvauksia niistä ilmiöistä, joita kirjoittajat nimittävät jännittämiseksi. Näitä löytyy molemmista aineistoista, mutta varsinkin a-kurssilaiset raportoivat niitä runsaasti.

Päiväkirjoissa on mainittu monenlaisia esiintymistilanteessa koettuja fyysisiä tuntemuksia. Ne on seuraavassa ryhmitelty sen mukaan, mihin kehon osaan ne liittyvät. Mukaan on otettu sellaiset opiskelijoiden kuvaukset, joissa kehollinen tuntemus selitetään nimenomaan esiintymisen jännittämiseen liittyväksi. Myös

tuntemusten esiintyminen aineistoissa näkyy kuviosta (*kyllä* tarkoittaa, että ilmiö mainittu useammassa kuin yhdessä päiväkirjassa, *ei* tarkoittaa, että se on mainittu vain kerran tai ei lainkaan).

Osa seuraavan luettelon piirteistä on mahdollisesti myös käyttäytymisessä havaittavaa, esimerkiksi äänen vaihtelut tai vähäinen katse yleisöön. Päiväkirjan kirjoittajat kuvailevat näitä kuitenkin omina tuntemuksinaan esiintymistilanteessa. Tuntemusten lisäksi lienee kysymys myös päättelystä ja arvioinnista. Kurkussa voi tuntua erikoiselta ja sitä kuvataan esimerkiksi äänen narinana, toisaalta puhuja myös kuulee oman äänensä ja arvioi sen narisevaksi.

	A-KURSSILAISET	B-KURSSILAISET
PÄÄN SEUTU		
punastuminen	kyllä	kyllä
suu tahmea	kyllä	ei
niska jäykistyy	kyllä	ei
pää tärisee	kyllä	ei
kuumottaa	kyllä	kyllä
niukka katsekontakti	kyllä	kyllä
RAAJAT		
levottomuutta käsissä	kyllä	kyllä
ei pysty hillitsemään käsiä	kyllä	ei
vapinaa käsissä	kyllä	kyllä
kädet hikoaa	kyllä	kyllä
polvet tutisee	kyllä	ei

VARTALO

lihasten jähmettyminen, jännittyminen ja jäykistyminen eli "kipsiin meno"

	kyllä	kyllä
menee hervottomaksi	kyllä	ei
tärinä	kyllä	ei
heiluttaa, huojuttaa	ei	kyllä

VATSA

vatsanpohjasta nipistää,

"vatsassa perhosia"	kyllä	ei
vatsa menee sekaisin	ei	kyllä

ÄÄNIELIMISTÖ & PUHEENTUOTTO

hengitys ei kulje	kyllä	kyllä
vaikea tuottaa ääntä	kyllä	ei
kurkkua kuivaa	ei	kyllä
ääni vapisee, värisee	kyllä	kyllä
hiljainen ääni	kyllä	ei
ääni narisee	kyllä	ei
epäselvä artikulaatio	ei	kyllä
nopeutunut puhe	ei	kyllä
änkytys	ei	kyllä

SYDÄN

sydän hakkaa, pulssi kiihtyy

	kyllä	kyllä
--	-------	-------

MUITA FYYSISIÄ TUNTEMUKSIA

väsyttää	kyllä	ei
"käy ylikierroksilla"	kyllä	ei

Päiväkirjojen perusteella näyttää siltä, että jännittäminen tarkoittaa hyvin monelle kurssilaiselle etupäässä edellä lueteltuja ilmiöitä tai niiden ennakoivaa jännittämistä, siis jännittämisen jännittämistä. Kehon tuntemukset ja epämiellyttävä jännittyneisyys olo ikään kuin pelottaa ja jännittää jo etukäteen.

A-kurssilaiset kirjoittavat kehollisista tuntemuksista säännönmukaisesti hyvin paljon, usein tuntemuksia eritellään ja kommentoidaan jokaisen esiintymiskokemuksen yhteydessä.

Keholliset tuntemukset eroavat a- ja b-kurssilaisilla jonkin verran. Mainintoja erilaisten piirteiden ilmenemisestä on yhtä paljon, mutta ne ovat vain osittain yhteisiä. Koettuja yhteisiä kokemuksia ovat kasvojen punastuminen, käsien levottomuus, vapina ja hikoilu, "kipsiin" meno, äänen täriseminen ja hengityksen kulkemattomuus sekä pulssin kiihtyminen. A-kurssilaisten tuntemukset ovat osittain voimakkaampia, esimerkiksi pään ja polvien täriseminen, kehon voimattomaksi kokeminen, väsyminen ja ylikierroksilla käynti.

“Tyhjä pää”

Varsin yleinen **a-kurssilaisten** esiintymisongelma on se, että puhuja kokee, että hänen normaali ajattelutoimintansa jotenkin lamaantuu. Hän "menee lukkoon". Tavallisia kognitiivisen vaikeuden kuvauksia ovat seuraavanlaiset ilmaisut: "ajatukset ei kulje", "pää ei toimi" , "tyhjä pää" tai "ajatus katkeaa".

Seuraavassa tyypillisiä esimerkkejä. (Numero sitaatin lopussa viittaa päiväkirjan numeroon.)

- Eteenmenemisharjoitukset tuntuivat hyviltä ja helpoilta, mutta ihmisten edessä oli vielä kiusallista olla, varsinkin kun ei keksinyt sanottavaa tai jos pää meni yhtäkkiä tyhjäksi ja tuli pitkä tauko. (57)

- Omasta mielestäni päässäni saattaa liikkua hyvinkin järkeviä ajatuksia, mutta kun ne pitäisi pukea sanoiksi ja esittää muille, ajatus katkeaa. (73)

Aineiston hurjin kuvaus ilmiöstä on tässä:

- Vaikka esiintyminen olikin tänään helpompaa kuin eilen, tapahtui siltikin sama kuin aina ennenkin: jonkinasteinen tajuttomuus ja totaalinen muistinmenetys. Kävelen luokan eteen ja avaan suuni ja seuraava muistikuva on vasta kun istun taas turvallisesti omalla paikallani eikä huomio kiinnity minuun.. En pysty ikinä sanomaan, että olenko todella puhunut siitä mistä pitikin vai vaikka Armenian poliittisesta tilanteesta. Aina pitää kysyä joltain kaverilta, että puhuinko ihan järkeviä. (62)

"Ajatusten tökkiminen" voi tulla esiin muuallakin kuin yleisön edessä. Seuraavassa opiskelija kuvaa kokemustaan kurssiin kuuluvasta henkilökohtaisen ohjauksen tilanteesta.

- - eikä jäänyt aikaa ajatella kysymyksiä ym. Enkä minä koskaan muutenkaan tämmösissä tilanteissa mitään sanomista keksi. Ajatukset eivät kulje. (27)

Ajatuustoiminnan muuttuminen liitetään päiväkirjoissa jännittämiseen ja pelkäämiseen. Näitä "katkoksia" aletaan jännittää etukäteen (tuleeko tällä kertaa?) . Se pelottaa, mitä tapahtuu sillä hetkellä, kun ajatus katkeaa. Tuleeko yhtäkkiä hiljaisuus ja yleisö alkaa tuijottaa esiintyjää? Alkaako esiintyjä toistella robottimaisesti joitakin sanoja tai "sekoilla sanoissa". Ajatuksen katkeaminen voi pelottaa kovasti jo etukäteen, ja ajattelussa ennakoidaan siitä seuraavaa suurta epäonnistumista, jonkinlaista henkilökohtaista katastrofia, kuten seuraavassa kurssilaisen kuvauksessa.

- Ehkä eniten esiintymisessä pelottaa se, että ajatus katkeaa, sanat menee sekaisin ja seurauksena on täydellinen mokaaminen. (73)

Seurauksena ajatuskatkojen pelkäämisestä moni kurssilainen on tottunut valmistelemaan puhumisensa erittäin huolellisesti paperille sanasta sanaan. Yleisön edessä teksti sitten luetaan mahdollisimman nopeasti läpi, vaikka usein tiedetään, että se on viestin ymmärtämisen näkökulmasta huono vaihtoehto, kuin myös liiallinen nopeus. Nämäkin ajatukset osaltaan lisäävät suorituspainetta ja kielteisiä ajatuksia ("olen huono, kun en pysty esiintymään muulla tavoin"). Seuraava sitaatti kertoo valmistautumisen merkityksestä ajatuskatkoja pelkäävälle opiskelijalle.

- kun odotetaan puhuvan - - tuntuu pääni usein täysin tyhjältä, kaikki älykkäät ajatukset ja yksinkertaisemmatkin mielipiteet tuntuvat vain katoavan. Ei ole siis mitään sanottavaa, mikä on erittäin inhottava

tilanne. - - Valmistautuminen esiintymiseen takaa sen, että minulla on ainakin jotain sanottavaa. (72)

Muut esiintymisen ongelmat

A-kurssilaisten vaikeat asiat voivat olla hyvin monenlaisia ja koskea yhtä hyvin koko persoonallisuutta, viestintätaitoja laajasti tai jotakin pientä yksityiskohtaa esiintymisessä. Kurssilaiset kirjoittavat itsessään olevan erilaisia **puutteita**. Heiltä puuttuu itsekunnioitusta, itsetuntoa, itseluottamusta ja itsevarmuutta sekä itsensä ilmaisemisen taitoja. Jotkut kertovat, että heidän ongelmansa on perfektionismi, voimakas itsekritiikki sekä häiritsevä ja jatkuva itsetarkkailu.

He arvelevat jännittävänsä enemmän kuin muut. Omalle puhumiselle ei anneta arvoa ja vaikeudeksi mainitaan se, että "ei keksi sanomista" tai "ei ole tarpeeksi mielenkiintoista sanottavaa". Joku kokee myös olevansa vankina hiljaisen roolissa.

Itseä kuvataan esiintyjänä hyvin kielteisillä määrittelyillä. Oma viestijäkuvaa määritellään esimerkiksi seuraavilla sanoilla: ujo, kova jännittäjä, epävarma esiintyjä, huono esiintyjä, punasteleva, hermostunut, epäluonteva, kömpelö, sekava, vapiseva, mutiseva, takelteleva, änkyttävä, hiljainen, huonoryhtinen, hidas, hämmentynyt, kypsytön, yleisöä pelkäävä, toivoton tapaus. Oma puhekäyttäytymistä luonnehditaan mm. seuraavasti:

En osaa

- käyttäytyä luontevasti
- esiintyä sujuvasti
- puhua selkeästi
- osallistua ryhmiin
- puhua virallisissa tilanteissa
- puhua ex tempore
- ilmaista asiaani lyhyesti ja ytimekkäästi.

B-kurssilaisten aineistossa, tavallisilta puheviestinnän kursseilta kerätyssä aineistossa, mainitaan myös monia esiintymisen vaikeuksia. Osa näistä on aivan samoja kuin ujojen kurssilaisilla, mm. voimakas itsekritiikki ja ajattelun sujumattomuus esiintymistilanteessa. Vertailuaineistosta löytyy kuitenkin paljon aivan erityyppisiä esiintymisen puutteiksi tai ongelmiksi nimettyjä seikkoja. Vaikeaa voi olla esim. puheen rönsyily, suun sulkeminen, kontakti yleisöön tai epähavainnollisuus. Vaikeuksia tuottaa esimerkiksi se, että asettaa tavoitteensa liian korkealle, ymmärretään väärin, ei tunne manereitaan tai ylivalmistelee puhe-esityksensä. A-kurssilaiset eivät kerro tämäntyyppisistä esiintymisen ongelmista lainkaan.

Ratkaisuja ongelmiin

Päiväkirjoissa lueteltiin siis monenlaisia esiintymiseen liittyviä ongelmia, vaikeuksia ja hankaluuksia. Etsin päiväkirjoista myös vastausta kysymykseen, miten esiintyjä selviytyy näistä ongelmaksi kokemista asioista. **A-kurssilaisten** aineistosta löysin vain kaksi "pelastavaa" tekijää:

1. Itseluottamuksen lisääntyminen, esim. "jos saisin roppakaupalla jostain itseluottamusta" ja
2. Parempi valmistautuminen.

B-kurssilaisten aineistosta sen sijaan löytyi enemmän malleja vaikeuksien voittamiseen:

1. Valmistautuminen,
esim. " kun osaa asiansa",
"harjoittelemalla kunnolla",
"rentoutumalla"
2. Itseluottamus,
esim. " kaikki menee hyvin, kun uskallan luottaa itseni", " jos olen vain oma itseni"
3. Myönteinen ajattelu,

esim.” kunhan muistan myönteisen ajattelun”,
” hyväksyn virheeni ja opin niistä”
- “ajattelemalla, että viimeksikin jännitin turhaan ja kaikki meni hyvin”
4. Kokemuksen hankkiminen,
esim. “ tutustumalla omaan esiintymiseen”,
“ esiintymällä paljon”.

Tämä on merkittävän tuntuinen aineistoja erottava tekijä. A-kurssilaisilla ei näytä olevan toimintamalleja esiintymisen ongelmien ratkaisemiseen, kun taas “tavallisten” kurssien osanottajilla niitä on runsaasti.

7.2.2 Kurssille tulon syyt

Kurssin ensimmäisen kokoontumiskerran alkupuolella **a-kurssilaiset** kirjoittivat päiväkirjoihinsa runsaasti kurssia koskevia tavoitteitaan, toiveitaan ja odotuksiaan. Eniten on ilmaistu nimenomaan toiveita ja odotuksia siitä, mikä olisi kurssin käymisen tulos, mitä kurssilta pitäisi saada. Suurin osa odotuksista liittyy esiintymisessä koettuihin ongelmiin: kurssilta toivotaan helpotusta esiintymisjännitykseen, epävarmuuden ja arkuuden vähenemistä esiintymisessä, tietojen, taitojen ja kokemuksen puutteen poistumista. Kurssin valinta vaikuttaa hyvin harkitulta ja tietoiselta.

Neljäsosa kurssilaisista on tullut juuri ujoille suunnatulle kurssille, koska haluaa esiintymisjännityksensä lievenevän. He eivät mainitse koko kurssin aikana mitään muuta syytä. Jännityksen vähenemiseen on viitattu esim. ilmauksilla “turha jännitys unohtuu”, “liiallinen jännitys poistuu” tai “haittaava jännitys vähenee”. Esiintymisen jännittämisessä hahmotetaan siis ilmeisesti olevan erilaisia laatuja ja määriä. Nyt näistä “ylimääräisistä” jännityksistä halutaan päästä eroon.

Yleisin ilmaus, joka liittyy toiveeseen lieventää jännitystä on “saada apua jännittämiseen”. Asia on ilmaistu monessa päiväkirjassa myös täsmällisemmin,

esimerkiksi seuraavasti.

- jotenkin vatsanpohjasta nipistää, kun tietää, että joutuu (saa) esiintyä. Toivon itselleni, että viikko viikon jälkeen tuo nipistys ennen luokkaan tuloa vähä vähältä hellittäisi. Sitä vartenhan olen täällä. (56)

- Ainakin tästä on otettava kaikki hyöty irti. Punastumisen, sanojen kanssa sekoilun ja asioiden unohtamisen on vähennyttävä, mieluiten loputtava kokonaan. (60)

Kuitenkin vain muutama opiskelija kirjoittaa päiväkirjassaan toivovansa pääsevänsä kokonaan eroon jännityksestä. Näyttää siltä, että jännityksen ajatellaan kuuluvan esiintymiseen. On myös kokemuksen kautta oivallettu, että esiintymisen jännittäminen ei lopu, sen kanssa on siis jotenkin tultava toimeen. Näitä seikkoja kuvastavat myös toiveet, joissa puhutaan jännityksen hyväksymisestä tai esiintymisen hallinnasta.

- että voisi kohdata herääviä (jännityksen)tunteita yhdessä toisten samalla tavoin kokevien kanssa. Kyseessä on nimenomaan halu löytää rohkeutta hyväksyä oma jännittäminen ja tätä kautta vähentää "jännittämisen jännittämistä". (6)

- olen ollut lähes koko pienen ikäni kova jännittäjä eikä iän myötä ole tullut asiaan helpotusta. Toivottavasti nyt opin edes jonkin verran kontrolloimaan itseäni esiintymistilanteessa. (22)

Noin viidesosa kurssilaisista kertoo tulleen kurssille tavoittelemaan itsevarmuutta ja varmuutta ennen kaikkea omaan esiintymiseen. Monesti tämä toive kietoutuu yhteen muiden toiveiden kanssa:

- odotan kurssilta paljon esiintymistä ja toivon saavani lisää itsevarmuutta esiintymiseen. (27)

- toivon kurssilta esiintymisvarmuutta ja että se mieletön jännitys ennen esitystä edes vähän vähenisi. (4)

- odotan kurssilta saavani esiintymisvarmuutta, uusia kokemuksia, apua esiintymistilanteisiin, uusia ajatuksia ja että saisin näin pakolliset äidinkielen opinnot suoritettua. (11)

- haaveena olisi tietysti, että kurssin jälkeen olisin itsevarma ja

rutinoitunut esiintyjä, jolle esiintyminen suurenkaan yleisön edessä ei ole ongelma. Toisaalta olen sen verran realistinen, että tiedän ettei ehkä aivan siihen vielä päästä, mutta "maasta se pienikin ponnistaa".(37)

Monet opiskelijat kertovat päiväkirjassaan olevansa hyvin kokemattomia esiintyjiä. Tämä johtuu mm. siitä, että kaikenlaisia yleisön edessä tapahtuvia puhetilanteita on pyritty karttamaan. Yliopisto-opiskelu sisältää kuitenkin paljon pakollisiksi koettuja esiintymisiä: kielten suullisen kielitaidon harjoituksia, ryhmätöiden esittelyjä, seminaaripuheenvuoroja opponentin tai esitelmän tekijän roolissa jne. Näiden välttelemisestä muodostuu este opintojen etenemiselle. Yliopistossa "karttelustrategia" ei kuitenkaan onnistu - mikäli haluaa joskus valmistuakin. Myös tulevaisuuden työtilanteet esiintymisiin saattavat askarruttaa mieltä. Siksi on tultu kurssille totuttelemaan esiintymiseen, hakemaan myönteisiä kokemuksia tai ylipäätään esiintymiskokemuksia. Joka tapauksessa esiintymiskokemusta kartuttamalla uskotaan saatavan itseluottamusta ja -tuntoa, rohkeutta ja varmuutta, kuten seuraavat päiväkirjamerkinnot kertovat.

- Toivottavasti saan runsaasti esiintymiskokemusta ja sen myötä oloni helpottuu yleisön edessä. (20)

- Kurssilta odotan parempaa valmiutta esiintyä yleisön edessä siten ettei omaa jännittämistä niin tarkkaile, vaan voisi keskittyä pikemminkin asian esittämiseen. Odotan erilaisia esiintymistilanteita, jotta niihin vähitellen tottuisi. (50)

Paitsi esiintymiskokemukset myös esiintymisen tieto-aidon saavuttaminen on ollut kurssille tulemisen peruste. Monet haluavat yksinkertaisesti "oppia esiintymään", "kehittää itseään esiintymistaidon alueella", "lisätä valmiuksia esiintyä vieraille" tai "oppia puhumaan selkeämmin". Tilaisuuksia esiintymistaidon opiskeluun ei ole ollut aikaisemmin. Omat tiedot ja taidot koetaan olemattomiksi. Koska tietoja ja kokemusta esiintymistaidon alueelta on niukasti, on luonnollista, että tavoitteetkin liikkuvat hyvin yleisellä tasolla. Vain harvat osaavat muotoilla tavoitteitaan tarkemmin.

B-kurssilaisten päiväkirja-aineistossa kerrotaan myös kurssille tulon syistä.

Vastauksia kysymykseen “miksi tulit kurssille” ei löydy kuitenkaan kovin monta, teemasta yleisellä tasolla kirjoittavat vain muutamat opiskelijat. Ehkä aihe koetaan itsestäänselvyytenä ja siitä ei ole mitään syytä kirjoittaa: puheviestinnän peruskurssille tai esiintymistaidon kurssille on tultu, koska halutaan kehittää puheviestinnän ja erityisesti yleisöpuheen taitoja. Näitä taitoja nimetään runsaasti. Eräs selitys voi olla myös se, että kurssin valinnasta keskusteltiin “tavallistenkin” kurssin alussa tutustumis- ja esittäytymiskeskustelujen yhteydessä, asia on jo siis puitu. Toisaalta - sama pätee “a-kurssilaisten” kurssiryhmiin, silti siellä kurssille tulemisesta kirjoitettiin paljon myös päiväkirjoihin kuten edellä on käynyt ilmi. Ne muutamat kommentit, joissa kuvataan kurssille tulemistä, kertovat toisaalta tietämättömydestä ja tarkentumattomista odotuksista, toisaalta hyvin yleisestä kehittymisen tarpeesta. Joukossa on myös pari kirjoittajaa, jotka kertovat tulleen nimenomaan esiintymisjännitystään käsittelemään. Monilla b-opiskelijoilla on kuitenkin hyvin tavoitteellinen suhteutuminen itseensä esiintyjänä. Seuraavassa käsitellään **b-kurssilaisten** esiintymistaidollisia kehittymistarpeita.

Ensimmäisen kokoontumisen jälkeen esitetään runsaasti omaan itseen viestijänä kohdistuvia arvioita ja kehittymiseen liittyviä mielipiteitä ja toiveita.. Nämä tulevat erityisesti esille kotitehtävänä olleen “Minä puheviestijänä” -inventaarion teksteissä. Niissä nimetään myös selkeitä oppimistavoitteita. Seuraavat puheviestinnän taitoihin liittyvät oppimisen tavoitteet lueteltiin:

- parantaa asiaviestinnän taitoja
- kehittyä vastaanottamisen taidoissa, erityisesti oppia tulkitsemaan viestejä
- oppia ottamaan yleisö paremmin huomioon
- oppia “elävää kielenkäyttöä”
- kehittää “rikas sanavarasto”
- saavuttaa hyvä äänenkäyttötaito, esim. oppia puhumaan hitaammin ja selvemmin artikuloiden
- kehittää havainnollisuutta, esim. oppia käyttämään av-laitteita
- oppia puhumaan mielenkiintoisesti ja mukaansatempaavasti.

Omasta esiintymisestä välittyviin vaikutelmiin haluttiin vaikuttaa:

- saada vakuuttavuutta ja jämähyyttä
- oppia luomaan itsestä hyvä/rauhallinen/tasapainoinen/lämmin/eloisa ja ilmeikäs/spontaani tai rento vaikutelma.

Monilla oli mielessä esiintymistilanteen hallintaan ja varmuuden tunteeseen tähtäävät seikat: saada rutiinia ja rohkeutta. Tunteiden viestimistä haluttiin myös oppia, esim. oppia ihmisten kohtaamista, tunnetason viestintää ja oppia herättämään puhumisella tunteita. Jännittämiseen liittyviä asioita kirjattiin myös, omaa esiintymisjännitystä haluttiin oppia hallitsemaan. Seuraavat b-kurssilaisten kuvailut voisivat löytyä aivan yhtä hyvin a-kurssilaisten aineistosta.

- Millainen olen puhujana? Toivoton jännittäjä, tärisevä ja tutisen ja ääni väpättää. (105)

- Jännitän esiintymistä. Hermostumisen takia joudun tarkistamaan paperista asioita, vaikka muistaisinkin sen ulkoa ja tällöin katsekontakti kärsii. Itsestäni tuntuu aina siltä, että etenen liian nopeasti. Myönteinen ajattelu unohtuu, se pitäisi muistaa, jolloin ehkä jännityskin unohtuisi. (94)

- En pidä itseäni kovinkaan hyvänä esiintyjänä. Se johtuu varmaankin siitä, että jännitän aivan kamalasti. Varsinkin, jos kyseessä on yhtään isompi ja/tai tärkeämpi esiintymistilanne, panikoin jo hyvän aikaa ennen varsinaista esiintymistä - sillä seurauksella, että esiintymistilanteen koittaessa olen kaikkea muuta kuin rauhallinen ja itsevarma. Esiintyessäni jännitys sitten ilmenee muistiinpanojen tuijottamisena yleisökontaktin kustannuksella, punasteluna ja sanojen sekoamisena. (98)

Jälkimmäisten sitaattien kirjoittajat hahmottavat jännittämisen esiintymistaitonsa heikkouden syyksi. He analysoivat omaa esiintymistään ja asettavat jännittämisen suoritusta heikentävän tekijän rooliin. He tuntuvat tietävän myös melko tarkasti, mihin asioihin jännittämisen juuri heidän kohdallaan vaikuttaa (94: sidonnaisuus paperiin, liiallinen nopeus, kielteiset ajatukset; 98: levottomuus, sidonnaisuus paperiin, punastelu, takeltelu).

B-kurssilaiset mainitsevat myös muita syitä kurssilla olemiseensa kuin jokin

esiintymisen ongelma tai esiintymistaidollinen kehittymistarve. Kukaan opiskelija ei ole päiväkirjaansa kirjoittanut, että olisi tullut kurssille vain ja ainoastaan sen vuoksi, että saisi tutkintoonsa äidinkielen viestinnän yleisopintosuorituksen. Silti tämäkin motiivi mainitaan:

- Aluksi keskusteltiin kurssia koskevista toiveista ja odotuksista. Jokainen kertoi miksi oli tullut kurssille. Syyt vaihtelivat pakollisten opintojen suorittamisesta oman puheviestinnän kehittämiseen ja hupiin. (79)

Avoimen yliopiston opiskelijoista monet miettivät, mitä pyrkisivät yliopistoon opiskelemaan. Yleisopintokurssien suorittaminen voi näin palvella ammatinvalintaa tutustuttamalla eri oppialoihin. Eräs opiskelija pohtii toimittajan uraa.

- Itse asiassa en tiedä mitä haluan tältä kurssilta. Ehkä vain varmuutta haluanko tulla toimittajaksi vai en. Ehkä en sitäkään. Tulos kuitenkin on hyvä 1 opintoviikko yleisopintoja taskussa. (81)

Kurssille tuleminen saattaa olla myös hyvin sattumanvaraista, lukujärjestykseen on sattunut sopimaan juuri tämä opetusryhmä, jossa on ollut vielä tilaa. Puheviestinnän ala ei välttämättä ole opiskelijoille kovin tuttu, siksi tullaan ehkä vähäisin odotuksin ja tarkentumattomin toivein.

- En oikein edes tiennyt millaista opetusta voisin saada puheviestintätunnilla, sillä aine oli minulle uusi - odotuksia kyllä oli; tulla varmemmaksi esiintyjäksi puheenpitotilanteissa ja oppia paremmin ymmärtämään, mitä puheviestintätilanteissa "oikein tapahtui" ja miksi. (80)

- Tänään oli ensimmäinen puheviestinnän kokoontuminen. En oikeastaan osannut odottaa mitään. Tai tietenkin puhuminen ja sen videointi olivat jonkinlainen ennakkokäsitykseni koko aiheesta. (87)

- tänään oli sitten ensimmäinen luento tai siis tunti, sillä ilokseni huomasi, ettei luvassa olekaan pelkkää kuivaa materiaalin kopioimista vihkoon käsi hellänä. Tunti vaikutti oikein mukavalta. (82)

Arkikeskusteluissa kuulee usein väitteen, että esiintymistaidon kursseille tulee opiskelijoita, jotka jo ennestään ovat hyviä ja osaavat esiintyä. Ne, jotka todella tarvitsivat ohjausta, jäävät tulematta. Edelliset tulokset eivät tue näitä väitteitä

ainakaan opiskelijoiden itsearvioidun esiintymistaidon perusteella. Sekä a- että b-kurssilaiset näkevät esiintymisessään ongelmia, puutteita ja kehittämistarpeita runsaasti. Kuitenkin - vaikka omassa esiintymisessä on huomattu paljon kehittämisen varaa, siinä nähdään myös **hyviä puolia**. Tosin positiivisia seikkoja on huomattavasti vähemmän aineistossa kuin kielteisiksi koettuja. **A-kurssilaiset** mainitsevat itsestään vain seuraavat myönteiset piirteet, kun luonnehtivat itseään yleensä esiintyjänä:

- *uskallan sanoa oman näkemykseni*
- *elehdin energisesti*
- *olen huumorintajuinen*
- *äänenkäyttöni on hyvää*
- *en ärsytä kuuntelijoita*
- *olen diplomaattinen*
- *osaan perustella.*

Kurssityöskentelyn aikana näkemys omasta viestinnästä saa uusia ulottuvuuksia. Harjoituksista ja palautteista kirjoitettaessa voidaan jo luetella paljonkin omaan esiintymiseen liittyviä myönteisiä piirteitä ja hyviä puolia. Näistä kerrotaan oppimiskokemusten yhteydessä.

B-kurssilaiset luettelevat itsestään hyviä puolia a-opiskelijoita runsaammin. Oma äänenkäyttö on vahvuus: ääni on kuuluva ja kantava ja ääntäminen on selkeää. Äänenkäytöstä pidetään ja omaan ääneen voi myös luottaa. Puhujina he saattavat olla innostavia, ymmärrettäviä, havainnollisia, luotettavia, ilmeikkäitä, rauhallisia, aktiivisia ja varmoja. He keksivät puhuttavaa, hallitsevat asiason viestinnän, ovat hyviä kuuntelijoita, osaavat analysoida ja tiivistää. Taidoista vahvoja ovat kyky ottaa kuuntelijat huomioon ja pitää yllä hyvää katsekontaktia heihin esiintymisen ajan.

Kuva itsestä esiintyjänä on siis monipuolisempi ja positiivisempi kuin ujoille tarkoitetulle kurssille hakeutuneilla opiskelijoilla. Suhde puhumiseen on myönteinen: moni sanoo nauttivansa esilläolosta. Nekin, jotka kertovat jännittävänsä esiintymistä kovasti, kirjoittavat myös esiintyvänsä mielellään ja haluavansa esiintyä. Kehittämistarpeet rakentuvat siis erilaisille perustoille.

Yhteenveto

Kaksi tavoitetta nousee esiin molemmissa aineistoissa: oppia esiintymään paremmin yleisön edessä ja saada esiintymisvarmuutta. Kurssien toivottiin tuovan tukea näiden tavoitteiden saavuttamiseen. **A-kurssilaisten** esittämät tavoitteet olivat seuraavat:

- saada apua esiintymisjännityksen käsittelyyn
- saada itseluottamusta ja -varmuutta
- kohdata esiintymiseen liittyviä pelkoja
- saada kokemusta ja harjoitusta
- saada tietoa viestinnästä
- oppia esiintymään rauhallisesti, rennosti, selkeästi ja luontevasti.

Vertailuaineistossa **b-kurssilaiset** kertovat vähemmän kurssille tulon taustoista ja syistä, mutta esittelevät runsaammin esiintymistaidon oppimisen tavoitteita. Ne ovat myös täsmällisemmin määriteltäviä, jäsentyneempiä ja tarkempia kuin a-kurssilaisten tavoitteet, esimerkiksi “oppia ottamaan yleisö paremmin huomioon”, “oppia käyttämään av-laitteita” tai “oppia puhumaan hitaammin”. Tiivistäen voisi sanoa, että **a-kurssilaisten** tavoitteet ovat kokonaisvaltaisempia, esim. varmuuden ja kokemuksen saaminen. Ne liittyvät etupäässä esiintyjän pelkoihin ja epävarmuuden kokemiseen. Esiintymisjännitykselle annetaan kaiken kaikkiaan hyvin tärkeä rooli, sen olemassaolo, laatu ja määrä ovat lähes tärkeimpiä asioita esiintymisessä. Myös ujoille suunnattu kurssiryhmä sinänsä nousee merkittävänä motiivina esille kurssille tulemisessa.

B-kurssilaiset esittävät enemmän esiintymistaidollisia tavoitteita (vaikka aineisto pienempi) ja tavoitteet ovat pääosin puheviestintätaitojen kehittymiseen fokusoituneita. Esiintymisjännitys nähdään esiintymistaidollista suoriutumista heikentävänä tekijänä, mutta sille ei anneta kovin merkittävää roolia esiintymistaidossa. Kurssiryhmää ei mainita kurssille tulon syynä lainkaan. Näiltä osin aineistot eroavat toisistaan.

7.3 Oppimiskokemukset

7.3.1 Mitä opittiin

Kurssilaiset kirjoittavat oppineensa kurssilla varsin monenlaisia asioita. Kehittymistä ja uutta on huomattu yhtä lailla tiedollisella kuin taidollisellakin puolella, niin esiintymiseen liittyvissä asenteissa kuin tunteissa ja tuntemuksissakin. Esittelen aluksi **a-kurssilaisten** oppimishavaintoja.

Ehdottomasti eniten on opittu **esiintymisjännityksestä**. Varsin monelle uutta on ollut ensinnäkin tieto esiintymisjännityksestä. Kurssilla esiteltiin tutkimustuloksia mm. jännittämisen yleisyydestä, viestintäarkuuden lajeista, selitysmalleista ja lieventämismahdollisuuksista. Tämä kaikki oli uutta opiskelijoille muutamaa pitemmälle ehtinyttä psykologian opiskelijaa lukuun ottamatta. Tiedon vaikutus oli myönteinen, mm. esiintymisjännityksen yleisyys koettiin lohduttavaksi tekijäksi. Sen tietäminen, että ei ole ainoa jännittäjä, tuntuu olevan monille hyvin tärkeä asia.

Toiseksi, oma esiintymisjännitys on opittu tuntemaan, sen tyypilliset piirteet on tunnistettu. Ennen ehkä hahmoton, ahdistava asia on siis jäsentynyt ja saanut nimiä. Osataan tunnistaa esimerkiksi ennakoiva jännitys ja siihen liittyvät tyypilliset kielteiset ajatukset, tiedetään juuri yleisön kohtaamisvaiheessa syntyvä voimakas kehon reaktio, mutta muistetaan, että se lievenee jo parissa minuutissa. Tiedetään, että ajatuskatkoja voi tulla, mutta että niistä pääsee yli esimerkiksi tukisanalistan avulla. Tunnistamalla oman jännittämisenä kognitiivisia, affektiivisia ja fysiologisia piirteitä opiskelija näyttää ottavan oman jännittämisenä "haltuunsa", tulevan ikään kuin varmemmaksi sen kanssa.

Kolmanneksi, esiintymisjännitykseen suhtautuminen muuttuu kurssin aikana. Esimerkiksi fyysisiä tuntemuksia kuvaillaan kurssin alussa tavallisimmin ongelmina ja vaikeuksina eli niihin suhtaudutaan kielteisesti. Kurssilla tarjotaan

aktiivisesti myönteisempää suhtautumista jännittämiseen. Tämä sisältää seuraavia ajatuksia:

- voi aivan hyvin esittää ajatuksiaan yleisölle vaikka jännittää
- jännittäminen voi olla esiintyjän voimavara, lataus, joka auttaa viemään esityksen läpi hyvin
- jännittämisen voi hyväksyä osana omaa esiintymistä.

Nämä ajatukset näkyvät jonkin verran myös päiväkirjoissa. Paljon suuremman vaikutuksen kurssilaisiin tuntuu kuitenkin tekevän havainto jännittämisen näkymättömyydestä. Kurssin aikana nimittäin huomataan, että hikoilut, vapinat, värinät, levottomuus ja kaoottinen olo jäävät useimmiten puhujan omaan tietoon eli ne eivät näy ulospäin. Monet a-kurssilaiset pohtivat tätä ilmiötä varsin paljon kirjoittaessaan kokemuksistaan muilta saamastaan palautteesta tai itsensä näkemisestä videolta. Tämä oppi näyttää nousevan lähinnä videopalautteesta: se, mitä videolta näkyy, on odotuksenvastaista. Minä videokuvan esiintyjänä on aivan erilainen kuin luultiin, eli sisäinen voimakas jännittäminen ei näykään ulospäin. Sama asia on huomattu muistakin kurssilaisista: he kertovat voimakkaista jännittämisen tuntemuksista, mutta niitä ei voi havaita heidän ulkoisesta käyttäytymisestään. Seuraavat sitaatit kuvastavat näitä kokemuksia.

- Kun muiden jännittämistä ei huomaa, miksi minun jännittämiseni olisi sen kummempaa tai paremmin nähtävissä. (73)

- Tämän päivän opeista nousee päällimmäisenä mieleen se, että vaikka koko porukka oli jännittäjiä, niin se ei kyllä esityksistä näkynyt. Siitä saa itsevarmuutta tuleviin esiintymistilanteisiin; pään värinät, käsien vapisemiset yms. ovat itsekuviteltuna paljon suurempi asia kuin mitä ulkoapäin näyttää. (37)

- ja tärisytti kamalasti...Mutta sitä ei kuulemma huomannut. Tuntui, että olin ihan punainen, mutta en kuulemma ollut sitäkään. Täytyy kait sitten uskoa, että omassa päässä ne ramppikuumeen oireet tuntuu eniten olevan. (38)

Kaikki eivät kuitenkaan usko siihen, että jännitys ei näy ulospäin. Muiden havainnon ja oman tuntemuksen välistä ristiriitaa selitetään tällöin vaikkapa kuuntelijoiden havainnointikyvyn puutteellisuutena tai palautteen liiallisena

positiivisuutena - opettaja tai kurssitoverit eivät" henno sanoa, kuinka paljon jännittäminen minusta oikeastaan näkyy". Seuraavassa esimerkkejä tällaisista näkemyksistä. (Esimerkeissä puhujien aiheet on korvattu X-merkillä henkilöllisyyden suojaamiseksi.)

- Havainnollistava esitys vaikeasta termistä: itse pidin kalvoesityksen x:stä. Jännitin edelleen kamalasti, varsinkin ennen esitystä, mutta edelleenkin kuulijat eivät huomaa jännittämistäni. Omasta mielestäni ääni kyllä värisi niin kovasti, että sen huomasi.(76)

- Kuuntelijoiden palautteet olivat fantastisen kannustavia, mutta itse tulkitsin ne liian positiivisiksi - siis eivät vastanneet omia tuntemuksiani. Myös se asiallinen kritiikki oli kirjoitettu ylystävälliseen muotoon, mielestäni. (77)

Monille kuitenkin juuri tähän ristiriitaiselta tuntuvaan asiaan törmääminen tuntuu olevan se kimmoke, joka käynnistää jännittämistä koskevien käsitysten uudelleenarvioinnin: omaa suhtautumista jännittämiseen on pakko tarkistaa. Uuden ajatusmallin oppiminen tulee ilmi usein kurssin loppuarvioinnissa.

- Jokaisella tehtävällä oli selkeä funktio, ainakin ne herättivät ajatuksia ja useimmiten hilpeyttäkin mielessä. Hilpeys johtui siitä, että huomasi suuren erikoisen piirteensä (jännittämisen) olevan vain suuri kupla; kaikkihan jännittävät. Tärkeimpiä huomioita oli juuri se, ettei ole aivan toivoton tapaus. Minä pystyn toimimaan, nyt varsinkin kun olen tutustunut omiin reaktioihini.(68, kurssiarvio viimeisellä kokoontumiskerralla)

- Mielekästä ja antoisaa kurssilla: harjoitukset, jännityksen tunnustaminen ja siitä puhuminen. Se, että on huomannut, että kun muut jännittävät ja silti esiintyvät hyvin, niin ei itsekään ehkä niin kauhea olekaan kuin on luullut. (65, kurssiarvio)

Jännittämiseen suhtautuminen on varsin monimuotoista. Tarkasteltaessa koko a-kurssilaisten ryhmää on havaittavissa kuitenkin kehityskulku kielteisestä myönteiseen. Jännittämistä pidetään kurssin loppupuolella mm. luonnollisena asiana, osana itseä tai jonkinlaisena välttämättömänä pahana. Muita ratkaisuehdotuksia jännittämisoongelmaan ovat seuraavat: pyrkimys poistaa jännittäminen kokonaan, jännittämisen jättäminen täysin huomiotta, sen

pohdiskeleminen, sen hämmästeleminen ja sille nauraminen. Joidenkin mielestä jännittäminen pitäisi yksinkertaisesti vain hyväksyä ja oppia tulemaan sen kanssa toimeen. Varsinkin kurssin loppuarvioinneissa oman esiintymisjännityksen hyväksymisen oppiminen nousee voimakkaasti esiin. Kurssin ilmapiiri tuntuu antavan tukea tällaiselle jännittämisen hyväksynnälle. Seuraava sitaatti on tästä hyvä esimerkki.

- Tunnelma on leppoisa, jolla tarkoitan sitä, että täällä saa olla oma itsensä ja saa myös jännittää. Jännittämisen hyvin helposti yrittää kieltää itseltään, sen sijaan, että opettelisi tulemaan sen kanssa toimeen. (48)

A-kurssilaiset kokivat oppivansa myös paljon **esiintymisen taitoja** ja he oppivat antamaan taidoille merkitystä uudella tavalla. On yllättävää, että varsin monelle esimerkiksi tukisanalistan käyttö puhe-esityksen tukena on uusi taito. Ehkä se on tuttu asia ennestään, mutta esiintymistaidon kurssilla taito saa jonkinlaisen uuden korostuksen. Se, että asiaa harjoitellaan osataitona, hetkiseksi paneudutaan vain siihen, voi olla selitys tuolle korostukselle. Seuraava sitaatti havainnollistaa tätä kokemusta.

- Opin tukisanalistan käyttöä. Olen aina ennen mieluummin tukeutunut kirjoitettuun tekstiin eli lukenut suoraan paperista. Tuntui hyvältä kun sai kokeilla tukisanalistan kanssa esiintymistä ohjatusti. (24)

Päiväkirjoissa on lueteltu lähes kaikki ne osataidot, joita kurssilla suunniteltiin harjoiteltavan. Eniten kehittymisen ja uuden taidon merkityksiä on annettu seuraaville esiintymisen taidoille:

- tukisanalistan käyttö
- katsekontakti kuuntelijoiden kanssa
- havainnollistaminen kielellisin keinoin ja apuvälineiden avulla
- puhe-esityksen jäsentely (aloitus- ja lopetustavat, pääkohtien esille nostaminen)
- puhe-esityksen valmistelu (valmistautumisen tärkeys, tietoa kuinka puhumista voi suunnitella).

Varsin merkittävä uusi asia osalle kurssilaisista on ollut oman **keskittymisen painopisteen muuttuminen**. Päiväkirjoissa kerrotaan tarkkailun painopisteen siirtyneen kurssin kuluessa itsestä enemmän muualle, asiaan, kuuntelijoihin tai vuorovaikutukseen. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan juuri tätä ilmiötä. Ensimmäisen sitaatin kirjoittaja on ilmeisesti oivaltanut, kuinka paljon keskusteluista hän menettää, koska keskittyy vain jännittyneenä suunnittelemaan omaa puhumistaan. Toisen sitaatin kirjoittaja on ymmärtänyt itsetarkkailun haitallisen vaikutuksen esiintymistilanteessa. (Kurssikokoontumisen numero on liitetty mukaan.)

Kurssin alussa oli mielessä koko ajan omat puheenvuorot (jännitys), sitten alkanut miettiä kuuntelemista, keskittymisvaikeuksia. Tuntuu hyödylliseltä. (10, 4. kokoont.)

Huomaan, että vieläkin keskityn aivan liikaa itseni tarkkailemiseen ja liian vähän siihen asiaan jota esitän. (19, 3. kokoont.)

Joidenkin kohdalla on tapahtunut suuria **asenteellisia muutoksia**. Ne voivat liittyä puheviestintätaitojen oppimiseen, omaan itseen esiintyjänä, yleisöön tai koko esiintymistilanteeseen. Toistuvimmat voi kiteyttää seuraaviin lauseisiin:

- Minäkin voin kehittyä esiintymisen taidoissa.
- Yleisön huomioon ottaminen on tärkeää. Esiintyjä ei voi kuitenkaan miellyttää kaikkia.
- Esiintyjän myönteinen asenne puhumiseen, itseensä, yleisöön ja tilanteeseen on tärkeä.
- Itseä ja omaa aihetta ei kannata vähätellä.

B-kurssilaiset raportoivat oppineensa paljon samoja asioita kuin a-kurssilaisetkin. Esiintymisjännitykseen liittyvä tieto on yhtä uutta heillekin. Seuraavan sitaatin kirjoittaja on psykologian opiskelija, jolle autonomisen hermoston toiminta on ennestään tuttua, mutta joka esiintymisjännitystä käsittelevästä luennosta on löytänyt käytännön apua omiin jännittämisoongelmiinsa.

- *Mitä opin tänään? Oli todella hyvä kuulla jännittämisen*

väistämättömyydestä ja automaattisuudesta. Fakta-tasolla se on ollut aina selvää, jonkinlainen lopullinen sisäistäminen tosin tapahtui vasta tänään. Konkreettisenä vinkkinä jäi mieleen ensimmäiset kriittiset minuutit esitelmän aikana. Tästä löytyi ratkaisu papereiden tärinälle ja piirtoheittimen kanssa söhläämiselle: paperit voi laskea myös telineelle, eikä piirtoheitintä ole pakko käyttää silloin, kun pulssi on korkeimmillaan. (92)

Sen sijaan esiintymisjännitykseen suhtautumisen muuttumista ei ole havaittavissa kuin parilla kurssilaisella - suhtautuminen on alusta asti ollut myönteisempää. B-kurssilaisten aineiston oppimiskokemukset puolestaan painottuvat kahteen asiaan: käsitys omasta esiintymisestä tarkentuu ja esiintymisen taidot kehittyvät. Kurssilaiset kokevat, että heidän itsetuntemuksensa lisääntyy esiintymistaidon kurssilla. Heillä ei välttämättä ole ollut kovin tarkkaa käsitystä siitä, millaisia vaikutelmia he esiintyjinä herättävät tai ovatko heidän taitonsa kehittymättömiä vai kehittyneitä. Kurssilla saatu runsas henkilökohtainen palaute ja videopalaute vaikuttavat **viestijäkuvan tarkentumiseen**. Ilmeisesti ne saavat aikaan myös lisääntyntä itsen tarkkailua. Siinä missä a-kurssilaiset luopuvat liialliseksi kokemastaan itsetarkkailusta jotkut b-kurssilaiset oppivat lisäämään sitä. Seuraavassa sitaatissa kuvataan omaan puhekäyttäytymiseen liittyvän itsetiedostuksen ja itsekritiikin kasvamista.

- Huomaan, että tarkastelen itseäni eri vuorovaikutustilanteissa (sanattomassa viestinnässä) kriittisemmin eli huomioin itseäni paremmin: miten ilmehdin, käytän käsiä, istun, seison, liikun, katson jne. (90)

Monet **esiintymisen taidot** kehittyvät b-kurssilaisten mielestä. Mitään luetteloa "eniten opituista" on kuitenkin mahdoton esittää aineiston pienuuden ja moninaisuuden vuoksi. Jollekin on suuri merkitys äänenkäytön taidoilla, toinen tähdentää oppineensa analysoimaan esiintymistilannetta, kolmas kuuntelija-analyysin tekemistä, neljäs jäsentelemistä, viides havainnollistamista jne. Useat kurssilaiset mainitsevat kehittyneensä monissa taidoissa. Joukossa on myös muutamia, jotka vasta nyt kertovat oivaltaneensa, että puheviestinnän taitoja voi todella oppia kuten seuraava sitaatti kuvailee.

- on ollut ilo ymmärtää, että puheviestintä on jotakin mitä voi oppia harjoittelemalla, eikä jotain minkä joko osaa tai sitten ei ihan kuin

syntymälahjana. Se antaa toivoa ja jonkinlaista itsevarmuuttakin, sillä voisinhan minäkin oppia jos vain oikein haluaisin. (87)

Yhteenveto

Esiintymistaidon kurssien oppimiskokemuksista nousevat esiin odotuksenmukaisesti monet esiintymisen taidot, joita sekä a-kurssilaiset että b-kurssilaiset kokevat kehittäneensä. A-kurssilaisille hyvin merkittäviä oppimiskokemuksia näyttää muodostuvan kaikesta esiintymisjännitystä koskevasta uudesta tiedosta ja jännittämiseen suhtautumisesta. Monet jo peruskoulun ja lukion äidinkielen opetussuunnitelmissa mainitut puheviestinnän perusasiat, esimerkiksi kuuntelijoiden huomioon ottaminen, puhe-esityksen jäsentely ja ilman paperista lukemista esiintyminen koetaan yliopiston esiintymistaidon kurssilla uuden oppimisena. B-kurssilaisilla keskeiseksi nousee oman viestijäkuvan tarkentuminen.

7.3.2 Käsityksiä harjoituksista

Edellisessä luvussa tarkasteltiin kurssilaisten kokemuksia uuden oppimisen sisällöllisestä näkökulmasta. Tässä luvussa saadaan vastauksia siihen, miten kurssilaiset kokevat harjoitusten avulla oppineensa. Päiväkirjoissa esitettiin runsaasti kuvauksia ja käsityksiä kurssin harjoituksista. Huomiota saivat harjoitukset sinänsä, siis millaisia ne olivat, mitä niissä tehtiin tai miten ne erosivat aikaisemmin koetuista. Toiseksi tarkastelun tasoksi teksteistä nousee oppijan kokonaisvaltainen harjoituskokemus, jota sävyttävät erityisesti a-kurssilaisilla jännittämisen määrä harjoituksen aikana ja yleensä harjoituksen herättämät tunteet, tunnelmat ja mielialat. Kolmas tarkastelutapa on arvioiva, usein se on arviointia harjoituksen tuloksellisuudesta oppijan näkökulmasta. Arvioinnit jäsentyvät ääripäiden hyvä ja huono, toimiva ja toimimaton, mukava ja ikävä,

helppo ja vaikea sekä onnistunut ja epäonnistunut välille. Tässä mielessä kyse on opetuksen arvioinnista. Harjoitteluun kuuluu olennaisena osana myös palaute - erityisesti videopalaute saa oppijat kommentoimaan sen merkitystä esiintymistaitojen oppimisessa.

A-kurssilaiset olivat harjoituksiin yleisesti ottaen hyvin tyytyväisiä. Kun harjoituksia arvioitiin yleisellä tasolla, varsinkin kurssin loppuarvioinneissa, niitä sanottiin hyviksi, monipuolisiksi ja hyödyllisiksi. Eniten ilmaistiin käsityksiä ns. osataitoharjoituksista, toiseksi eniten jostakin yksittäisestä muusta harjoituksesta ja seuraavaksi eniten rentoutumisharjoituksista.

Osataitoharjoituksilla tarkoitetaan pieniä, lyhytkestoisia, tavallisesti vain yhteen puheviestinnän taitoon (esimerkiksi katsekontaktiin) kohdistuvia tehtäviä. Kurssilaiset nimittävät niitä myös "alkuharjoituksiksi", "lämmittelyharjoituksiksi", "verryttelyharjoituksiksi" ja "esi-esiintymisiksi". Niihin oltiin hyvin tyytyväisiä, koska niiden avulla jännitys lieventyi, tutustuttiin alussa ryhmän jäseniin, totuttiin seisomaan ryhmän edessä, totuttiin katsomaan kuuntelijoita silmiin tai ylipäättään opittiin juuri se asia, mitä oltiin opettelemassa. Niitä pidettiin hyvänä johdatuksena vaativampaan esiintymiseen, joka kurssilaisten mielestä yleensä tuntui tarkoittavan valmisteltua, tietopuolista, kestoiltaan pitempää, ehkä esitelmätyyppistä puhumista. Osataitoharjoitusten hyväksi puoleksi mainitaan päiväkirjoissa helppous, silti ne kokemuksina saattoivat olla varsin haastaviakin (ks. seuraava sitaatti). Ehkä helppoa oli se, että sai keskittyä vain yhteen opeteltavaan asiaan. Muutamien mielestä osataitoharjoitukset eivät oikeastaan olleet vakavasti otettavia "oikeita harjoituksia" tai "oikeita esiintymisiä", vaan pikemminkin ne miellettiin leikeiksi ja opettajan keksimiksi välipaloiksi ja huvituksiksi. Seuraavassa kuvailuja näistä "pikkuharjoituksista".

- Alussa tehty harjoitus, jossa jokainen kävi vuorollaan seisomassa ryhmän edessä ja vain katsoi ryhmän jäseniä, oli yllättävän rankka, mutta hyvä. Se on minusta todellakin erittäin hyvä näin alussa, kun ei vielä tunneta, jolloin sitä helposti välttelee katsekontaktia puhuessaan. Nyt sitten uskalsi seuraavassa harjoituksessa katsoakin ihmisiä, kun jo tiesi minkä näköistä porukkaa siellä on ja oli

jo kerran kohdannut toisen katseen. (29)

- Harjoitukset aloitettiin sopivan "helpoista", ei vaadittu liikaa heti alussa. Hyvä kun on "lupa jännittää" (37)

- Leikit oli kyllä vapauttavia. Huumori maailman pelastaa.(67)

- Olisi ollut hyvä, jos alussa olisi ollut "esi-esiintymisiä" niin kuin on ollut aiempina kertoina.(24)

Edellisen sitaatin kirjoittaja oli pettynyt, koska kokoontumisen alussa ei sillä kertaa ollutkaan osataitoharjoituksia. Ilmeisesti hän kaipasi niitä eli oli kokenut ne itselleen tärkeiksi ja esiintymistaidon oppimista helpottaviksi.

Kurssin **muista harjoituksista** a-kurssilaiset käsittelivät päiväkirjoissaan eniten prosessimaisesti valmisteltua tiedottavaa puheenvuoroa, parin esittelyä, havainnollistamisharjoitusta (oman alan tieteellisen käsitteen selvittäminen muille) sekä ryhmätöitä, joissa pohdittiin esiintymisjännitykseen liittyviä asioita. Edellä mainitut puheenvuorot olivat harjoituksia, joissa puhuja esitti suunnittelemansa puheenvuoron alusta loppuun. Ne olivat myös harjoituksia, jotka tallennettiin videolle.

Kokemukset kaikista harjoituksista vaihtelivat yksilöllisesti, kuten seuraavat sitaatit kuvastavat. Kirjoittajat ovat saman ryhmän opiskelijoita ja kuvaavat kokemustaan samasta harjoituskokonaisuudesta, johon kuului a)puheenvuoron prosessimainen ohjattu valmistelu, joka päättyi "raakaversio" esittämiseen parille ja b) seuraavan kokoontumisen aikana koko ryhmälle esitetty "paranneltu versio" eli puheenvuoro.

1.a)- Tänäpäin oli parin minuutin puhe, joka tehtiin ohjatusti alusta lähtien.

b) - Itseltäni tai olisiko itsestäni opin, että kun puhun hyvin tutusta aiheesta rajoitetussa ajassa, huomaisin jälkeensä antavani itselleni hetken miettimisaikaa. Puhe ei myöskään mennyt aivan suunnitelmien mukaan, mutta sekään ei onneksi haitannut. Puhe tuli oikeastaan täysin ex tempore, alkua ja loppua olin miettinyt hiukan. Muilta opin sen, että jos tulee täysi stoppi, aina voi jatkaa vaikkapa

kyselemällä kuulijoilta, tai vastata kuulijoiden kysymyksiin. Tärkeä muistaa. (48)

2.a)- Erittäin vaikea keksiä aihe ja valmistella puhe-esitys lyhyessä ajassa. Aiheen rajaaminen on myös vaikeaa, jos on vain muutama minuutti varattu aikaa esitystä varten. Huomasin, että valmistelu on oleellinen osa esitystä. Melkein mistä vaan voi saada edes vähän mielenkiintoisen aiheen, jos itsellä on varma olo.

b) - Tänään oli minun vuoroni pitää pieni puhe-esitys. Aika yllättävää oli, että jännitys ei tuntunut nousevan ihan täysin entisiin huippulukemiin. Sanoja täytyi välillä vähän hakea. Videolle kuvaaminen ei onneksi lisännyt pelkoa pahemmin. (54)

3.a)- Aluksi oli hyvä kokeilla esitystä parin kanssa, sai asiat vähän selkiämään. Parilta löytyi kommentteja, joita ei itse ollut tullut ajatelleeksi.

b) Esitys ei mielestäni mennyt kovinkaan hyvin, tuli naurukatkos. Voi olla, että suhtaudun liian kriittisesti, ehkä esitys näyttää paremmalta videolla, josta pystyn arvioimaan positiivisemmin. Luulen, että katsekontakti yleisöön sujuu jo melko hyvin. Tämä on varmaan jo huomattava parannus. Muut arvioivat esitystäni, erityisesti ääntäni epävarmaksi. En omasta mielestäni edes jännitä enää tämän yleisön edessä esiintymistä, mutta silti sanat ei tule sujuvasti. Tämä harmittaa.(44)

4.a)- Minulla oli tätä esitystä varten suurin piirtein aihe valittu, eli jotenkin X:ään liittyen, koska koen sen jostain syystä itselleni tärkeäksi asiaksi ja teen vielä seminaarityötä samasta aiheesta. Huomasin kuitenkin jälleen kerran, että en pysty rakentamaan minkäänlaista mielenkiintoista ja järkevää esitystä, vaikka aihe onkin mielestäni kiinnostava ja haluaisin siitä ehkä toisille kertoa. Mikä siinä on? Kun äkkiä olisi keksittävä niin ei keksikään. Jotenkin on sellainen tarve, että esityksen pitää olla kiinnostava, koska se on niin masentavaa, kun itselle kiinnostavaa aihetta ei saa mielenkiintoiseksi. En tiedä, kun nyt on viikko aikaa.

b) On todella hyvä mieli kun henkilökohtainen puheenpito meni niin hyvin. Tunsin kyllä kaikki jännityksen oireet. Ennen esitystä pulssi jo nousi huimasti ja lihakset jotenkin jäähmetty. Sitten ainakin oman pääni sisällä kuulosti puhuessa, että ääni värisee ja en osaa hengittää välillä. Käsikin täräsi kun kirjoitin kalvolle. Olen iloinen, että muistin sanoa kaiken tärkeän ja keksin esiintymistilanteessa jotain uuttakin eli en kuitenkaan ihan lukkoon mennyt. Kyllä mä luulen, että niistä lukuisista harjoituksista on ollut hyötyä.(55)

Ensimmäinen kirjoittaja reflektoi kokemustaan ja pyrkii näkemään harjoituksen

myönteiset puolet sekä ottamaan oppia kokemastaan, myös muiden kurssilaisten esityksistä. Toinen kirjoittaja purkaa valmisteluvaiheessa kokemaansa vaikeutta ja epävarmuutta. Myös varsinaisen esiintymisen hetkellä on keskeistä koettu jännitys ja pelko. Kolmannelle kirjoittajalle harjoituksen valmisteluvaiheesta nousi tärkeimmäksi parityöskentelystä koitunut hyöty. Puhumistilannetta hän erittelee onnistumisen ja epäonnistumisen näkökulmista. Neljäs on keskittynyt aiheen valintaan ja kiinnostuksen herättämiseen kuuntelijoissa. Siinä hän asettaa oman tavoitetasonsa hyvin korkealle ja kokee ehkä jonkinlaista "rimakauhua" tästä johtuen. Sitten kuitenkin itse esiintyminen koko ryhmän edessä muodostuu myönteiseksi kokemukseksi, keskiössä on kuitenkin oma jännitys.

Harjoituksen kokeminen on kaiken kaikkiaan hyvin yksilöllistä. Siinä kietoutuvat toisiinsa yksilön odotukset ja kehittämistarpeet sekä persoonallinen tapa havainnoida ja tulkita tilannetta. Useimmat harjoitukset eivät kuitenkaan jätä ketään täysin "kylmäksi", ne vaikuttavat aina jotenkin ja luovat jonkinlaisen kokemuksen. Onko kokemus sitten oppimista käsitteen muutosta ja kehittymistä ilmaisevassa merkityksessä, on eri asia. Ehkä joku voi oppia sellaistaikin, että esiintymisen harjoittelu on mukavaa. Se ei kurssin yleistavoitteiden kannalta ole kuitenkaan kovin suuri tulos, vaikkakin se oppijalle saattaa henkilökohtaisesti olla sangen merkittävä.

Kurssilla tehtiin paljon ryhmätöitä. Aiheet liikkuivat esiintymistaidon alueella, myös esiintymisjännityksen kokemista käsiteltiin ryhmissä. Ryhmätö oli kurssilaisten mielestä hyvä työmuoto esiintymistaidon kurssilla. Hyvinä puolina nähtiin kokemusten vaihtaminen "kohtalotovereiden" kanssa, ongelmien pohtiminen ja pienemmissä ryhmissä helpommin tapahtuva tutustuminen. Kokemusten vaihdon mahdollisuutta pidettiin myös yllättävänä, ehkä mahdollisuuksia kurssiaikana pohtia henkilökohtaisia kokemuksia ylipisto-opetuksessa on vähän. Ryhmätöyt vaikuttivat suotuisasti kurssin ilmapiiriin. Ryhmätöissä oli myös kivaa, kuten seuraava hyvin tyypillinen sitaatti kertoo.

- Yllättävän kivaa. Hyvä, että puhuttiin että miten kukakin jännittää ja keinoja jännityksen poistamiseksi. (62)

Harjoituksia arvioidaan yleensä myönteisesti, paitsi joitakin **rentoutumisharjoituksia**. Toisten mielestä rentoutumisharjoittelu toimii jännittyneisyyttä lieventävästi ja esiintymisharjoittelua helpottavasti. Kaikki eivät kuitenkaan saa minkäänlaista apua mistään rentoutumismenetelmästä, joita siis kurssilla kokeiltiin useita. Rentoutumisharjoitukset ovat heidän mielestään turhia. Jotkut kokevat pareittain tehdyt rentoutumisharjoitukset yksityisyytensä loukkauksiksi - toinen tulee liian lähelle. Näin on käynyt seuraavan kirjoittajan kohdalla.”Pään naputtelu” -harjoituksessa rentoutuja istuu tuolilla ja pari hänen takanaan seisoo naputtelee hiusten aluetta sormenpäillään.

- Päännaputtelurentoutus oli minusta liian alkuvaiheessa kurssia, koska ei vielä tuntenut ihmisiä oikeastaan olleenkaan. Tässä on nyt siis kyse siitä, että ilmeisesti se jotenkin rikkoi henkilökohtaista reviiriäni, tai jotain sellaista, siis että vieras ihminen tuli liian lähelle.(29)

Kokosin kaikkien harjoitusten kuvauksista määritteitä sille, mikä kurssilaisten mielestä tekee harjoituksesta toimivan ja hyvän. Hyvän esiintymistaidon harjoituksen tunnusmerkkejä ovat seuraavat:

- selkeä tavoite
- oppii uuden asian
- sopivan haastava (voi olla vaikea, voi sisältää epäonnistumisen, joka kuitenkin voitetaan)
- henkilökohtaisen tuntuinen (voi sisältää esim. huomion suuntautumista yksilöön, yksilöllistä ohjausta ja/tai henkilökohtaista palautetta)
- hauska, rentouttava

Selkeä tavoite liitettiin esimerkiksi osataitoharjoituksiin. Niistä mainittiin opitun myös paljon uusia taitoja (tukisanalistan käyttö, piirtoheittimen käyttö, puheesityksen aloittaminen). Valmistellut puheenvuorot koettiin sekä haastavina että henkilökohtaisina. Rentoutumisharjoitukset toimivat virkistävinä ja rentouttavina, vaikkakaan eivät kaikkien mielestä.

Mikä harjoitus kurssilla on kurssilaisten mielestä huono tai toimimaton, liian

vaikea tai helppo? Yhtenäistä linjaa on vaikea hahmottaa, periaatteessa mikä tahansa harjoitus voi jonkun kurssilaisen mielestä olla huono. Kritiikki kohdistui seuraaviin seikkoihin: puhuminen itse keksityistä aiheista, kun pitää katsoa silmiin pitkän aikaa, kun kaikki katsovat ja odottavat, kaverin esittely ryhmälle, itsen esittely ryhmälle, rentoutumisharjoitukset, pienryhmälle esiintyminen, vaikuttava puheenvuoro, impromptu puheenvuoro, kurssin ensimmäinen harjoitus, tukisanalistan käytön opettelu, saman harjoituksen toisto ja puheen pito ex tempore. Listalla on tekijöitä, joita yhdistää huomion kohdistuminen puhujaan sekä valmistelemattomaan puhumiseen liittyviä harjoituksia. Toisto jakaa kurssilaisia: toisten mielestä toisto tehostaa, toisten mielestä heikentää oppimista.

Eräs harjoituksen arviointiperusteista oli kurssilaisilla harjoitteluun liittynyt onnistumisen ja epäonnistumisen tunne. Koska erityisesti ujoille suunnatulla esiintymistaidon kurssilla on tärkeää puhumaan rohkaistumisen vuoksi saada aikaan mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia, katsoin tätä asiaa tarkemmin. Milloin oppija kokee onnistuneensa tai epäonnistuneensa esiintymisharjoituksessa? Tulokseksi sain luettelot, joissa samat tekijät mainitaan sekä onnistumisen että epäonnistumisen ehtona. Näitä ovat seuraavat:

- valmistautuminen (onnistuin, koska valmistautuminen auttoi minua; epäonnistuin, koska en ollut tarpeeksi valmistautunut)
- jännittäminen (onnistuin, koska en jännittänyt; epäonnistuin, koska jännitys pilasi esiintymiseni)
- tyytyväisyys lopputulokseen (olen/en ole tyytyväinen suoritukseeni)
- äänenkäyttö (onnistuin, koska ääneni toimi hyvin; epäonnistuin, koska ääneni oli liian hiljainen/vapiseva/nariseva tms.)
- "mokaaminen" (onnistuin, koska en mokannut; epäonnistuin, koska mokasin)
- keskittyminen (onnistuin, koska pystyin keskittymään; epäonnistuin, koska en pystynyt keskittymään)

Onnistumisia on kuvattu monien yksittäisten harjoitusten kohdalla juuri tiettyyn harjoitukseen liittyen. Onnistuminen liitetään myös siihen, että sai hyvää

palautetta ja siihen, että kehittyi, oppi uutta.

Mikä oppijoiden mielestä sitten on mokaamista? Mihin he eivät ole tyytyväisiä? Epäonnistuminen liittyy usein jännittämiseen (“jännitin liikaa”, “jännitin kasvilihaksia”, “olin punainen”, “polvet ja kädet vapisivat”), ulkoiseen olemukseen (“röhnötin”, “seisoa törötin yleisön edessä”, “olin liian totinen”), puheen sujuvuuteen (“puhe takelteli”) ja suunnitelmien toteutumatta jäämiseen (“unohdin puolet”, “tuli sotkua”, “liian pitkä esimerkki”, “lopetus meni pieleen”. Kurssilaiset ovat usein hyvin ankaria itselleen ja arvioivat omia esityksiään terävästi: ”en ollut luonteva” ja “tyylini oli teeskentelevä”. Jos tämän perusteella pitäisi kuvata a-kurssilaisten esiintyjä-ihanne, se olisi seuraavanlainen esiintyjä: ei jännitä, rento olemus, sujuva puhetapa, toteuttaa suunnittelemansa puheen ja on luonteva sekä teeskentelemätön.

Lähes kaikkiin kurssin harjoituksiin liittyi **palautetta**. Yleensä se oli kuuntelijan tai kuuntelijoiden suullista tai kirjallista kuvailua siitä, miten he ymmärsivät puhujan puheen (esim. Mikä oli puhujan keskeisin sanottava?). Kirjalliset palautelomakkeet sisälsivät usein myös avoimen kohdan “kuuntelemistani edisti” tai “hyvää esiintymisessä” tai “esiintyjän vahvuus” sekä vastaavasti “kuuntelemistani hankaloitti” tai “esiintyjän kehittämisen kohde”. Osataitoharjoituksissa palaute tarkoitti sen sanomista, miten harjoitteliija toteutti harjoiteltavaa taitoa. Esimerkiksi, jos harjoittelun kohteena oli monipuolinen katsekontakti kuuntelijoiden kanssa, esiintyjä sai palautetta siitä, mihin ja miten katsoi. Myös esiintyjä antoi kuuntelijoille palautetta heidän katseestaan. Palautteen merkityksestä keskusteltiin kurssilla, sen antamiseen ohjattiin ja palautteenantojen tarkoituksenmukaisuutta seurattiin keskustelemalla niistä.

Palautteen merkitys a-kurssilaisille on suuri. He eivät koe aikaisemmin juurikaan saaneensa palautetta esiintymistaidosta. He kertovat, että kouluaikaisissa esitelmissä kiinnitettiin pääasiassa huomiota esityksen sisältöön. Palautetta pidetään tärkeänä erityisesti siksi, että se tarjoaa uutta tietoa itsestä. Oman arvion omasta esiintymisestä kerrotaan olevan erilainen kuin palautteenantajien.

Seuraavat sitaatit kuvaavat juuri tätä kokemusta.

- Ei voi olla totta! Koko ikäni olen tuntenut itseni kömpelöksi tyhmäksi ja hitaaksi. Ja tunnen vieläkin. Mutta miten joku voi sanoa esitystäni suloiseksi ja herttaiseksi. Se on minulle käsittämättömistä käsittämättömintä! Opin ainakin sen, että aiheet on hyvä etsiä läheltä ominta itseä, aivan pienistä ja mitättömiltäkin tuntuvista seikoista. Ja tietenkin oman alansa hallitsee parhaiten. Huumori ja herkkyyys - kaksi itselleni ominaisinta piirrettä - voisin nyt yrittää kääntää voitokseni. Unohtaa sen, että minua on niistä työelämässä mollattu. Tietenkin on pysyttävä asiassa, mutta huumori ja herkätkä yksityiskohdat sopivassa määrin sopivat lähes joka esitykseen. Sitäkin mietin, onko huono itsetunto välttämättä niin huono asia. Liika itsevarmuuskaan ei välttämättä ole. (12)

-Musta tuntui, ett sönkötin ja toistin sanoja liikaa ja että puheeni oli muutenkin epäselvää. Sitä mieltä ei kuitenkaan ollut yleisö, vaan jokaisen tekemässä Puheenvuoron arviointi -lomakkeessa oli yllättävän myönteisiä kommentteja. (60)

Muita palautteelle annettuja merkityksiä on ensinnäkin se, että myönteinen palaute useimmiten kannustaa. Se siis tuntuu hyvältä, palkitsee. Kaikki eivät kuitenkaan usko palautteenantajia. Voimakas itsekritiikki ottaa valtaansa, eikä hellitä otettaan edes yli kymmenen ihmisen eriävän mielipiteen edessä. Oma kielteinen käsitys pysyy kielteisenä, vaikka kuuntelijat antavat myönteistä palautetta esiintymisen jälkeen kuten seuraavassa esimerkissä.

- Kaaosta päässä esityksen ajan, nyt harmittaa kaikki ne asiat mitä jäi sanomatta. Ei tietoaakaan esityksen kestosta, sisällöstä tms., mutta palaukset antoivat ymmärtää etten ollut ihan lukossa. Tuntuu melkein päältä, että kuuntelijat olivat niin myötätuntoisia, että jättivät huomiotta mokani. Olisin voinut valita hiukan (!?) suppeamman aiheen! Puhuesssa oli kiire, orjailin vuosilukuja yms. Ja nyt tuntuu päältä, etten saanut sanottua MITÄÄN olennaista N.N:stä, vain pintatason höpinöitä. (68)

Palautteen vastaanottaminen voi olla vaikeata, niin myös sen antaminen. Palautteen antaminen varsinkaan suullisesti ja kasvokkain ei välttämättä ole lainkaan helppoa. Oman kuuntelukokemuksen kuvaileminen toiselle vaatii rohkeutta, se koetaan myös "itsensä paljastamiseksi". Ryhmässä kuuntelukokemukset lisäksi vertautuvat keskenään ja oma tulkinta voi jäädä

“vähemmistöön”, olla erilainen kuin muiden käsitys. Jollekin palautteen antaminen voi olla siten riskin ottamista. Entäs jos paljastun erilaiseksi, tein toisen puheesta aivan “tyhmän” tai “väärän” tulkinnan? Kurssin aikana palautteen antaminen näyttää hieman helpottuvan. Ehkä palautteen tärkeäksi kokeminen voittaa pelon, ehkä käsitys viestinnästä kehittyy siihen suuntaan, että pelko “tyhmästä” tai “väärästä” tulkinnasta hiipuu ja ymmärretään, että “kaikki vastaukset ovat yhtä oikeita”. Seuraava sitaatti kuvaa palautteen antamisen vaikeutta. Kirjoittaja selittää sen epäsosiaalisella luonteellaan.

- On tärkeää, että tulee keskustelua muiden kanssa, pääsee vertailemaan. Vaikka omien kokemusten “julkituominen” ei kuulukaan luonteeseeni. Olen selvästikin hyvin epäsosiaalinen perusluonteeltani, etten sanoisi peräti kielteinen antamaan muille tunnustusta. (67)

Videopalautteesta kirjoitettiin huomattavasti enemmän kuin muun tyyppisestä palautteesta. Omia esityksiä katsottiin kurssin aikana videolta yhdessä ohjatusti (huomio suunnattiin tiettyihin asioihin), opettajan kanssa kahden sekä kurssin ulkopuolella pareittain tai yksin. Usein katseluun liittyi tarkkailutehtäviä. Videopalaute herättää tunteita. Eniten käytetyt ilmaisut ovat seuraavat: hyödyllistä, mielenkiintoista, kivaa, järkyttävää, kamalaa, kiusallista, vaikeaa ja outoa. Kielteiset kommentit painottuvat ensimmäisten videon katselukokemusten kohdalla. Kuitenkin, vaikka katsominen on opiskelijan mielestä esimerkiksi epämiellyttävää, hän saattaa olla loppujen lopuksi hyvin tyytyväinen. Seuraavat sitaatit kuvaavat tätä ristiriitaista kokemusta.

- Maanantaina tuntien jälkeen katsoimme Merjan kanssa videolta mun esitykseni X:stä. Tosi, tosi, tosi outoa nähdä itsensä TV:stä ja vielä pitkän aikaa, ei minään välähdyksenä. Oma äänikin kuulosti kummalta. Mun juttelu ei kuitenkaan ollut niin epäselvää kun musta oli tuntunut. Oikeastaan se meni ihan hyvin, vaikka kyllä mä toivon, että uudet tilanteet tuo lisää varmuutta ja sitä myötä tempo muuttuu hieman ripeämmäksi. (60)

- Puhetilanteet olivat mukavan ja sopivassa määrin vaihtelevia. Itsensä katsominen videolta on minusta hyödyllistä. Alkujärkytyksen jälkeen pystyy jo tarkkailemaan esiintymistään melko objektiivisesti ja ottamaan opiksi. Ainakin minulle se on ollut hyödyllistä, sillä olen tajunnut, että en olekaan aivan niin kamala, epäselvä, typeryyksiä

puhuva sekoilija kuin olen kuvitellut ja miltä minusta aina tuntuu puhetilanteen jälkeen. Ehkä vielä opin laskemaan riman matalammalle, lieventämään itsekritiikkiäni. Ainakin olen nyt saanut hyvän sysäyksen siihen suuntaan. (29, viimeinen kokoontuminen)

Videopalaute opettaa puhujille kuuntelijoiden näkökulmaa. Itseään videolta katsoessa opiskelijat tarkastelevat omaa esiintymistään ikään kuin ulkopuolisen silmin. Ehkä tämä selittääkin kokemuksen outouden ja järkyttävyyden: olla ulkopuolelta itseään katsomassa sen sijaan että olisi itsensä sisällä. Kysymyksessä on jonkinlainen itsensä kohtaamisen kokemus. "Alkujärkytyksen" jälkeen tulevat havainnot, millainen olen, mitä kaikkea näkyy, miltä ääni kuulostaa, miten puhe-esitys etenee. Suurin videon tarjoama opetus kiteytyy sanoihin "näytin erilaiselta kuin luulin". Tällä saattaa olla käännteentekevä vaikutus suhtautumisessa omaan esiintymisjännitykseen (kuten edellä oppimiskokemuksia käsittelevässä luvussa todettiin). Opiskelija siis kuvittelee näyttävänsä esimerkiksi hermostuneelta, epävarmalta, vapisevalta ja punaiselta. Videolta hän havaitsee, että ei näytäkään; nauhalla puhuukin varman ja rennon oloinen "ihan normaali" tyyppi. Videopalaute muuttaa erityisesti ulkonäköön, liikkumiseen, eleisiin, ilmeisiin, katseisiin sekä äänen ja puheen piirteisiin liittyviä käsityksiä.

Videopalaute on palautetta myös esiintymisen taidoista, joihin tarkkailutehtävilläkin pyrittiin suuntaamaan huomiota. Taidoista kirjoitetaan kuitenkin vain parissa päiväkirjassa eli todella huomattavasti vähemmän kuin ulkoisen esiintymisen tekijöistä. Videolta saa näiden oppijoiden mielestä hyvän kokonaiskäsityksen siitä, mikä esityksessä meni hyvin, mikä vaatii kehittämistä. Videotallenne siis auttaa muutamia oman esiintymisen analysoimisessa, mutta ei näytä ohjaavan tarkkaavaisuutta esiintymisen taitojen toteutumiseen omassa puhumisessa.

A-kurssilaiset esittivät kurssin loppuarvioinnin yhteydessä myös kurssin kehittämisehdotuksia. Yleisin näistä on toivomus pitemmästä kurssista. Eräs opiskelija kuvailee sitä näin:

Kurssi olisi voinut olla vähän pitempi. Vasta viimeisellä kerroilla alkoi

olo helpottaa. (1)

Muita kehittämissuhteita olivat seuraavat:

- harjoitusten määrän lisääminen (esim. enemmän harjoituksia nopeammassa tahdissa, enemmän suunnittelemattomia harjoituksia, vähemmän itsestäänselvyyksiä (teoriaa) enemmän harjoituksia, joka tunnilla esitettävä valmisteltu puheenvuoro)
- pikku näytelmiä, roolileikkejä, improvisointia
- vaativampia ja pitempiä puheharjoituksia
- vähemmän videointia
- uusintoja ja toistoja enemmän.

A-kurssilaiset kokevat esiintymistaidon harjoitukset yleensä kuitenkin hyvinä ja toimivina. Kritiikkiä saavat osakseen rentoutumisharjoitukset sekä yksittäiset eri harjoitukset. Palautteella ja varsinkin videopalautteella on harjoittelussa tärkeä merkitys. Harjoittelu herättää paljon tunteita, sekä kielteisiä että myönteisiä.

B-kurssilaiset kokevat harjoittelun osittain samoin, osittain eri tavalla kuin a-kurssilaiset. Osa erilaisista kokemuksista selittyy varmaankin kurssin erilaisista tavoitteista ja harjoituksista. "Tavallisella" esiintymistaidon kurssilla ei ollut niin paljon rentoutumisharjoituksia kuin ujoille suunnatulla kurssilla, kurssi eteni nopeammin kokonaisuun puheenvuoroihin, esiintymisjännitystä käsiteltiin vain yhden kokoontumisen aikana noin tunnin verran, ja kurssi sisälsi erilaisia esiintymisiä, mm. puheenpitoharjoituksen yliopiston juhlasalissa, mikrofonin käytön opettelua ja tv-esiintymisen kokeilua.

Hyvä harjoitus on b-kurssilaistenkin mielestä tavoitteellinen, uutta opettava, haastava, henkilökohtainen ja hauska. Näiden määritteiden lisäksi se on toiminnallinen. Nämä kriteerit täyttäväksi harjoituksiksi mainittiin valmistellut puheenvuorot (tiedottava ja vaikuttava), mikrofonin käytön harjoitus sekä puheenpito juhlasalissa.

Seuraavat sitaattit kuvaavat kurssilaisten näkemyksiä hyvistä esiintymistaidon harjoituksista.

- Harjoiteltiin valmistellun puheenvuoron pitämistä. Aihe oli vapaa. Puheenvuorot otettiin videolle. Pidin tästä harjoituksesta kovasti. Puheenvuorojen jälkeen tuli palaute muilta ryhmäläisiltä välittömästi, ja kurssin vetäjä antoi myös oman arvionsa. Tässä harjoituksessa selvisi sellaisia asioita, mitä itse ei ole välttämättä huomannut: maneerit, äänenkäyttö, kontakti yleisöön...uskon, että jokainen sai juuri tästä harjoituksesta niitä vinkkejä ja neuvoja, joita oli pääasiassa kurssilta hakenutkin. Yksi oli tietenkin itseluottamus. Hyvä harjoitus! (84)

- Oli hyvä kun oli paljon toimintaa. Poikkesi kaikista aiemmin kokemistani opinnoista täydennyskoulutuksen ja avoimen puolella. Kotitöitäkin oli kohtuullisen paljon, mutta nyt niistä jää yhteenveto myöhempää käyttöä varten. Opin paljon, erittäin tärkeitä taitoja. Mielenkiintoista käsittelyä niin, että ihan huvikseen märehitii samoja eväitä vielä pitkään tämän jälkeenkin. (viimeisen harjoituksen jälkeen, 86)

Huono harjoitus on esimerkiksi sellainen, josta ei opi mitään uutta. Huono harjoitus on myös sellainen, joka vaikuttaa eri tavoin kuin kun oli odotettu. Kurssilaiset esimerkiksi odottavat, että kurssin edetessä heidän esiintymisvarmuutensa kasvaa. Kuitenkin, aivan yllättäen, joku harjoitus saakin heidät kokemaan esiintymisjännitystä. Tällainen yllättävä esiintymisjännitys hämmentää. Tällaisia harjoituskokemuksia näyttää syntyvän sellaisille opiskelijoille, joilla on hyvin myönteinen käsitys itsestään esiintyjänä, ja jotka ovat hyvin halukkaita esiintymään. Lähes kolmasosa b-kurssilaisista raportoi yllättävistä ja kielteisistä esiintymisjännityksen kokemuksista. Yhteistä näille kokemuksille on "ei tällaista ole ennen tapahtunut".

- - - hämmästyin myös kovin jännittyneisyyttäni, joka ilmeni vasta saatuani aloitusasiat sanottuani ja siirryttyäni sivuun. Tärisein jalkoihin saakka. Reaktio tuntui kummalliselta. Noinko kovin olin sitten psyykannut itseäni sotilaalliseen kuriin ja järjestykseen ja asiallisuuteen, jäykkyyteen? Luultavasti. (99)

- Olisi vain pitänyt valmistella puhe paremmin, harjoitella edes kerran. No joo, se on ohi nyt. Oli kyllä aika järkyttävää huomata jännittävänsä esiintymistä, kun koskaan aiemmin niin ei ole ollut - päinvastoin! (78)

B-kurssilaiset tiedostavat palautteen merkityksen voimakkaasti. Palautteen saamista pidetään harjoittelussa jopa keskeisimpänä asiana. Palautteen hyödyllisyys esiintyjän kehittymisen kannalta on useimpien mielestä palautteen antamisessa ja saamisessa olennaisinta. Esiintymisjännitys ei näyttele tavallisilla esiintymistaidon kursseilla niin suurta roolia kuin a-kurssilaisilla, vaan huomion keskipisteessä ovat muut tekijät. B-kurssilaiset yllättyvät silti yhtä lailla palautteen myönteisyydestä. Oma arvio omasta esiintymisestä ja kuuntelijoiden havainnot eivät vastaakaan toisiaan. Seuraavat sitaatit kuvaavat tyypillistä b-kurssilaisten suhtautumista palautteeseen.

- Halusin antaa esiintyjille mahdollisimman paljon palautetta, koska sen takiahan me puheviestinnän tunnilla olimme; kehittyäksemme puheviestinnässä. Kehitystä ei tapahdu, jos esiintyjälle ei anneta palautetta hyvistä ja huonoista puolista.- - Olin iloinen saadessani niin paljon positiivista palautetta - odotin paljon enemmän negatiivisia kommentteja. Kuulijat eivät olleet kiinnittäneet huomiota ollenkaan sellaisiin asioihin, kuin olin puheen aikana luullut, kuten puheen katkonaisuuteen. Puheen pitäminen oli opettavainen kokemus ja palkitseva, koska se oli vaativa. (80)

- Yhteenvetoa puheesta saadusta palautteesta: kaiken kaikkiaan esiintymistäni pidettiin rauhallisena ja selkeänä. Termin merkitys oli selvinnyt viimeistään esimerkkien avulla. Jotkut neuvoivat vapauttamaan kädet selän takaa ja ilmehtimään enemmän. Oli kullannarvoista saada palautetta, sillä se on tähän mennessä jäänyt vähäiseksi (esitelmät koulussa yms.). On totta, ettei ilman palautetta voi koskaan kehittyä. (92)

Videopalaute saa b-kurssilaisten oppimisessa erilaisia merkityksiä kuin a-kurssilaisilla. Heillä esiintymisjännityksen jääminen esiintyjän ”sisäiseen maailmaan” ei ole videopalautteessa se tärkein opetus. Videopalaute tukee nimenomaan esiintyjän kuvan tarkentumista. Videopalaute antaa uutta tietoa itsestä esiintyjänä ja opiskelijan suuntaamaan esiintymistaitojen oppimistaan tiettyihin kohteisiin. Videopalaute koetaan siis ennen muuta hyödyllisenä ja opettavaisena apuvälineenä esiintymistaitojen oppimisprosessissa. Videopalaute ”opettaa” usein sen vuoksi, että se tuo ristiriitaista tietoa suhteessa esiintyjän aikaisempiin käsityksiin omasta esiintymisestään. Seuraavassa sitaatissa kirjoittaja reflektoi vaikuttavan puheen harjoittelun tuottamaa

oppimiskokemustaan ja päätyy lopulta ottamaan muiden kurssilaisten ja videon kertoman palautteen opiksi.

- Tänään jatkettiin vaikuttamaan pyrkivillä puheilla, ja kävin katsomassa oman puheeni videolta. Jotenkin nyt tuntuu, että miltä esiintyessä tuntui, millaista palautetta sai ja miltä esitys näytti videolta, niin kaikki nämä tuntuvat olevan jotenkin erilaisia/ristiriidassa keskenään. Tunteita esiintyessä oli esim. X-esimerkki liian yksinkertainen, typerä ja lyhyt; tekemällä tehty siirtymä Y-esimerkkiin; yleinen sekavuus. Videolta taas näytti esim. seuraavalta: X-esimerkki tuhattoman pitkä, mutta en sekoillut niin paljon kuin luulin; tosi huono siirtymä Y- ja Z-esimerkin välillä, loppuosan olisi voinut typistää täysin, esitys jatkui, jatkui ja jatkui.. Loppujen lopuksi suullinen palaute käy hyvin yhteen videolta nähdyn kanssa. Olisin voinut rakentaa esityksen X-esimerkin varaan pelkästään, enkä turhaan ahnehtia. X-esimerkki tuntui vain niin itsestään selvyydeltä. Kun sitä oli itse pyöritellyt niin paljon.(97)

B-kurssilaiset näkevät videolta itsensä eri tavoin kuin useimmat a-kurssilaiset. He näkevät itsensä esiintymistaidon oppijana, joka harjaantumisessaan on jossakin vaiheessa. Tämä kehitymis-tietoisuus tulee hyvin esille seuraavasta sitaatista.

- Videon katselu oli hyvä keino nähdä omat "mokansa". Kun luki yleisön palautetta, saattoi tuntua oudolta. Teinkö minä muka noin? En kai...jne. nauhaa katsoessa oli hauska todeta, että juuri niinhän sitä oli tehnytkin! Silloin taas saattoi keskittyä parantamaan seuraavaa esitystä.(93)

Huomio ei suuntaudu esiintymisen ulkoisiin tekijöihin niin paljon kuin a-kurssilaisilla. Vaikka omaa ulkonäköäkin kommentoidaan, runsaasti havaintoja tehdään esiintymisen taitojen ilmenemisestä videotallenteessa. Seuraavat sitaatit puhuvat videopalautteen puolesta taito-opetuksessa.

- Katsottuani esiintymisharjoitusvideon totesin olevani kohtuullisen rauhallisen oloinen, asiat pysyivät jäsennehtyinä, vaikka esityksen rakenne puuroutuikin loppua kohden. (95)

- Kun jälkeinpäin katselin videolta itseäni, niin esitys ei ollut oikeastaan ollenkaan huono vaan mielenkiintoinen, lukuun ottamatta sitä surullista esimerkin kohtaa. - - Minun olisi pitänyt paneutua käyttämään jotakin havainnollistamislaitetta. Olisin voinut kirjoittaa termini nimen etukäteen taululle tai piirtoheittimelle. Tai sitten olisin voinut piirtää pienen kaavion X:n kehittämisestä. Sellainen olisi

*saattanut mennä paremmin esimerkistä kuin se mikä minulla oli.
(104)*

B-kurssilaiset esittävät kurssin loppuarvioinnissa vain muutamia kurssin kehitysehdotuksia. Säännönmukaisesti yhden opintoviikon mittaisen kurssin käyneet toivovat pitempää kurssia. Harjoittelua ja mahdollisuuksia analysoida omaa esiintymistä haluttaisiin lisää. Kurssin alkuun toivotaan parempaa orientaatiota ja mahdollisesti kurssirunkoa.

Yhteenveto

B-kurssilaiset kokevat harjoittelun osittain samalla tavalla kuin a-kurssilaisetkin. Harjoittelun kokemista leimaa yksilöllisyys. B-kurssilaisilla kuitenkin esiintymistaitojen oppiminen nousee tärkeäksi kriteeriksi sekä hyvän harjoituksen että palautteen merkityksen arvioinnissa. A-kurssilaisten harjoittelussa oma esiintymisjännitys oli tärkeässä roolissa, b-kurssilaisilla painottuvat oma viestijäkuva tarkentavat tekijät. Yllättävästi lähes kolmasosa b-kurssilaisista raportoi odottamattomista esiintymisjännityksen kokemuksista harjoittelun aikana.

7.4 Koettu esiintymisjännitys

Ujoille suunnatun esiintymistaidon kurssien päiväkirjoista analysoitiin kaikki ilmaukset, joissa kirjoitettiin jännityksestä ja jännittämisestä. Tarkoituksena oli ottaa selvälle, mitä jännittäminen kurssilaisille tarkoittaa ja millaista se on luonteeltaan. Jännittäminen mainitaan jokaisessa a-kurssilaisen päiväkirjassa useita kertoja. Se mainitaan kurssille tulon syynä, siitä kerrotaan oman viestinnän tavallisena piirteenä, pienempänä tai isompana ongelmana, sen ilmenemistä kuvaillaan harjoitusten yhteydessä ja sen määrää arvioidaan useassa päiväkirjassa lähes jokaisen kurssikokoontumisen yhteydessä. Seuraavassa esitellään a-kurssilaisten kuvaamia jännittämisen ilmenemismuotoja ajallisesta ja kokemuksellisesta perspektiivistä.

Milloin

A-kurssilaiset raportoivat, että jännittämistä voi ilmetä melkein milloin vain. Kurssin ulkopuolisissa tilanteissa jännittäminen liitetään tyypillisimmillään esiintymiseksi koettuihin tilanteisiin, esimerkiksi ryhmän edessä puhumiseen seminaarissa, tai tilanteisiin, joissa joutuu huomion kohteeksi, kun opiskelijalta kysytään vaikkapa mielipidettä praktikum-ryhmässä. Myös jännittämistä muissa kuin tavanomaisissa opiskelijan esiintymistilanteissa kuvaillaan parissa päiväkirjassa.

Kurssin aikaisista tilanteissa useimmiten mainitaan kurssin alkaminen, jota joka viides ujoille suunnatun kurssin päiväkirjan kirjoittaja kertoo jännittäneensä. Harjoituksista eniten jännittämistä aiheutti valmisteltu tiedottava puheenvuoro. Myös oman esityksen katsominen videolta opettajan kanssa jännitti muutamia.

Joka kymmenes kurssilainen kertoo jännittävänsä voimakkaasti jo etukäteen ja mieltä kalvaa huoli epäonnistumisesta. Tämä ennakoiva jännitys voi tulla vaikka ei esiintymistä olisikaan, pelkästä esiintymisen odottamisesta ja ajattelemisesta. Tästä kertovat seuraavat esimerkit.

- Minä tapani mukaan jännitin jo etukäteen. Ajattelin, että varmasti tämäkin kurssi alkaa samanlaisella esittelykierroksella kuin muutkin vastaavat. Oman vuoron odottaminen hermostuttaa ja kun se tulee, kaikki mitä on miettinyt valmiiksi, katoaa päästä. (3)

- Alkujännitys ehti nousta turhaan, kun viivyttelin esiintymistä.(20)

Omaa ennakkojännittämistä on vaikea hyväksyä - jokin määrä olisi kohtuullinen, mutta oma koettu ennakoiva jännitys on liiallista.

- Huh-huh, onhan sekin koettelemus ohitse. Täytyy myöntää, että suhteessa jännitin 10 kertaa enemmän kuin olisi tarvinnut. Puhetilanteessa en sitten jännittänyt juuri ollenkaan. Mitä nyt kädet vähän tärisi.(51)

Jännittämisen kuvataan alkavan usein siinä vaiheessa, kun puhuja siirtyy yleisön joukosta yleisön eteen tai kun hän on juuri astunut yleisön eteen.

- mun pulssini oli ennen esitystä vain 60 ja oloni olikin rento. Jännitys sydämentykytys ja levottomuus - iski vasta kun kävelin esiintymispaikalle. Musta tuntu, että sönkötin ja toistin sanoja liikaa ja että puheeni oli muutenki epäselvää.(60)

Erityisiä "oireita" voi tulla vasta esityksen jälkeenkin. Jännitys tulee odotuksenmukaisesti tai se voi tulla myös yllättäen. Samoin se voi yllätyksellisesti jäädä pois.

Fyysiset tuntemukset

Päiväkirjoissa on runsaasti kuvauksia niistä ilmiöistä, joita kirjoittajat nimittävät jännittämiseksi. Jännittäminen tuntuu useimpien kirjoittajien mukaan erityisesti kehossa varsin voimakkainakin fyysisinä tuntemuksina. Neljän tunnin kurssikokoontumisen jälkeen olo voi olla voipunut kuin raskaan ruumiillisen ponnistelun jälkeen kuten seuraava esimerkki kuvaa.

- Näin lopuksi tuli aika velto olo. Kyllä sitä jännittää kehollaan. (67)

Päiväkirjoissa on mainittu monenlaisia esiintymistilanteessa jännittämisen fyysisiä tuntemuksia. Niitä esiteltiin tarkemmin esiintymisen ongelmien yhteydessä (ks. luku 7.2.1). Tyypillisimpiä fyysisiä tuntemuksia ovat sydämen kiihtyneen sykkeen tiedostaminen, punastumisen ja kuumotuksen tuntemukset, erilaiset vapinan tuntemukset (pää tärisee, kädet vapisevat, polvet tutisevat), varsinkin käsissä ja jaloissa tunnettu levottomuus ja koetut hallitsemattomat liikkeet, vatsan seudun tuntemukset (nipistely, "perhosia"), lihasten jännittyneisyyden tai jäähmyden kokemus ja äänen vaikeaan tuottamiseen liittyvät kokemukset (henki ei kulje, ääni värisee).

Esiintyjän tunnetilat ja mielialat

Esiintymisen harjoittelu kaiken kaikkiaan on päiväkirjojen perusteella varsin elämyksellistä. Harjoituksiin liittyy paljon tunteita. Eniten harjoittelun yhteydessä puhutaan kielteisistä tunteista. Seuraavassa esimerkkikooste.

- kun aihetta ei löydy, paniikki iskee (3), puhuessa iskee paniikki (27), odottaessa iskee paniikki (45, 57), kurssin alussa iskee paniikki (54)

- kauhu valtaa ennen esiintymistä (61), kurssin alussa kauhu valtaa (77), esiintymisen kauhu (62)

- puheen valmistelu on tuskaa (16), neljän tunnit kokoontumiset on tuskaa (43)

- TV hirvittää (35), harjoitukset aluksi hirvittää (47)

- esiintymisen pelko (15,34,51,59,66), kuvanauhoituksen pelko (59,61,66), vieraiden pelko (51,66), epäonnistumisen pelko, kaikki nauravat (76), punastumisen pelko (68), nolojen ylilyöntien pelko (55), pelko, että sanoo vahingossa jotain hullua (15), aloittamisen pelko (15,51), harjoitusten pelko (46,51,52)

-itsensä näkeminen videolta inhottaa (20)

Myös negatiivisävyisiä olotiloja, mielialoja ja tunteita mainitaan runsaasti harjoittelukuvauksissa. Seuraavassa esimerkkejä.

- *ryhmäkeskustelu ikävystyttää (53)*
- *epäsujuva oma puhe harmittaa (44), kurssin loppuminen harmittaa (62), mitä jäi sanomatta harmittaa (68)*
- *hermostunut olo tunnin alussa (15),*
- *levoton olo esityksen jälkeen (60)*
- *tahtoo maan alle (ennen harjoitusta, 60)*
- *tahtoo peiton alle (10), tahtoo kotiin nukkumaan (11,20)*
- *kadun, että ilmoittauduin kurssille (4)*

Useimmiten mainittu tunne a-kurssilasilla on pelko. Pelko on tavallisimmin epäonnistumisen pelkoa ja tyypillisin ilmaus sille on "pelkään, että mokaan ". Muita kurssilaisille tyypillisiä pelkoja ovat seuraavat: yleisön, arvostelun, kielteisen palautteen, auktoriteetin, punastumisen, ikävän yllätyksen, sanottavan unohtamisen ja sanoissa sekoamisen pelko. Pari kertaa mainitaan myös sellainen pelko, että tietämättömyys tai mitättömyys paljastuu.

Huomion keskipisteenä oleminen on sinänsä pelottavaa monelle. Tuntuu, että kaikki tuijottavat. Saattaa olla, että kirjoittajat käyttävät *pelko*-sanaa vain sattumalta tai synonyymisesti *jännitys*-sanana kanssa. Pelottavat asiat esiintymisessä saattavat olla siis yhtä kuin jännittävät asiat. Erittelen tässä kuitenkin pelkoja, koska jonkinlainen merkitysero asioilla näyttäisi kirjoittajille olevan.

Kurssin kuluessa viriää pelkoja. Kurssin alkaminen sinänsä pelottaa muutamia, samoin uusien ihmisten tapaaminen. Seuraava kokoontumiskerta voi myös pelottaa, koska ei tiedä, mitä silloin tapahtuu. Siis uusi ja vieras pelottaa. Mikään tietty harjoitus ei ollut muita pelottavampi. Yleisön eteen meno tuntuu pelottavalta, pahimmillaan pelko on juuri ennen oman valmistellun puheenvuoron alkamista. Ylipäättään muiden edessä olo pelottaa. Voi tulla mieleen, että esitys voi "mennä

aivan pieleen ja kaikki nauravat", voi tulla "noloja ylilyöntejä", saattaa "sanoa jotakin vahingossa". Lieneekö pelon taustalla ajatus kontrollin menettämisestä? Pelkäämisestä kerrotaan myös seuraavien asioiden yhteydessä: kun tulee luokkaan ja näkee kamerat tai kun tietää että kuvanauhoitetaan. Tekniikka pelottaa monia.

Toisaalta myös myönteisiä tunteita ja mielialoja mainitaan esiintymisharjoitusten yhteydessä. Myönteiset tunteet ovat kuitenkin vähemmistönä, mielialoja sen sijaan mainitaan enemmän. Seuraavassa esimerkkikooste myönteisen sävyisistä tunneilmauksista.

- iloinen, että pääsin kurssille (17,59,61), iloinen, että sain sanottua (55)
- innostunut harjoituksen jälkeen (5,37,47,69)
- hyvä olo ja hyvä mieli harjoituksen jälkeen (11,17,18,38,57,70)
- lohduttavaa, kun muutkin jännittävät (52)
- toiveikas, kun on päästy alkuun (7), ollaan voiton puolella (25)
- helpottunut olo ensimmäisen kerran jälkeen (4, 5), helpottunut palautteesta (32,54,70)
- itseluottamuksen tunne tuli (16,33,56,629)
- kivalta tuntuu (4,11,15)
- kokemus toi varmuuden tunnetta (51,56), harjoittelu toi varmuutta (8,23,46,49)
- mukavalta tuntuu, kun ei tarvi esiintyä (20, 25)
- kiinnostunut, tuntuu mielenkiintoiselta (11,19,46)
- rauhallinen olo (15,48), alussa tyyni olo (68)
- positiivinen olo 2. kokoontumisen jälkeen (54,57,67)
- rento olo (57,59,60,70)

Harjoittelu jännittämisineen ei siis ole "ujoille" yhtä pelkoa ja tuskaa, vaan tuottaa myös myönteisiä tuntemuksia. Tosin jotkut tuntemukset ovat esiintymistaidon kehittymisen kannalta hieman kyseenalaisia, esimerkiksi "mukavalta tuntuu, kun "ei tarvi esiintyä".

Ajatukset

Jännittämisen yhteydessä kerrotaan hyvin paljon omista ajatuksista, odotuksista ja arvioinneista. Jännittämisen pohtiminen on hyvin tyypillistä a-kurssilaisille. Mietitään esimerkiksi jännittämisen syitä ja seurauksia. Harva a-kurssilainen kuitenkaan nimeää jännittämislleen mitään muuta erityistä syytä kuin sen, että kysymyksessä on esiintyminen yleisön edessä. Mielessä on siis vakiintunut "ajatускаava": Yleisön edessä puhuminen jännittää.

Joitakin jännittää jokin tietty asia oman esiintymisen onnistumisessa tai yleisössä, esimerkiksi

- *Jännitän sitä, saanko ääntä ollenkaan. (71)*
- *Vaikeuteni on jännittäminen tuntemattomassa joukossa. (72)*

Monilla on esiintymistilanteeseen kohdistuvia kielteisiä odotuksia. Heillä on esiintymisestä jo etukäteen voimakas mielikuva. Yleisön edessä oleminen on näissä mielikuvissa poikkeustila, jota leimaavat esimerkiksi lamaantuminen ja passiivisuus. Seuraavan sitaatin kirjoittaja näkee itsensä esiintyessä "lukossa" olevana, kykenemättömänä normaaliin reagointiin ja toimintaan.

- *Mutta sitä katseiden kohteena olemista on vielä hyvä harjoitella ja sellaista että ei ole valmista tekstiä edessä, vaan että on pakko keksiä myöskin siinä tilanteessa jotain. Koska ajattelemisen esiintymistilanteessa tuntuu jotenkin mahottomalta. Kaikki olis niinku oltava valmiina kun siinä tilanteessa on niin lukossa muuten. En tiedä voiko sitä mitenkään harjoitella. (55)*

Tieto ja tiedostaminen ovat yhteydessä esiintymisjännitykseen. Jotkut elementit esiintymistilanteessa saattavat vähentää ja lieventää jännitystä. Näistä useimmiten mainittuja ovat seuraavat:

- kun tietää, ettei ole tilanteessa ainoa joka jännittää,
- kun on esiintynyt useita kertoja peräkkäin,
- kun kurssilaiset ja opettaja ovat käyneet jo tutuiksi,
- kun edelliset esiintymisharjoitukset ovat menneet hyvin.

Muutamille kurssilaisille yleisön katsominen on erityisen vaikeaa. Kun tämä vaikeus tiedostetaan ja kuuntelijoita aletaan katsoa yhä enemmän, jännityskin tuntuu vähenevän. Tällaisista kokemuksista kertovat seuraavat esimerkit.

- On tosi positiivinen oli. Jo ensimmäiset harjoitukset olivat erittäin hyödyllisiä. Toisten ihmisten katseen kohtaaminen on usein vaikeaa ja siihen tottuminen vähentää jännitystä huomattavasti. (3)

- Oli jotenkin helpottunut olo. Puheen pitäminen meni jännittämättä. Minun ei ilmeisesti kannata sitoa itseäni liikaa paperiin, koska spontaani puhuminenkin onnistuu jotenkin. On hieno tunne katsoa yleisöään rauhallisesti ja puhua. (5)

Monelle kurssilaiselle jännittäminen on ollut pitkäaikainen ongelma. Ilmiötä on pohdittu ja siitä on tehty päätelmiä. Jotkut a-kurssilaiset esittävät omia selityksiään, mikä seikka jännittämisen perussyynä tai taustalla on. Seuraavissa sitaateissa esitetyistä selityksistä voi luetella syiksi seuraavat: harjoittelun ja kokemuksen puute, epävarmuus esityksen laadusta (onko tarpeeksi hyvin valmisteltu) ja oma tulkinta esiintymisestä.

- Varmaankin osaltaan esiintymisen jännittäminen johtuu harjoituksen puutteesta, sillä en ole hakeutunut esiintymistilanteisiin. (44)

- Huomasin, ettei ollut minun päiväni esiintymisessä. Jännitti ja hermostutti mielettömästi jo etukäteen. En pystynyt rentoutumaan. Ääni tutisi. Osittain tilanteeseen oli kai syynä huolestuneisuus siitä, että esitys oli tullut viime tipassa hätiköiden valmistelluksi. (26)

- No, joka tapauksessa oli hyvä nähdä oma esityksensä videolta. Huono ryhti, suht hyvä katsekontakti, puhe melko selkeä. Ulkoisesti kaikki hyvin. Sisällä olo oli toisenlainen. Mutta se on omista aivoista kiinni. Uskon, että omien ajatusten voimalla oloa voi huomattavastikin parantaa. (27)

Mielenkiintoista on, että jännittämisestä kirjoitetaan ilmiönä, jonka voi muistaa tai unohtaa, jota voi jaksaa tai ehtiä tehdä. Ehkä nämä ilmaukset ovat tulkittavissa siten, että kun esiintyjällä on muuta mietittävää, tarkkailtavaa tai huolehdittavaa riittävästi esiintymisen aikana, hän ei ehdi kiinnittää huomiota oman jännittämisensä piirteisiin - silloin hän ei koe jännittävänsä! Kysymys on siis

keskittymisestä, huomion ja tarkkaavaisuuden suuntautumisesta esiintymisen eri puoliin. Punastumisen, kohonneen pulssin tai vapinan tiedostaminen voi olla merkittävässä asemassa koko jännittämiskokemuksessa. Seuraavassa tyypillisiä esimerkkejä.

1.- Kamala olo. Flunssa. En muistanut aluksi edes jännittää, kun menin pitämään puheeni. Mutta noin puolessa välissä, kuumeesta huolimatta, alkoi jännittää.(15)

2.- Huomasin heti eron pelkän olemisen ja puhumisen välillä. Ehkä valmisteltuja esityksiä ei kannattaisi opetella niin hyvin, että jää aikaa jännittämiselle.(68)

3.- Toisen harjoituksen parhaana puolena sanottakoon, että en kerinnyt jännittää edessä oloa, kun piti miettiä kukkia, ettei kaikista tulisi orvokkeja. (52)

Ensimmäisessä sitaatissa huomio on aluksi omassa pahassa, flunssaisessa olossa. Kesken puheenvuoroa esiintyjä ilmeisesti tiedostaa muitakin fyysisiä tunteita, ilmeisesti kohonneen vireystilansa. Toisen sitaatin kirjoittaja kuvailee kokemustaan harjoitussarjasta, jossa oltiin sekä puhumatta että puhuvana yleisön edessä. Hänen kokemuksensa mukaan spontaani puhetehtävä vie kaiken huomion, ei "jää aikaa" jännittää. Jos siis opettelee tekstinsä liian hyvin, voi käydä samoin kuin yleisön edessä hiljaa seisovalle: alkaa tiedostaa jännittävänsä. Kolmas sitaatti kertoo katsekontaktiharjoituksesta, jossa kukin vuorollaan sai tehtäväkseen suunnata katseen kuhunkin kurssitoveriin kerrallaan ja sanoa jatko-osan opettajan aloittamaan leikkiin "Jos kuuntelijasi olisivat kukkia, mitä kukkia he olisivat". Tehtävän kognitiivinen vaatimus tulee sitaatissa hyvin esille - täytyy keskittyä väkisinkin asiaan - ei ehdi jännittää.

Seuraukset

Moni kurssilainen on kehittynyt taitavaksi esiintymistilanteiden välttelijäksi. Jännittämisen kokemukset aiheuttavat epämiellyttävyytensä vuoksi esiintymistilanteiden karttelua. Näin asian on selittänyt seuraavan

päiväkirjakatkelman kirjoittaja.

- En oo oikeastaan koskaan epäonnistunut ratkaisevasti esitelmän pidossa tai muussa sellaisessa, mutta jo tilanteeseen liittyvät inhottavat tuntemukset toimii rangaistuksena niin että alkaa vältellä esiintymistä. (7)

Se, että kokee jännittävänsä, aiheuttaa kirjoittajien mukaan monenlaisia muitakin seuraamuksia. Näitä ennakoituja seuraamuksiakin saatetaan jännittää. Jännitetään siis jännittämisen seurauksia. Jännittäminen vaikuttaa esimerkiksi kielenkäyttöön. Aineistossa on mainittu, että se saa aikaan sanojen turhaa toistelua, takeltelua ja monisanaisuutta. Sen vuoksi koko esityksen selkeys kärsii. Jännitystä aiheuttaa ajatus "alankohan taas sekoilla sanoissani". Jännitys nähdään siis käyttäytymisen tason ilmiöiden aiheuttajana.

Esiintymisjännityksen yleisyys ja voimakkuus

Ujoille suunnatun kurssin opiskelijat kuvailevat päiväkirjoissaan esiintymisjännitystä paljon. Jännittämisen kokemukset ovat kuitenkin hyvin yksilöllisiä siinä mielessä, mitä esiintymisjännityksen osatekijöitä mainitaan ja kuinka voimakkaana jännitystä kuvataan. Jonkinlaisen karkean kuvan saamiseksi esiintymisjännityksen yleisyydestä ja voimakkuudesta kaikkien päiväkirjojen esiintymisjännityksen kuvaukset tiivistettiin ja lopputulos asetettiin asteikolle, jonka toinen pää oli voimakas esiintymisjännitys ja toinen voimakas esiintymismyönteisyys. Voimakas esiintymisjännitys määriteltiin päiväkirjassa mainittujen esiintymisjännityksen osatekijöiden mainintojen määrän ja laadun perusteella. Voimakas esiintymisjännitys sisältää paljon joitakin seuraavista tekijöistä:

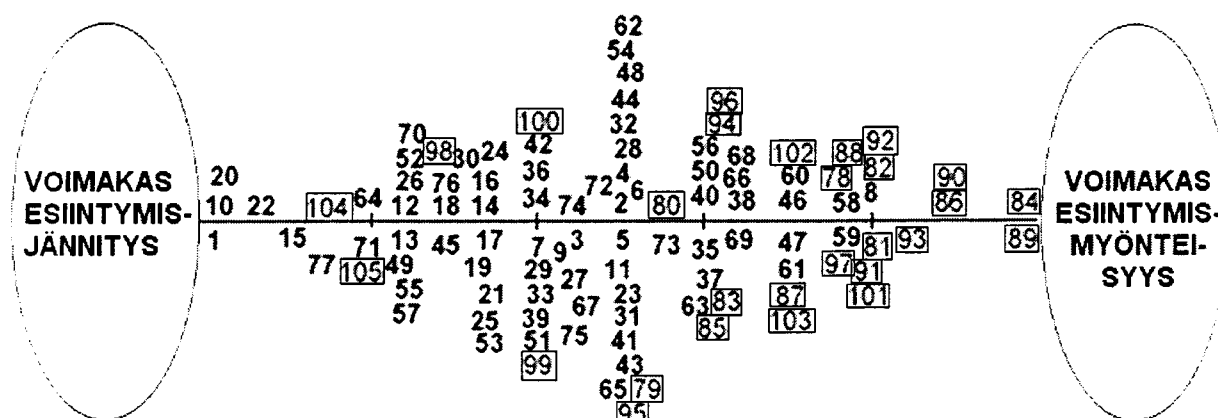
- a) kielteisiä odotuksia, itse-epäilyjä, itsen vähättelyä, kielteisiä itse-arviointeja,
- b) jännittyneisyyden, pelon, ahdistuneisuuden, hermostuneisuuden yms. kielteisiä tunnetiloja ja
- c) fyysisiä jännittyneisyyden tuntemuksia.

Janan toisessa päässä on voimakas esiintymis-myönteisyys. Se määriteltiin

seuraavasti. Kirjoittaja kuvailee seuraavia tekijöitä:

- myönteisiä odotuksia, myönteisiä ajatuksia itsestään esiintyjänä, itsearvostusta, itsetunnon ilmaisuja,
- vapautuneisuutta esiintyessä, levollisuutta, ilon, nautinnon ja miellyttävyyden tunnetiloja
- myönteinen tulkinta fyysisistä tuntemuksista, hyvin menemisen, sujumisen ja onnistumisen ilmaisuja.

Mitä voimakkaampaa ajattelu, tunteet ja tuntemukset kuvattiin, sitä lähemmäksi ääripäätä kurssilainen sijoitettiin. Luokittelun tulokset on kuvattu kuviossa yksi.



KUVIO 1 "Esiintymistaidon kurssi ujoille" - kurssien (lihavoidut numerot 1-77) ja "esiintymistaito"-kurssien opiskelijoiden (kehystetyt numerot 78-105) ryhmittely päiväkirjakuvausten perusteella voimakkaan esiintymisjännityksen ja voimakkaan esiintymismyönteisyyden väliselle janalle.

A-kurssilaiset näkyvät kuviossa lihavoituina numeroina, b-kurssilaisten numerot on kehystetty. Kuviosta voi huomata, että se noudattaa normaalijakaumaa, eniten tapauksia sijoittuu keskivaiheille ja erittäin jännittyneitä ja erittäin myönteisiä on vähemmän. Mielenkiintoista on, että muutamat b-kurssilaiset määrittyvät melko voimakkaasti esiintymisjännitystä kokeviksi - ja vastaavasti "ujoja" löytyy myönteisesti esiintymisen kokevien puolelta.

7.5. Esiintymistaidon kurssi ujoille: kurssin vaikutus opiskelijoiden arvioimana

A-kurssilaisten mielestä kurssi vaikutti monella tavalla. Eniten päiväkirjoissa toistuva vaikutus on "eteen on helpompi mennä". Kurssin aikana "kynnys" mennä ryhmän eteen on madaltunut. Mistä tämä madaltuminen on johtunut? Miksi eteen on helpompi mennä? Ryhmittelen vastauksia erilaisten päiväkirjoissa mainittujen tekijöiden mukaan ja liitän mukaan havainnollistavia esimerkkejä sitaateista.

1. Jännittäminen hyväksytään

Kurssilaiset raportoivat, että heidän suhtautumisensa itseensä ja esiintymiseen on muuttunut kurssin aikana myönteisemmäksi. Jännitys hyväksytään itsen liittyvänä ominaisuutena.

- Tärkeitä anteja tältä kurssilta ovat mm. sallivuuden lisääntyminen itseä kohtaan esiintyessä. (63)

2. Esiintymisen taidot ovat kehittyneet

Kurssilaiset kertovat saaneensa monia uusia taitoja, sen vuoksi esiintyminen ei tunnu enää niin mahdottomalta tilanteelta.

3. Varmuus, itseluottamus ja rohkeus ovat lisääntyneet

Kurssilaiset kertovat saaneensa "harjoitusten kautta varmuutta", heillä myös "rohkeus on kasvanut" ja "itsevarmuus lisääntynyt". Tämäntapaiset vaikutukset toistuvat useissa päiväkirjoissa.

4. Esiintymiskokemus on lisääntynyt

Esiintymiskokemus on karttunut kurssin aikana monella esiintymisellä. Kurssiesiintymiset perustuivat tietysti vapaaehtoisuuteen, mutta kuten eräs kurssilainen kiteyttää:

- Parasta kurssilla oli se, että sai hieman sitä kaivattua esiintymiskokemusta ja -varmuutta. Nyt ei (onneksi) voinut keksiä mitään tekosyitä esiintymisen välttämiseksi. (73)

Kurssilaisten mielissä kokemusten karttuminen liitetään varmuuden kasvamiseen. Useat esiintymiset tuntuvat lisäävän tilanteen hallinnan tunnetta, ja tämä hallinta tuo varmuutta. Kokemuksiin liitetään niiden myönteisyys, nimenomaan myönteiset kokemukset ovat kasvattaneet tietoisuutta siitä, että esiintyminen ei ole ylivoimaista.

5. Tieto jännittämisestä on lisääntynyt

Kurssilaisten mielestä esiintymistä helpottaa se seikka, että tietää, että muutkin jännittävät. Myös käsityksen muuttuminen siitä, miltä itse näyttää jännittäessään on tuonut huojennusta yleisön eteen menemisen tilanteisiin eli "sisäinen myllerrys ei näy ulospäin".

6. Esiintymisjännitys on lieventynyt

Noin puolet kurssilaisista arvioi esiintymisjännityksensä lieventyneen kurssin aikana. Seitsemäsosa "ujoista" ei ole havainnut mitään lieventymisen merkkejä.

- Pahin kynnys on ylitetty ja tuntuu todella helpottavalta. Ensi keväänä minulla on seminaari enkä enää jännitä sitä niin paljon kuin ennen kurssia. Toivottavasti muutkin ovat hyötäneet kurssista yhtä paljon kuin minä. (4)

Yhteenvetona voi todeta, että ujoille suunnattu esiintymistaidon kurssi vaikuttaa ennen kaikkea kurssilaisten esiintymisjännityksen kokemiseen. Monien mahdollisten tekijöiden vaikutuksesta kynnys mennä yleisön eteen puhumaan madaltuu. Sitä kautta myös asenteen muutos saa a-kurssilaiset lopettamaan esiintymistilanteiden välttelyn. Myös esiintymisen taitoja opitaan kurssilaisten mielestä jonkin verran.

7.6 Ryhmän merkitys ujoille suunnatulla esiintymistaidon kurssilla

Aineistossa kerrotaan ryhmästä paljon. Ryhmän vaikutus näyttää kurssitilanteessa olevan todella suuri. Verrattuna b-kurssilaisten aineistoon, ryhmään liittyvien kommenttien esittäminen näyttää olevan tyypillistä nimenomaan a-kurssilaisille. Toisaalta heidänkin joukossaan kuvaukset keskittyvät joillekin henkilöille, toisilla niitä ei ole yhtään. Jotkut kurssilaiset ovat kokeneet ryhmän merkityksen suureksi. Ryhmään viittaavia kuvauksia on monen tyyppisiä.

Ryhmästä puhutaan eniten ihmisryhmänä, jolla on sama ongelma eli "kohtalotovereina". Tämä näyttää olevan ryhmän suurin merkitys. Se, että saadaan harjoitella yhdessä muiden jännittäjien kanssa, helpottaa. Tyypillisin ilmaus, joka ryhmästä kirjoitettiin liittyy ryhmän merkitykseen jännityksen lieventäjänä. Ryhmän merkitys suhteessa jännittämiseen painottuu joko sen havaitsemiseen, ettei ole erilainen, "ainoa jännittäjä" tai siihen, että uskoo saavansa tällaiselta vertaisryhmältä ymmärtämystä, tukea ja kannustusta. Oma jännitystä ei tarvitse ryhmässä mitenkään peitellä, sitä jopa esitellään eräässä harjoituksessa. Esiintymisjännityksestä puhutaan julkisesti, avoimesti ja sallivasti. Seuraavanlaisia kommentteja ryhmästä a-kurssilaisten aineistossa on useita.

- *Helpottaa nähdä, etten ole ainoa, joka jännittää esiintymistilannetta. (13)*
- *Ryhmä vaikuttaa ihan kivalta, tuntuu hiukan helpommalta, kun näkee muidenkin jännittävän. (17)*
- *Kaikki tietävät, että jännittää, joten on helpompi esiintyä. (61)*
- *Se helpottaa, että muillakin on sama ongelma, eli tietää, että he ymmärtävät. (44)*
- *parempi tehdä näitä harjoituksia kurssilla, joka on ujoille, niin ei kukaan ainakaan hämmästele jännittämistä. (70)*
- *On kiva tulla tälle kurssille, koska muut mukana olijat ovat myös ujoja ja aristelevat esiintymistä yleisön edessä. Se madaltaa kynnyistä lähteä harjoittelemaan puheviestintätaitoja, eikä aseta niin suuria ennakkopaineita itselle (50)*
- *Tämän ryhmän kanssa oli keskimäärin helpompaa esiintyä kuin esim. tavallinen tilanne, että luennolla joutuu sanomaan jotain. Jos täällä oppiikin esiintymään, syy voi olla se, että muut hyväksyvät ja tietävät esiintymispelon (62)*

Voisiko tästä siis päätellä, että käsitys oman jännittämisen ainutlaatuisuudesta, ajatus, että on erilainen ja yksin jännittämisenä kanssa on juuri se jännitystä lisäävä asia? "Kohtalotoveri"-ryhmä toimii jo sinänsä esiintymisjännitystä lieventävänä "menetelmänä". Vertaisryhmä koetaan ymmärtäväisenä ja kannustavana eikä se "asetta ennakkopaineita". Näyttää siis siltä, että tieto siitä, että kaikki ryhmässä kokevat esiintymisjännitystä poistaa oppijoilta suoritusaineita ja saa aikaan myönteisiä mielikuvia harjoittelusta.

Ryhmäläisiä käytetään myös vertailuun, ikään kuin mittatikkuna. Tällaista ryhmään viittaamista oli toiseksi eniten. Omaa jännittämistä verrataan muiden jännittämiseen ja ujouteen. Olenko kovempi jännittäjä kuin muut? Ovatko muut ujompia kuin minä? Myös omia puhe-suorituksia verrataan muiden suorituksiin - olinko huonompi vai parempi? Seuraavat sitaatit valottavat ryhmää vertailun merkityksessä.

- Tosin mulla tulee mieleen, että muiden kuvausten perusteella mun oma jännittäminen ei ehkä olekaan niin suurta kuin itse olin kuvitellut (59)

- Jännitän vielä enemmän kuin muut. Jotkut vaikuttavat niin varmoilta ja luontevilta. (70)

- Kun huomasin, että muut jännittävät aivan yhtä paljon tai jopa enemmänkin, toinen edessä esiintyminen oli jo paljon helpompaa (51)

- Vaikka kaikki eivät niin ujoilta vaikuttaneetkaan sieltä löytyi myös minua ujompia ihmisiä, mikä lohdutti minua suuresti (52)

Viimeiset sitaatit voi tulkita jo melko kielteiseksi ajatteluksi: oma arvo ja hyvä olo perustuu siihen, että on muita, joilla on asiat huonommin.

Myönteistä ajattelua sisältyy ryhmästä tehtyihin havaintoihin ja päätelmiin kuitenkin paljon enemmän kuin kielteistä. Ryhmää arvostetaan esimerkiksi siinä syntyvän hyvän ilmapiirin vuoksi. Ryhmän ilmapiiriä kuvataan esimerkiksi seuraavilla adjektiiveilla: mukava, vapaa, turvallinen, positiivinen, kannustava, leppoisa, hyvä, vapautunut, rauhallinen.

Ryhmästä kirjoitetaan myös mukavien ihmisten joukkona. Ryhmässä viihdytään.

Joku kertoo jopa saaneensa ryhmästä uuden ystävän. Ryhmässä on usein myös jonkinlaista yhteishenkeä, tunnetta, että muodostetaan ryhmä.

- *Ryhmä oli mainio, sopivan kokoinen ja kostui mukavista ihmisistä. (37)*
- *Iloiset kurssilaiset auttoivat myös minua siten, etten pelännyt tulla tänne uudelleen ja uudelleen eikä koskaan jälkeinpäin jäänyt paha mieltä tai vastenmielistä olotilaa. (57)*
- *“Olemme samassa veneessä” ja saamme ehkä positiivista yhteishenkeä. (5)*

Ryhmä lisäksi tukee oppimista. Yhteisiin keskusteluihin ollaan tyytyväisiä. Kokemusten vaihtoa pidetään yleensä tärkeänä. Kaikki eivät kuitenkaan koe ryhmätöitä mielekkäinä kuten toinen poikkeuksellinen sitaatti kuvaa.

- *Oppii ainakin vähän käsittelemään jännitystään, muiden ihmisten kommenttien kuunteleminen auttoi erityisesti. (67)*
- *Ryhmäkeskustelut ovat ikävystyttäviä. En kertakaikkiaan jaksa vaivautua sanomaan sellaisia itsestäänselvyyksiä kuin muut. (53)*

Ryhmä tukee oppimista myös siinä suhteessa, että oppija peilaa siihen omia kokemuksiaan. Ensimmäisissä sitaateissa on kysymys “sisäisen jännittyneisyyden” näkymisestä ulkoisessa käyttäytymisessä. Viimeinen sitaatti kuvaa oppijan havaintoa muista esiintyjistä ja päätelmää esiintymispelon syystä.

- *Kun muiden jännitystä ei huomaa, miksi minun jännitykseni olisi sen kummempaa tai paremmin nähtävissä. (73)*
- *Hieman huvittuneisuutta muita katsoessa, kukaan ei näytä tutisevalta hyytelömöykyltä; keskivertopraktikumryhmään nää solahtais huomiota herättämättä. (36)*
- *Ihmisillä oli tällä kertaa tosi hienoja esityksiä. Ehkä meillä ei mitään kummempia puutteita olekaan esiintymisessä, pelko johtuu vaan tottumattomuudesta. (7)*

Ryhmää kiitetään myös palautteen antajana ja yleisönä. Ryhmän antamaa palautetta arvostetaan siitä saadun kannustuksen vuoksi. Kannustavan ryhmän edessä on helppo esiintyä, ryhmä siis sinänsä helpottaa harjoittelua.

- *Tuntee saavansa toisten tuen eikä tuomiota. (1)*
- *Kukaan ei mollannut ketään, ehkä se johtui siitä, että olimme kaikki samassa veneessä. (73)*

Kurssin nimessä on sana *ujous*. Ujoudesta sanalla *ujous* kirjoitetaan aineistoissa suoranaisesti melko vähän. Kun kerrotaan ujoille tarkoitettulle kurssille tulon syistä, voidaan kommentoida ujoutta toisten tai omalta kohdalta esim. seuraavasti:

- *Tuntuu siltä, että kaikki eivät ole oikeasti ujoja. (30)*
- *On kiva tulla tälle kurssille, koska muut mukana olijat ovat myös ujoja ja aristelevat esiintymistä yleisön edessä.(50)*
- *Porukassa vaikuttaa olevan arkoja tyyppejä, mutta ei aivan huippu-ujoja. (60)*

Tällä perusteella lienee siis niin, että kirjoittajilla on jokin mittapuu, jonka avulla he pystyvät arvioimaan, kuka on esim. vain arka, hieman ujo, todella ujo tai huippu-ujo. Ujous siis näkyy ihmisestä ulospäin, toisin kuin jännittäminen. Kun kuvataan itseä esiintyjänä, kerrotaan, että "Ujous leimaa puheviestintääni. En saa sanotuksi mielipidettäni silloin kun haluaisin." Ujouden olemukseen viitataan myös seuraavissa lainauksissa:

- *tunnistan sen vasta nyt*
- *tulee kouluajoilta*
- *olen saanut kiltin ja hiljaisen leiman*
- *auktoriteetti saa sen aikaan.*

Mitään yhtenäistä *ujous*-käsitettä on vaikea hahmottaa. Vaikka jotkut tuntuvat kirjoittavan ujoudesta jännittämisen synonyymina, näyttää ujous saavan myös omaa määrittelyään: se on laaja-alaisesti käyttäytymiseen vaikuttava, pysyvähkön luonteinen piirre. Koska opiskelijat ovat tulleet ujoille suunnatulle esiintymistaidon kurssille, voi olettaa, että he jollakin tavoin liittäivät tämän piirteen itseensä.

Yhteenvetona voi sanoa, että ryhmän vaikutus esiintymisjännityksen lieventämisessä, esiintymisvarmuuden saavuttamisessa ja esiintymisen taitojen kehittämisessä on suuri. Vaikutuksen ydin tuntuu olevan jännittämisen avoimessa käsittelyssä, ongelman jakamisessa ja yhteisyydessä. "Kohtalotoveruus" yhdistää ja luo turvallista ja kannustavaa ilmapiiriä, jossa "ujojen" on helppo harjoitella esiintymistä.

8 TULOSTEN POHDINTAA

8.1 Kokemuksia ja oppimiskokemuksia

8.1.1 Kokemuksellisuus

Tässä työssä kokemuksellisuus on ollut esillä monella tavalla. Tarkastelun kohteena ovat olleet esiintymistaidon kurssit, joiden perustana on konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen. Tutkimuksen tavoitteena on ollut kuvailla, millaisia oppimiskokemuksia esiintymistaidon kursseilla syntyy. Kokemuksia on pyritty tavoittamaan kurssilaisten oppimispäiväkirjoista.

“Yksittäinen kokemus on pätevä siihen asti, kun se ei ole joutunut ristiriitaan uuden kokemuksen kanssa. Tämä seikka on yhteinen niin tieteellisille proseduureille kuin arkipäiväisille kokemuksillekin. Meillä on siis kaksi tapaa käyttää sanaa kokemus...ensinnäkin kokemus, joka vahvistaa ja täyttää meidän odotuksemme ja toiseksi kokemus, joka ´tapahtuu´meille. Tämä jälkimmäinen, kokemus aidossa mielessä, on aina negatiivinen. Kun uusi kokemus kohteesta tapahtuu meille, se tarkoittaa, että emme aiemmin ole nähneet kohdetta oikein ja nyt tiedämme paremmin” (Gadamer 1975, 332-333, 355-356 Huttusen 1997 mukaan). Myös Kolb kokemuksellisen oppimisen teoriassaan korostaa kokemuksen odotuksenvastaisuutta. Oppimista tapahtuu nimenomaan silloin kun odotukset ja kokemukset ovat ristiriidassa. (Kolb 1984,28.) Esiintymistaidon kurssien kokemukset ovat tutkimuksen tulosten perusteella sekä “vanhaa vahvistavia” että “uutta rakentavia”. Kokemukset ovat yksilöllisiä, joten samasta harjoituksesta syntyy toiselle oppijalle uusi oivallus, kun taas toinen “ei saa mitään irti”. Kokemukset ovat myös toisaalta koko ryhmän suhteen “vanhaa vahvistavia” tai “uutta rakentavia” joissakin asioissa. Tarkastelen seuraavassa näitä tarkemmin.

Oppija ei konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ole oppimistilanteessa mikään tyhjä astia, johon oppia kaadetaan, vaan aktiivinen tiedon rakentaja. Kaikki oppiminen on uudelleen oppimista, koska oppija on oppimistilanteessa läsnä aikaisempine kokemuksineen, tietoineen, taitoineen ja asenteineen. (Kolb 1984, 25-29.) Esiintymistaidon "vanhaa vahvistavat" ja "uutta rakentavat" kokemukset selittynevät osittain puheviestinnän opetusperinteestä ja aikaisemmista peruskoulun ja lukion puheviestinnällisistä oppimiskokemuksista. Myös opiskelijoiden erilaisilla opiskelutaustoilla lienee vaikutusta. Eroavathan esimerkiksi yliopiston laitokset monin tavoin toisistaan (opintojen organisointi, opetusmenetelmät, opettajien ja opiskelijoiden suhteet), samoin se, monesko opiskeluvuosi on menossa, vaikuttaa opiskelijan kokemusten laatuun (Aittola & Aittola 1985, 152-169).

Opiskelijoilla oli tulosten mukaan kurssille tullessaan melko epämääräinen käsitys siitä, mitä kurssilla tehtäisiin ja mitä siellä voisi oppia. Tultiin etsimään esiintymisvarmuutta. Varsinkin a-kurssilaisilla kehittymistarpeet olivat hyvin kokonaisvaltaisia (esimerkiksi "kehittyä esiintyjänä" ja "oppia olemaan yleisön edessä"). B-kurssilaiset nimesivät joitakin esiintymistaidon osa-alueita täsmällisemmin. Mistä tämä kertoo? Yksi vastaus voisi olla se, että peruskoulun ja lukion käyneellä ei ole käsitystä siitä, mitä esiintymistaito tarkoittaa. B-kurssilaisten ryhmässä oli mukana innokkaita esiintyjä ja myös jo työelämässä olleita opiskelijoita - he osasivat esittää kurssille toiveita ja asettaa omia kehittymistavoitteita käytännön kokemuksensa perusteella. Monet a-kurssilaiset ovat pyrkineet välttämään kaikkia mahdollisia esiintymistilanteita. Siten heille ei ole päässyt syntymään edes käytännön kokemuksia esiintymistaidon osatekijöistä. Hyvin kärjistetysti voi todeta, että heidän esiintymistaidossaan on vain yksi osatekijä: esiintymisjännitys.

Esiintymistaidon kurssille tulemisen motiivit vastaavat aikaisemmissa tutkimuksissa esille tulleita tekijöitä. Esimerkiksi Parkkisen (1991) kartoituksessa aikuisopiskelijoiden taustasta ja osallistumistavoitteista esiintymistaidon kursseilla selvisi, että suurin syy tulla kurssille oli juuri esiintymisvarmuuden hankkiminen.

Toiseksi suosituin syy oli se, että esiintymistaidon harjoittelemisesta uskottiin olevan hyötyä jokaiselle. Monet osallistujista tulivat kursseille ennen kuin olivat edes kokeilleet yleisön edessä puhumista, yli 40 % kertoi pitävänsä esitelmiä, alustuksia ja puheita erittäin harvoin tai ei lainkaan. Monet osallistujat kokivat yleisön edessä puhumisen ahdistavana kouluaikaisten epämiellyttävien kokemusten vuoksi. Parkkinen pitää esiintymisvarmuuden hankkimisen asemaa tavoitteissa selvänä merkinä siitä, että esiintymistaidon lyhytkursseilla tulisi entistä enemmän keskittyä esiintymisjännityksen hallintaan. Opiskelijoille on myös pystyttävä tarjoamaan myönteisiä onnistumisen kokemuksia.(Parkkinen 1991, 103-107).

Nykypäivän äidinkielen oppikirjoissa kerrotaan jo aikaisempaan verrattuna varsin paljon esiintymisen taidoista ja esiintymisjännityksestä (ks. peruskoulun yläasteelle suunnatuista esim. Kielen tiet -sarja, lukioon Äidinkieli käsikirja -sarja). Myös sekä äidinkielen aineenopettaja- että luokanopettajakoulutukseen sisältyy puheviestintää. Tutkimuksen opiskelijat ovat käyneet lukionsa lähinnä 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa. Eikö puheviestinnän tieto ole vielä saavuttanut heitä silloin?

A-kurssilaiset ovat saaneet eniten "uutta rakentavia" kokemuksia eli oppimiskokemuksia esiintymisjännitykseen liittyvästä tiedosta ja suhtautumistavoista. He oppivat kurssin aikana tuntemaan paremmin oman esiintymisjännityksensä tyypilliset piirteet. Palautteen ja varsinkin videopalautteen avulla he oppivat, että heidän sisäiset tuntemuksensa eivät näy ulospäin. Tämä oli heille esiintymistä helpottava tekijä. Monet kurssilaiset alkoivat oivaltaa, että jännittäminen ei estä esiintymistä, vaan he voivat aivan hyvin esiintyä, vaikka jännittävät. Suhtautuminen omaan jännittämiseen muuttui sallivammaksi. Monet arvioivat jännityksensä lieventyneen kurssin aikana.

Ensimmäinen suomalainen viestintäarkuutta koskeva laajempi tutkimus ilmestyi 1986 (Sallinen-Kuparinen), seuraava, esiintymisjännitykseen keskittyvä, 1995 (Pörhölä). Ennen näitä tutkimuksia esiintymisjännitystä on tarkasteltu Suomessa

lähinnä psykologian näkökulmasta. Tiedot puheviestinnän tutkimuksista etenevät opettajien täydennyskoulutuksen ja kirjallisuuden kautta oppitunneille asti hitaasti. Ujoille suunnatun kurssin opiskelijoilla ei ehkä ole ollut tilaisuuttakaan oppia esiintymisjännityksestä aikaisemmin kuin kielikeskuksen kurssilla. He eivät ole myöskään aikaisemmin saaneet osakseen esiintymisjännityksen lieventämiseen tähtääviä opetuksellisia menetelmiä: avointa jännittämisestä puhumista (kokemusten vaihtoa, tuntemusten vertailua), "selviytymiskeinojen" yhteistä pohdintaa, taitoharjoittelua, esiintymisen vuorovaikutusluonteen korostamista tms. (ks. tarkemmin menetelmistä luvut 2.3 ja 5.2). Nämä seikat osaltaan selittävät oppimiskokemuksia.

B-kurssilaiset kokivat oppivansa uutta omasta itsestään. Monien käsitys omasta itsestä esiintyjänä tarkentui. He kertovat päiväkirjoissaan, että eivät ole saaneet palautetta esiintymisestään aiemmin juuri lainkaan. Jos selitystä tälle seikalle etsii koulun puhekasvatuksesta, vastaus tarjoutunee helposti: koulun puhe-esityksistä ei anneta täsmällistä palautetta. Tähän seikkaan on kiinnitetty huomiota jo yli kymmenen vuoden ajan (ks. esim. Sallinen-Kuparinen 1994) äidinkielen opettajien täydennyskoulutustilaisuuksissa (joissa yleensä palautteenanto on yksi pääällimmäisistä julkituoduista koulutustarpeista), alan julkaisuissa (esim. Virkelehti) ja mitä luultavimmin myös aineenopettajakoulutuksen puheviestinnän pakollisissa opinnoissa. Silti opiskelijat kertovat edelleen, että palautetta ei saanut lainkaan tai se on ollut vaikutelma-tasoista tai kokonaisvaltaista ("esitys oli selkeä", "esitystapa oli asiallinen", "hyvin meni"). Ovatkohan opetusalaan kohdistuvat uudet haasteet, suurentuneet luokkakoot ja pienentyneet tuntikehykset ajaneet äidinkielenopettajat niin ahtaalle, että esiintymistaidon opettamiselle ei jää aikaa? Vai eikö esiintymistilanteeseen liittyvien puheviestinnän taitojen opettamista pidetä tärkeänä? Vai lieneekö palautteen antamisessa jokin muu perustavaa laatua oleva vaikeus? Eräs palautteen antamista vaikeuttava seikka saattaa olla käsitys puheviestintätaitojen ja persoonallisuuden kiinteästä yhteydestä. Opettajat varovat antamasta opiskelijoille palautetta, koska kokevat palautteenannon toisen persoonallisuuteen puuttumiseksi. Ajatellaan, että esittämällä kritiikkiä

esiintymistaidon osatekijöistä, esitetään kritiikkiä persoonallisuudesta ja se koetaan vääräksi. (Valkonen 1997, 44.)

Kolmasosa "tavallisten" esiintymistaidon kurssien opiskelijoista oppi uutta itsestään myös sikäli, että kokivat yllättäviä jännittämisen kokemuksia. He siis oppivat jännittämään esiintymistä! Tulosten mukaan kyse oli hyvin viestintämyönteisistä ja esiintymään halukkaista opiskelijoista. Mikä esiintymistaidon kurssilla ja erityisesti tiedottavan puheenvuoron harjoittelussa sai heidät jännittämään? Syitä voi etsiä tilanteista: kysymyksessä oli uusi tilanne ja yleisö, joka erityisesti tarkkaili heidän esiintymistään (palautetta antaakseen). Esiintymiseen kohdistui myös viestinnällisiä tavoitteita (esimerkiksi havainnollistaa vieras käsite kuuntelijoille). Puhujan rooliin liittyi tavoitteen ja aiheen vuoksi asiantuntijuutta, ja tämä rooli on ehkä nuorille opiskelijoille vielä vieras. Bussin mukaan (1997, 113-114) ahdistuneisuutta ja jännittyneisyyttä aiheuttavat uudet asiat, esimerkiksi puhujalle uusi rooli vuorovaikutustilanteessa, vieraat ihmiset ja tilanteet; muodolliset tilanteet; huomion kohteena oleminen ja arvioitavana oleminen. Valmistellun puheenvuoron harjoittelussa nämä seikat saattoivat joidenkin kohdalla kasaantua aiheuttaen yllättäviä jännittämisen tuntemuksia. Kyse saattoi tietysti olla myös normaalista vireystilan noususta vaativan tehtävän kohdalla (ks. Pörhölä 1995b). Kurssilaiset tulkitsivat tämän yllättävän korkean vireystilansa jännittämiseksi.

Selitys voi löytyä myös viestinnän tiedostamisesta. Ennen kurssia näiden opiskelijoiden huomio esiintymistilanteessa oli kietoutunut johonkin muuhun kuin viestinnän tasoon. Kun kurssilla huomiota suunnattiin esiintymisen taitoihin, virisi yllättäen voimakas itsetarkkailu - ja sen myötä jännittyneisyys. Miten tämä on perusteltavissa? Duval ja Wicklund (1972 Takalan 1995 mukaan) määrittelevät tietoisuutta sen mukaan kohdistuuko subjektin tietoisuus itseensä vai muihin vuorovaikutustilanteessa oleviin. Normaalisti itsetajuisuus (self-awareness) suuntautuu ympäristöön. Yksilö ei yleensä kohdistaa tarkkaavaisuutta itseensä, elleivät olosuhteet jotenkin ohjaa siihen. (Takala 1995, 37.) Näin tapahtuu esiintymistaidon kurssilla. Puheviestinnän opetuksessa oman toiminnan

tiedostamista pidetään tärkeänä taitojen oppimisen lähtökohtana. Itsetiedostukseen ohjaavat esimerkiksi viestintätilanteesta tehtävät osatekijöiden analyysit, harjoitusten henkilökohtaiset tavoitteet ja palautteet. (Ks. Takala 1995, 41-44.) "Tavallisten" esiintymistaidon kurssien opiskelijat eivät ole erityisen viestintäarkoja. He eivät suuntaa tarkkaavaisuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa itseensä, kuten tutkimusten mukaan tekevät voimakkaasti viestintäarat yksilöt (Daly, Vangelisti & Lawrence 1989). Osa b-kurssilaisista siis alkoi tiedostaa omaa viestintäkäyttäytymistään ja sen myötä he kokivat jännittyvänsä yllätyksellisesti esiintymistilanteissa. A-kurssilaisista monet ovat olleet taipuvaisia itsetiedostukseen ennen kurssia; kurssilla tätä piirrettä pyrittiin vähentämään ja tarkkaavaisuutta suuntaamaan enemmän kuuntelijoihin.

Mitkä kokemukset olivat sitten "vanhaa vahvistavia"? **A-kurssilaiset** kokivat monissa esiintymistilanteissa kielteisiä tunteita: pelkoa, ahdistusta, tuskaa ja kauhua. Tämähän oli heille tuttua ennestään. Käsitys esiintymisestä pelottavana ja kauhistuttavana tilanteena vahvistui kurssin aikana joidenkin kohdalla. Tähän viittaavat myös muutamat sinänsä myönteiset mielialat: "mukavalta tuntuu, kun ei tarvi esiintyä". Esiintymistaidon kehittymisen kannalta nämä kielteiset kokemukset ja niihin liittyvät kielteiset uskomukset ("esiintyminen on aina pelottavaa") ovat haitallisia. Ne saavat opiskelijan ehkä edelleen välttelemään esiintymistä. Hyvää kokemuksissa voidaan nähdä siltä osin, että opiskelija joka tapauksessa kohtasi ja voitti pelkonsa - hän esiintyi siitä huolimatta ja sen kanssa.

"Vanhan vahvistumista" heijastelee käsitys omasta esiintymisjännityksestä, vaikkakin suhtautumistapa muuttui. Havainto oman jännittämisen näkymättömyydestä ulospäin oli uusi opetus, mutta käsitys jännittämisen kielteisyydestä pysyi - ilmeisesti - monien kohdalla ennallaan. A-kurssilaisille oli kurssin alussa tyypillistä pitää jännittämistä kielteisenä asiana, ongelmana, josta pitää mielellään päästä eroon. Koska heitä helpottaa suuresti se, että jännittäminen ei näy, he siis kuitenkin edelleenkin ajattelevat, että "jännittäminen on heikkous, joka pitää peittää, joka ei saa näkyä". Heidän on vaikea kokea jännittämistä myönteisenä voimavarana (=vireytymisen myönteinen tulkinta) ja

vaikeata suunnata päähuomio vuorovaikutukseen ja sanoman perillemenoon. On myös vaikeaa olla sallivampi itseä kohtaan ja antaa jännittämisen tuntemusten vain olla ja mahdollisesti näkyä ja esiintyä silti. Esimerkiksi videopalautteessa huomio suuntautui pääsääntöisesti esiintymisen ulkoisiin seikkoihin, ei esimerkiksi keinoihin, joilla kuuntelijoiden viestin ymmärtämistä helpotettiin (esim. jäsentely, havainnollistaminen). Ainakin osa a-kurssilaisista tulkitsi oman jännittämisensä edelleen kurssin päättyessäkin kielteisesti, vaikka koki saaneensa sen käsittelyyn apua kurssin käymisestä.

Vanhan, kielteisen suhtautumistavan säilymistä jännittämiseen kuvastanee myös a-opiskelijoiden näkemys esiintymisen onnistumisesta ja epäonnistumisesta. Esiintymisharjoituksissakin onnistumista arvioitiin valmistautumisen, jännittämisen, tyytyväisyyden lopputulokseen, äänenkäytön, virheettömyyden ja keskittymisen kannalta. Tyytymättömyyden ja "mokaamisen" kriteereinä olivat jännittäminen, ulkoinen olemus, puheen sujuvuus ja suunnitelmien toteutuminen. Nämä kaikki tekijät liittyvät esiintyjään, eivät vuorovaikutukseen tai viestin perillemenoon. Monien a-kurssilaisten perimmäinen käsitys esiintymisestä saattoi kurssin jälkeen olla siis edelleen hyvin itse- ja esittämiskeskeinen. Hyvä esiintyjä ei jännitä ja on kielellisesti ja ei-kielellisesti hallittu ja pätevä, kaikin puolin varma esiintyjä. Tällainen näkemys hyvästä esiintyjästä vastaa melko paljon Motleyn (1997, 380-381) esittämisorientaation kuvausta. Sen mukaan esiintymisessä on tärkeintä juuri esiintyjän hallittuus, sujuvuus, hyvän vaikutelman antaminen ja ilman virheitä suoriutuminen. Ehkä tästä voi päätellä, että viestimisorientaation opettaminen, se, että tärkeintä puhumisessa onkin sanomien välittäminen ja niiden ymmärtäminen, kuuntelijoiden huomioonottaminen ja vuorovaikutus, ei ole kurssilla onnistunut kovin hyvin.

8.1.2 Taitojen kehittyminen

Esiintymistaidon kursseilla opittiin odotuksenmukaisesti esiintymisen taitoja. Kysymys on nimenomaan opiskelijoiden kokemuksista - oppijat itse arvioivat oppineensa taitoja. A-kurssilaiset raportoivat oppineensa mm. seuraavia taitoja: tukisanalistan käyttö esiintymisessä (aikaisemman paperista lukemisen sijaan), katsekontakti kuuntelijoiden kanssa, havainnollistamiskeinojen käyttö, puheesityksen jäsentely ja puhumiseen valmistautuminen. Näitä taitoja he eivät osanneet kurssin alkaessa edes nimetä kehittymisen kohteiksi, heidän kehittymistarpeensa suuntautui esiintymisjännityksen lieventymiseen ja esiintymisvarmuuden saavuttamiseen. Myös b-kurssilaiset raportoivat oppineensa monia esiintymisen puheviestintätaitoja.

Esiintymisen taitoja ei observoitu eikä arvioitu tutkimusta varten missään kurssin vaiheessa, ulkopuolisen silmin taidot saattoivat siis pysyä samanlaisina tai kehittyä kurssin aikana. Omasta opettajan ja tutkijan näkökulmastani molemmat vaihtoehdot ovat mahdollisia. Ujoille suunnatuilla kursseilla kiinnitin toistuvasti huomiota siihen, että opiskelijoiden käsitys itsestään esiintyjänä on hyvin aliarvioiva. Opiskelijat eivät omasta mielestään osaa juuri mitään esiintymisen taitoja tai taidot ovat hyvin puutteelliset. Kuitenkin he esiintyvät sekä kurssiryhmän että opettajan mielestä kompetentisti ja saavat myönteistä palautetta taidoistaan. He viestivät siis tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti, mutta eivät itse "tiedä" sitä. Lieneekö tässä vieläkin todiste vanhasta myytistä, että suomalaisten puheviestintätaidot ovat kerta kaikkiaan kehnot (siis myös kurssilaisten) vai onko kysymys varsinkin naisilla todetusta taipumuksesta vähätellä omaa suoritustaan (Sallinen-Kuparinen 1986)?

Mitä kurssin aikana on voinut tapahtunut taidoissa? Seuraavat vaihtoehdot ovat mahdollisia:

a) Taidot ovat pysyneet samanlaisina (esim. ryhmän ja opettajan mielestä hyvä kontakti koko ajan), mutta opiskelijan käsitys niistä on muuttunut realistisemmaksi (Käsitys kurssin alussa: en osaa ottaa kontaktia yleisöön, huono kontakti; kurssin

aikana: kontaktinottoni onnistuu, minulla on hyvä kontakti yleisöön). Tämän kehityksen perusteella opiskelija voi päätellä, että hänen taitonsa ovat kehittyneet (vaikka ne itseasiassa ovat olleet hyvät koko ajan).

b) Taidot ovat kehittyneet (ryhmän, opettajan ja opiskelijan mielestä): alussa taidoissa oli puutteita (esim. opiskelija ei katsonut kuuntelijoita kertaakaan vaan tuijotti lattiaan tai papereihin), jotka opiskelija itsekin tiedosti. Kurssin aikana taidot paranivat (esim. opiskelija katsoi kuuntelijoita yhä enemmän ja luopui lukemisesta). Opiskelija sai kehittymisestään myönteistä palautetta ja huomasi sen itsekin.

c) Taidot ovat kehittyneet (ryhmän, opettajan ja opiskelijan mielestä). Alussa taidoissa oli puutteita, mutta opiskelija ei ollut niistä tietoinen ennen kuin hän sai niistä palautetta. Kurssin aikana käsitys omista taidoista muuttui realistisemmaksi ja opiskelija osasi suunnata harjoitteluaan oikeisiin kohteisiin. Tämän seurauksena taidot kehittyivät.

Kaikissa tapauksissa päädytään tilanteeseen, jossa taidot oppijan itsearvioimina ovat kehittyneet. Tapauksia erottavat lähinnä muutosta koskevan itsearvioinnin ja ulkopuolisen arvioinnin ristiriita (kuten tapauksessa a) ja omaa esiintymistä koskevan käsityksen realistisuus. Käsitys voi olla epärealistinen siten, että opiskelija pitää taitojaan huonompina kuin ne muiden arvioimina ovat (kuten tapauksessa a) tai parempina (kuten tapauksessa c). Käsitys voi olla myös realistinen (kuten tapauksessa b). Käsitys itsestä viestijänä nousee kaikissa vaihtoehdoissa merkittävänä tekijänä esiin. Tämän ns. viestijäkuvan realistisuutta pidetäänkin tärkeänä puheviestintätaitojen oppimisessa (ks. viestijäkuvan käsitteestä Norton 1983; Sallinen-Kuparinen 1987 ja sen problematisoinnista Takala 1995, 40-43).

8.1.3 Viestijäkuvan muuttuminen

Yksilön viestijäkuva perustuu käsityksiin siitä, millaisena toiset häntä pitävät. Viestijäkuva on sidoksissa yksilön minäkuvaan ja itsetuntoon. "*Minäkuva eli minäkäsitys* on se käsitys, mikä ihmisellä on itsestään, millaisena hän itseään pitää ja minkälaisin määrein hän itseään, tavoitteitaan tai arvomaailmaansa kuvaa. Ihmisen *itsetunto* on tämän hänen minäkäsityksensä positiivisuuden määrä. Se on hänen sisässään oleva tunne siitä, että hän on hyvä ja arvokas. Se ei ole ulkoista menestymistä, selviämistä eikä ' pärjäämistä'." (Keltikangas-Järvinen 1998,16.)

Monet **a-kurssilaiset** näkevät itsessään paljon puutteita, huomattavasti enemmän kuin myönteisiä puolia. Heillä on oman käsityksensä mukaan paljon ongelmia esiintymisessä (mm. ajatusten katkeaminen kesken puhe-esityksen, punastelu, vapina, vaikeudet äänenkäytössä), he arvelevat jännittävänsä enemmän kuin muut, heillä ei ole mitään kiinnostavaa sanottavaa omasta mielestään ja heiltä puuttuvat monet itseilmaisun taidot. Tämän perusteella voi olettaa, että heillä on huono itsetunto.

B-kurssilaiset näkevät itsessään sekä kielteisiä että myönteisiä puolia. Puhujina he kuvailevat itseään esimerkiksi innostaviksi, ymmärrettäviksi, havainnollisiksi, luotettaviksi, ilmeikkäiksi, rauhallisiksi, aktiivisiksi ja varmoiksi. He hallitsevat monia taitoja, mutta haluavat kehittää niitä edelleen. Heilläkin voi olla ongelmia esiintymisessä (mm. jännitys, rönsyily, liian nopea puhe), mutta he uskovat pystyvänsä selviytymään niistä ja kehittämään itseään paremmaksi esiintyjäksi. Tästä päätellen voi olettaa, että heillä on hyvä itsetunto.

Ihmisen käsitys omasta itsestään syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja nimenomaan toisilta saadun palautteen perusteella. Symbolisen interaktionismin teoriassa tällaista minä-käsityksen syntymistä kuvaillaan prosessina, jossa yksilö ikään kuin ottaa toisen ihmisen roolin ja katsoo itseään tästä toisen näkökulmasta

Yksilö subjektina tarkastelee itseään objektina: miltä minä näytän ja vaikutan muiden silmissä. Interaktionistit käyttävät tästä mentaalisesta kuvasta nimitystä *peiliminä (looking-glass self)*. Yksilö saa itsestään palautetta vuorovaikutuksessa toisten kanssa, siten myös peiliminä muuttuu jatkuvasti. (Griffin 1997, 87-89.) Miksi toisten peilaus on niin synkkäsävyinen, toisten taas valoisampi? Huonon itsetunnon syitä etsitään yleensä yksilön ja ympäristön varhaisesta vuorovaikutuksesta, kodin ihmissuhteista, toveripiiristä, harrastuksista ja koulusta. Peiliminä-käsitettä soveltaen kysymys on siitä, että lapsi tai nuori on nähnyt itsensä korostuneesti kielteisenä. Palaute on heijastellut käsityksiä "olen huono", "minusta ei pidetä", "minulla ei ole arvoa".

On kuitenkin vaikea arvioida, mistä huono itsetunto - tai huono viestijäkuva - lopultakin syntyy, missä olosuhteissa ja miksi itsetunnon kehitys on vaurioitunut. "Usein muutoin onnettomissa olosuhteissa on riittänyt, että on ollut edes yksi ihminen kertomassa lapselle, että tämä on hyvä ja arvokas." Aikuisiässä on myös mahdollista löytää itsestään tuoreita voimavaroja ja näin korvata niitä lapsuudenkokemuksia, joiden varassa on ehkä rakentanut liian negatiivisen kuvan itsestään. (Keltikangas-Järvinen 1998, 124.)

Viestijäkuvan kehittymisen kannalta puheviestinnän kurssien palaute ja myönteiset viestintäkokemukset ovat erittäin keskeisessä asemassa. Opiskelijat kaipaavat ennen muuta kokemuksia, joiden avulla he voivat tarkentaa viestijäkuvaansa, käsitystään omasta kommunikatiivisesta kompetenssistaan ja arvioida, onko heidän nykyinen viestijäkuvansa heitä puhujina auttava vai rajoittava (Levander 1999). Tämä pätee yhtä hyvin ujoille suunnattuun esiintymistaidon kurssiin ja "tavalliseen" esiintymistaidon kurssiinkin.

Esiintymistaidon kurssit näyttävät vaikuttavan opiskelijoiden viestijäkuvaan. Palaute muokkaa viestijäkuvaa realistisemmaksi. B-kurssilaisten viestijäkuva tarkentui heidän oman arviointinsa mukaan. A-kurssilaisten viestijäkuva muuttui myönteisemmäksi. Muutamat a-kurssilaiset kertovat kurssin jopa vahvistaneen heidän itsetuntoaan.

8.2 Erilliskurssin tarpeellisuus

Ratkaisun luonne

Kieli- ja viestintäopintojen määrään ja laatuun on viime vuosien kiristyneessä taloudellisessa tilanteessa kiinnitetty erityisesti yliopistojen sisäisessä keskustelussa paljon huomiota. Mikä on tarpeellista ja mikä ei? Kielikeskusten (ja esimerkiksi Tampereen yliopistossa ainelaitoksen) järjestämää puheviestinnän opetustakin on supistettu monessa yliopistossa (Kielikeskuspäivät 1999, työryhmäraportit). Kielikeskuksissa on siis toisaalta pyritty vastaamaan asiakkaiden muuttuviin koulutustarpeisiin joustavalla ja laajalla kurssitarjonnalla, toisaalta jouduttu yhä enemmän miettimään jokaisen kurssin "oikeutusta" kuulua tähän tarjontaan. Esiintymistaidon tai neuvottelutaidon kurssien oikeutus eli perusteiden hyväksyttävyyys on osittain perinteistä kumpuavaa, osittain nykypäivän akateemisen viestinnän ja työelämän taitotarpeista voimakkaasti nousevaa (ks. esiintymistaidon perusteluista tarkemmin luvusta 5.1). Sen sijaan tietyille kohderyhmälle, ujoille, esiintymistä jännittäville ja pelkääville yliopisto-opiskelijoille, suunnattu oma erityiskurssinsa on varsin uusi ilmiö, ja herättänyt sekä myönteistä että kielteistä huomiota. Kurssista kertoneissa lehtijutuista postereista ja esitelmistä on tullut tekijöille hyvin myönteistä palautetta. Sen sijaan opintosuoritus "esiintymistaidon kurssi ujoille" opiskelijan ansioluettelossa on herättänyt työnantajien ihmetystä ja esimerkiksi kyselyjä, pystyykö opiskelija lainkaan tämän "vammansa" vuoksi esimerkiksi asiakaspalvelutyöhön. Kurssin nimi muutettiin vuonna 1996 "esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssiksi".

Oikeutuksen antamien on enemmän koulutuspoliittinen kuin oppimiseen liittyvä ratkaisu. Millaista koulutusta halutaan milloinkin tukea? Mielenkiintoisempaa lienee tässä yhteydessä pohtia, mitkä puheviestinnän opettamiseen ja oppimiseen liittyvät tekijät puoltavat oman esiintymistaidon kurssin järjestämistä ujoille, aroille ja jännittäjille?

8.2.2 Ujoutta, viestintäarkuutta, haluttomuutta ja taitojen puutetta

Ujoille suunnatun esiintymistaidon kurssilaisia yhdistää esiintymisjännityksen kokeminen. Vertailu b-kurssilaisiin valotti sitä seikkaa, että se on laadultaan ja mittasuhteiltaan erilaista kuin b-kurssilaisten esiintymisjännitys. A-kurssilaisten esiintymisjännitystä tutkittaessa tuli esille seuraavia tekijöitä: Jännityksen ajatellaan kuuluvan esiintymiseen. Oma jännitys koettiin liialliseksi. Oman kehon vireytyminen tiedostettiin voimakkaasti ja koettiin haitallisena. Ajatusten katkeaminen esiintymistilanteessa on monien ongelma. Jännittämiseen liittyy kielteisiä ajatuksia ja tunteita. Voimakkaimmillaan jännitys on esiintymistä ennakoivissa tai juuri ennen yleisön eteen astumista.

Päiväkirjoja ei tutkittu yksilötasolla systemaattisesti. On siis vaikeaa määritellä, minkä tyyppisiä jännittäjiä a-kurssilaiset ovat, lieneekö se pelkästään päiväkirjojen perusteella edes mahdollista. Opettajan kokemukseen ja näkemykseen vedoten voi todeta, että monentyyppisiä. Jos heille jaettaisiin mikä tahansa ujoutta, kontekstisidonnaista viestintäarkuutta, viestintähaluttomuutta tai taitojen puutetta kartoittava kyselylomake, tulokset olisivat luultavasti mittarin mittaaman piirteen suuntaisia. Poimin seuraavaksi esille muutamia a-kurssilaisten jännittämisen tyypillisiä piirteitä.

A-kurssilaiset kiinnittivät runsaasti huomiota fysiologiseen vireytymiseensä. He kuvailevat kehonsa reaktioita usein hyvinkin yksityiskohtaisesti päiväkirjoissaan esiintymisharjoitusten kuvailun yhteydessä. Mistä tämä voi johtua? Yksinkertaisin selitys lienee se, että näitä punastumisia ja vapinoita oli niin paljon. Samaan tulokseen päätyi myös Pörhölä (1995b): tyypillisintä tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille, erityisesti kokemattomille, oli voimakas vireytyminen. Konkreettisia kehon tuntemuksia on tietysti myös helpompi havaita ja helpompi kirjoittamalla käsitellä kuin kognitiivisen tai emotionaalisen tason ilmiöitä. Kielteiset ajatukset, heikko itsearvostus ja esiintymisen pelko eivät ehkä tarjoudukaan niin vaivattomasti tarkastelun kohteeksi, nehan saattavat olla tavanomainen osa aran ja jännittävän esiintyjän kokemusmaailmaa.

A-kurssilaiset saattavat myös olla juuri niitä jännittäjiä, joilla on keskimääräistä herkempi elimistö reagoimassa julkisen puhumisen tilanteisiin. He siis tiedostavat vireystilan nousun herkästi. Oma osuutensa voi olla myös "jännittämisen jännittämisellä", josta päiväkirjoissa kerrottiin. Jotkut opiskelijat kertovat jännittävänsä esiintymisessä sitä, että heitä alkaa jännittää. Tästä ilmiöstä käytetään nimitystä *anxiety sensitivity* ja se määritellään herkkyydeksi pelon ja fyysisen vireystilan tuntemuksille (Mladenka, Sawyer & Behnke 1998; Strader, Sawyer & Behnke 1999). Tämä piirre on nähty yhtenä ongelmallista viestintäarkuutta ennustavana tekijänä, joka pitäisi ottaa huomioon esimerkiksi puheviestinnän opetuksessa (Strader, Sawyer & Behnke 1999).

"Tyhjä pää" aiheutti monille a-kurssilaisille esiintymistilanteessa ongelmia. He kertovat, että tämä kognitiivisen tason vaikeus häiritsee heidän esiintymistään, eivätkä he pysty tuomaan taitojaankaan niin hyvin esille kuin ilman tätä ilmiötä. Puhe-esityksen jäsentely tuntuu katoavan ja sanatkin saattavat sekaantua ja kadota, puheeseen tulee helposti takeltelua ja tahatonta toistoa. Puhuja ei ymmärrä, missä kohdin hän on menossa eikä pysty hahmottamaan viestintänsä tavoitetta ja kokonaisuutta. Pörhölä (1995b) selittää tämän aiheutuvan kognitiivisesta kuormittumisesta. Puhujan mieltä vaivaavat monet asiat: puheen tuottaminen, aiheen käsittely ja eteenpäin vieminen, suorituspaineeet, kielteiset odotukset, voimakas itsetarkkailu, pelko...Mikäli tätä kognitiivista taakkaa edes jotenkin helpotetaan, "tyhjän pään" ongelma voidaan ratkaista. Esiintymisjännityksen lieventämisen terapeuttiset ja opetukselliset menetelmät tarjoavat avuksi mm. kielteisten ajatusten muuttamista myönteisemmiksi, esiintyjää helpottaviksi ja tukeviksi, rentouden tunteen liittämistä esiintymiseen, esiintymistaitojen opettelua, huomion kiinnittämistä puheenaiheiden valintaan ja suorituspaineeita ja uhkaa poistavan opetusilmapiirin luomista.

Keholliset tuntemukset olivat voimakkaimmillaan esiintymistä ennakoidessa tai juuri ennen yleisön eteen astumista. Tämä havainto päiväkirjoista vastaa tutkimuskirjallisuuden yleistä linjaa. On havaittu, että puhe-esityksen ennakointiin liittyvä jännitys on voimakkaampaa kuin itse puhumisen aikana koettu jännitys.

(Behnke & Sawyer 1999). Opetuksessa tähän vaiheeseen pitäisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Huomiota on kiinnitettävä esimerkiksi orientaatioon. Esittämisorientaation on todettu lisäävän ennakoivaa jännittämistä. Puhuja kehittelee mielessään paineita tuovia odotuksia kuuntelijoiden häneen kohdistuvasta arvioimisesta. Virhe-ajattelu onkin eräs esittämisorientaation tunnusmerkki: puhumista yleisön edessä ohjaavat puhujan mielessä tietynlaiset tiukat sujuvuuden ja pätevyyden kriteerit. Tavoitteena olevasta käyttäytymisestä poikkeaminen on virhe. Monen mielestä hyvän esiintyjän tunnusmerkki on virheettömyys. (Bippus & Daly 1999.) Sallivuutta ja suvaitsevuuatta lisäävät sekä virhe-ajattelun kyseenalaistavat ajattelumallit oletettavasti lieventävät myös ennakoivaa jännittämistä.

Kaiken kaikkiaan a-kurssilaisten jännittäminen oli varsin monimuotoista ja yksilöllistä. Yhteistä kaikille olivat kuitenkin jännittämisen kokemukset. Esiintymisjännitykseen lieventämiseen näyttäisi useimpien kohdalla olevan tarvetta, koska he kokevat jännittämisen haittaavaan yleisön edessä puhumista.

8.2.3 Oppijaryhmän ominaisuuksia

Ujoille suunnatun kurssin oppijoista muodostuu tutkimuksen perusteella erilainen kuva kuin b-kurssilaisista. A-kurssilaille esimerkiksi ryhmän merkitys oppimiskokemuksissa oli suuri. Ujoille suunnattujen kurssien osanottajien mielestä homogeeninen ryhmä lisäsi merkittävästi harjoittelun onnistumista ja esiintymisjännityksen lievenemistä. Heille tuli "samassa veneessä" olemisen tunne, joka synnytti kannustavaa ja tukea antavaa avointa ilmapiiriä. Oma jännittämistä ei tarvinnut peitellä ja saattoi keskittyä oppimistehtäviin täysipainoisemmin.

A-opiskelijoiden kurssiryhmässä koetaan voimakasta yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Tämä lisää ryhmään ja sen tavoitteisiin sitoutumista. Tämänkin kautta oppiminen voi tehostua. Yhteiset kokemukset tunnetusti liittävät ihmisiä yhteen.

Pääsykokeissa, sairaalan potilashuoneessa tai tiiviissä koulutuksessa voi melko nopeastikin syntyä vahva yhteenkuuluvuuden tunne aikaisemmin toisiaan tuntemattomien ihmisten välille. Esiintymistaidon kurssin kokemuksiin liittyy vieläpä varsin voimakkaita tunteitakin. Eräänä selityksenä ryhmän vaikutukselle voisi siis olla Schachterilta (1959 Wilsonin 1997, 60 mukaan) peräisin oleva teoria siitä, että ahdistavat tapahtumat liittävät ihmisiä emotionaalisesti yhteen! Kun on yhdessä koettu esiintymistilanteiden pelottavuus, on liittytty tiiviisti yhteen ja koetaan voimakasta yhteenkuuluvuutta. Vai voiko esiintymistaidon kurssia verrata pommisuoja- tai panttivankitilanteeseen?

A-kurssilaiset ja b-kurssilaiset olivat tutkimuksen mukaan oppijaryhminä erilaisia myös muiden tekijöiden mukaan. Ensinnäkin heidän kokemuksensa viestintätilanteista olivat erilaisia: a-kurssilaisilla kokemuksia esiintymisestä oli vähemmän, koska he olivat pyrkineet välttelemään niitä. He kokivat myös useammat tilanteet hankaliksi. Molemmat ryhmät kokivat vaikeiksi tilanteiksi ryhmän edessä yksin puhumisen, isolle ja/tai vieraalle yleisölle esiintymisen, valmistautumatta tai vähäisillä tiedoilla esiintymisen. Nämä koetut vaikeudet vastaavat suomalaisista nuorista aikaisemminkin saatuja tietoja (Sallinen-Kuparinen 1986, 116-119). Vähäinen esiintymiseen tottuneisuus ja esiintymisen vältteleminen tekevät kuitenkin a-kurssilaisista omanlaisensa yhtenäisen ryhmän. Kokemukset esiintymisestä ovat avainasemassa esimerkiksi vireystilan ja esiintymistilanteeseen liitettävien odotusten suhteen (Pörhölä 1995b).

Oppijoilla on usein monia motivaatioon liittyviä käsityksiä ja uskomuksia. Ne voidaan jakaa lähinnä kahteen pääryhmään: 1. oppijan omiin tavoitteisiin liittyvät, tärkeänä pidettyihin asioihin liittyvät käsitykset ja 2. uskomukset siitä, miten oppija pystyy selviytymään tietystä tehtävästä ja vaikuttamaan tehtävän lopputulokseen sekä uskomukset siitä mistä onnistuminen tai epäonnistuminen johtui. (ks. Tynjälä 1999, 100-101.) Monet a-kurssilaiset ovat tottuneet ajattelemaan esiintymisjännityksestä siten, että se estää esiintymisen. Omat resurssit (tiedot, taidot, kokemus) esiintymisessä koetaan vaatimattomiksi, tilanteen vaatimukset suuriksi, uhkaaviksi. Pelko esiintymistilannetta kohtaan on niin suuri, että

epäonnistumisen mahdollisuus nähdään todennäköisempänä kuin onnistuminen. Motivaatioteoreettiselta kannalta välttämismotivaatio on voittanut tällöin lähestymismotivaation.

Esiintymistä jännittäville palautteen vastaanottaminen ja antaminen saattoivat olla vaikeita. Erityisesti myönteinen palaute aiheutti joillekin torjuntaa. Palautteen antaminen toiselle koettiin vaikeaksi sen vuoksi, että silloin voi itse "mokata", sanoa jotakin tyhmää tms.(ei esim. sen vuoksi, että arveltiin toisella olevan vaikeuksia ottaa kriittistä palautetta vastaan).

Tietyt asiat näyttävät siis olevan tyypillisiä a-kurssilaisille oppijoina. Jännittäminen ja pelkääminen tuntuvat vaikuttavan oppimiseen, koska vertailuryhmässä b-kurssilaiset suhtautuvat edellä lueteltuihin asioihin eri tavalla. Erään selityksen a-kurssilaisten erilaisille oppimiskokemuksille tarjoavat tavoiteorientaatioteoriat. Tavoiteorientaatioteoriat lähtevät olettamuksesta, että oppimistilanteissa oppijoiden henkilökohtaiset tavoitteet ovat merkittävässä asemassa. Ne luovat sen viitekehyksen, jonka puitteissa oppijat tulkitsevat tilanteita ja toimivat niissä. Tutkimuksissa on pystytty tunnistamaan muutamia perusorientaatioita, joista tärkeimpiä ovat seuraavat:

- tehtäväsuuntautuneisuus ja oppimisorientaatio
- suoriutumisorientaatio
- välttämisorientaatio ja minäsuuntautuneisuus
- sosiaalinen riippuvuussuuntautuneisuus. (Tynjälä 1999,102-104.)

Välttämisorientaatio ja minäsuuntautuneisuus -orientaatiota voidaan soveltaa moneen a-kurssilaiseen. Tälle orientaatiotyypille on tyypillistä oman minän suojeleminen ja epäonnistumisen pelko. Oppija pyrkii välttämään sellaisia tilanteita, joissa altistuu epäonnistumisen mahdollisuudelle. Hänen on vaikea täysipainoisesti paneutua tehtävän sisältöön, koska hänen huomionsa kiinnittyy siihen, miten hän voisi välttää epäonnistumisen. Joskus oppijan keskeiseksi tavoitteeksi nousee oman minän suojeleminen huonon suoriutumisen seurauksilta. Tällöin puhutaan *minäsuuntautuneisuudesta eli egodefensiivisestä orientaatiosta*.

Minäsuuntautuneisuus voi liittyä yleiseen heikkoon itsearvostukseen. (Tynjälä 1999, 104.)

Voimakkaasti viestintäarkeja on todettu erottuvan oppimistyyliiltään. Erään tutkimuksen mukaan he suosivat analyttistä lähestymistapaa, tarkkailemista osallistumisen sijaan, informaation pohdiskelua ja arvostavat teorioita ja asiantuntijan käsityksiä ("analyttinen arvioija" -tyyli). Toinen suosittu oppimistyyli viestintäaroilla on "käytännön kokeilija", jossa aktiivisuus ja käytännönläheisyys ovat keskeisellä sijalla. (Dwyer 1998.) Päiväkirjat eivät antaneet viitteitä oppimistyyleistä. Ellei sellaiseksi sitten lasketa sitä, että vaikka kurssit olivat perustaltaankin hyvin käytännönläheisiä, niiden kehittämissuunnitelmissa toivottiin enemmän toimintaa ja vähemmän teoriaa. Toisaalta puhekasvatuksen perinne Suomessa on luomassa tämänsuuntaisia odotuksia.

Ryhmiä erottava tekijä on myös esiintymistaidon kurssiin kohdistuvat odotukset ja omassa esiintymisessä huomattavat kehittämistarpeet. A-kurssilaisten ongelmat keskittyvät esiintymisjännitys-ilmion ympärille (tuntemukset kehossa esiintymisen aikana, ajatuskatkot, huono viestijäkuva) ja odotukset ja kehittämistarpeet samoin. B-kurssilaiset eivät anna esiintymisjännitykselle kovin suurta merkitystä. Heilläkin on esiintymisessään ongelmia, mutta pääpaino esiintymistaidon kurssille tulemisessa on taitojen kehittämisessä.

Ujoille suunnatun esiintymistaidon kurssin opiskelijoilla on oppimisensa suhteen selvästi erilaiset tarpeet kuin muilla esiintymistaidon kurssilaisilla. He tarvitsevat tilaisuuden saada tietoa ja käsittelyaikaa ongelmalliseksi kokemalleen esiintymisjännitykselle. "Tavallisessa" esiintymistaidon kurssiryhmässä tällainen ei ole mahdollista - ne, joille jännittäminen ei ole mikään suuri asia ja kynnyksikysymys, turhautuvat. He ovat tulleet kehittämään esiintymistaitojaan, eivät puhumaan peloistaan.

Esiintymiskokemus ja sen myötä tottuminen yleisön edessä puhumiseen ovat a-kurssilaisilla niukkoja. Heillä ei ole välttämättä valmiuksia lähteä harjoittelemaan

esiintymisen taitoja siinä rytmissä, joka "tavallisilla" esiintymistaidon kursseilla on. Kokemusten perustella on havaittu, että arantuntuiset opiskelijat keskeyttävät helposti "tavallisen" puheviestinnän kurssin. He ilmeisesti kokevat sen liian vaativaksi.

Esiintymisjännitykseen voidaan vaikuttaa tutkimuksen mukaan opetuksellisin keinoin. Tämä edellyttää esiintymisjännitystä koskevan tieteellisen tiedon välittämistä oppijoille. Esiintymisjännityksen avoin käsittely turvallisessa ja tukea antavassa ilmapiirissä on tärkeää. Taitoharjoittelu on toimiva ja tehokas opetuksellinen menettely. Vertaisryhmä esiintymistaidon harjoittelussa on merkittävä esiintymisjännitystä lieventävä tekijä.

Esiintymistaidon kurssin suunnitteleminen esiintymisjännityksestä kärsiville opetukselliselta perustalta on täysin mahdollista. Tässä tutkimuksessa on esitetty ujoille, aroille ja jännittäjille suunnatun esiintymistaidon kurssin perusteet ja didaktiset periaatteet oppimiskäsityksineen ja toimintamalleineen. Kurssisuunnitelma on toteutettu käytännössä useita kertoja ja sen vaikutuksia dokumentoitu tämän tutkimuksen tuloksissa. Oppijoiden käsitykset esimerkiksi taitoharjoittelusta ovat varsin myönteisiä.

Esiintymistä jännittävät opiskelijat muodostavat oman yhtenäisen ryhmänsä vain tämän yhteisen yleisöpuhepiirteensä vuoksi. Samanlaisia ryhmiä voisía olla esimerkiksi vettä pelkäävät, lentämistä pelkäävät tai hämähäkkejä pelkäävät. Puhumisen arasteleminen eroaa kuitenkin edellisistä siinä, että sitä on vaikeampi välttää, jos aikoo yleensä olla ihmisyhteisössä jäsenenä ja sosiaalisessa elämässä mukana. Esiintymisen pelkääminen on tulevalle akateemiselle asiantuntijalle yhtä katastrofaalista kuin veden pelkääminen uimaopettajaksi opiskelevalle, lentopelko lentäjäksi valmistuvalle tai hämähäkipelko biologian opiskelijalle. Muiden vähättelevä ja ehkä syyllistäväkin suhtautuminen yksilölliseen katastrofiin ei yhtään lievennä sitä. Pelkäävää ei auta se, että pelko todetaan järjettömäksi ja häntä kiusoitellaan sen vuoksi.

Vaikka esiintymisjännitys ei välttämättä näy ulkopuolisille, se aiheuttaa “sisäisenä ongelmana” esiintymistilanteiden välttelyä. Jännittäjälle itselleen esiintymisjännitys on kynnykskysymys. Ilman tämän kynnyksen ylittämistä on vaikea edetä missään suullista viestintää vaativissa tilanteissa ja niihin liittyvien taitojen kehittämisessä. Yliopisto-opiskelussa esiintymistä vaativien opintokokonaisuuksien vältteleminen tai keskeyttäminen voi johtaa opintojen viivästymiseen. On myös todella vahinko, että esiintymisjännityksen vuoksi monen lahjakkaan nuoren panos yliopistossa ja ehkä tulevassa työpaikassakin jää piiloon.

8.3 Esiintymistaidon opetuksen haasteita

Tämän tutkimuksen pohjalta avautuu esiintymistaidon opetukselle monenlaisia haasteita ja tulevaisuuden näkymiä. Sosiaalisten taitojen puutteen on ennustettu lisääntyvän tulevaisuudessa. Viestintäarkuus ja taidot puhumalla ilmaista itseään ovat siten yhä enemmän esillä oppijoiden piirteinä kouluissa ja työelämässä. Pääsyynä tällaiseen kehitykseen pidetään perheiden vähentyneen vuorovaikutuksen määrää. Lasten ja vanhempien vähenevän yhdessäolon on nähty muodostavan uhkan esimerkiksi lapsen kielelliselle kehitykselle (Laakso 1999).

Erityisiä odotuksia esiintymisen taitojen kehittämisessä kohdistuu kouluun ja opettajiin. Lapsille ja nuorille pitää luokkaesiintymisten alusta lähtien syntyä käsitys, että jännittäminen on normaalia. Ujoudesta, esiintymisen peloista ja jännittämisestä pitää pystyä puhumaan avoimesti, sallivasti ja suvaitsevaisesti. Puhutaanhan koululaisille seksuaalisuudestakin, raskauden ehkäisystä ja jopa sukupuolitaudeistakin. Kokeneet aikuiset viestijät ja sähköisen median ammattilaiset synnyttävät nuorissa helposti harhakäsityksen, että esiintymistilanteissa ollaan säännönmukaisesti levollisia ja varmoja. Kuitenkin -

jos näitä aikuisia tai julkkiksia pyydetään kertomaan tuntemuksistaan - todellisuus on aivan toinen.

Monille opiskelijoille oli tutkimuksen mukaan tyypillistä minä- ja esiintyjäkeskeinen suhtautuminen yleisöpuhetilanteisiin. Esittämisorientaatio tuli julki tutkimuksen monissa tuloksissa. Kasvattajat voisivat tehdä paljon viestimisorientaation vahvistamiseksi. Huomion keskipiste tulisi siirtää esiintyjän ja yleisön väliseen vuorovaikutukseen, ei korostaa esiintyjän suoritusta. Kaikenlaisesta virheiden etsimisestä viestinnästä tulisi luopua. Mikä voisikaan olla viestinnän virhe? Opiskelijoiden puhetta pitää arvostaa ja antaa kouluopetuksessa enemmän tilaa opiskelijoiden omille esityksille, puheenvuoroille, tarinoille ja ohjelmanumeroille. Puhe-esityksistä ei saisi tulla kerran lukukaudessa toistuva pakollinen suoritus tai kauhukokemus, vaan opetukseen normaaliin arkeen kuuluva mielihyvää tuottava ja onnistumisen kokemuksia tarjoava viestintäkokemus.

Näiden seikkojen toteuttaminen vaatii tietysti melko paljon opettajankoulutukselta. Perustieto esiintymisjännityksestä saisi olla jokaisen luokan- ja aineenopettajan hallinnassa, samoin kuin vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät ja kehittyvää viestijää arvostavat asenteet. Myös puheviestinnän opettajien koulutusta voitaisiin arvioida siitä näkökulmasta, millaisia valmiuksia se antaa viestintäarkojen opettamiseen.

Yliopiston yleisopintojen esiintymistaidon kursseilla on haasteena reagoida entistä paremmin muuttuvan työelämän haasteisiin. Samoin yliopisto-opiskelun vaikeiksi koettuihin viestintätilanteisiin on voitava antaa enemmän valmiuksia. Tärkeää on antaa yliopisto-opiskelijoille sekä tietoa että taitoja, jotka auttavat heitä selviytymään paremmin nyky-yhteiskunnan viestinnän moninaisuudessa.

Esiintymisvarmuutta kehittävät kurssit kaipaavat seurantaa. Miten pitkäaikaista kurssin esiintymisjännitystä helpottava vaikutus on? Myös kurssin opetusmenetelmiä voidaan tarkistaa seuraavien didaktisten periaatteiden mukaisesti:

1) Runsas vuorovaikutus: keskusteluja, ryhätöitä

Kokemusten ja ajatusten vaihto auttaa jäsentämään yleisölle puhumiseen liittyviä ajatuksia ja tunteita. "Kohtalotovereiden" kommentit koetaan luotettaviksi ja arvokkaiksi. Vain omaksi ongelmaksi koetut asiat huomataan yllättävän yhteisiksi, se helpottaa.

2) Paljon esiintymiskokemuksia myönteisessä ilmapiirissä

Koska yleisön eteen menemiseen on kasvanut korkea kynnys, sen jatkuva ylittäminen antaa itsevarmuutta ("Selvisinpäs taas hengissä, eikä se niin kamalaa ollutkaan") ja lopulta madaltaa kynnystä, koska esiintymistilanne otetaan haltuun eli sen ominaispiirteet tulevat vähitellen tutuiksi ja oma rooli esiintyjänä alkaa hahmottua.

3) Kannustavaa, täsmällistä ja henkilökohtaista palautetta

Viestijäkuva ei muutu ilman "peiliä", kurssilla peilinä voi olla opettaja, muut kurssilaiset, videokin. Esiintyjälle pitää kertoa, miltä hän kuulosti, näytti ja mitä hänen puheestaan jäi mieleen, kiinnosti, herätti kysymyksiä jne. Oppijan on saatava tietää ennen kaikkea vahvat puolensa esiintyjänä. Myös kehitettävien kohtien esilletuominen on tärkeitä. Palaute otetaan mieluummin vastaan ei-julkisesti, esim. kahden kesken opettajan kanssa.

4) Tiedon tuottaminen käytännöstä ja tiedon liittäminen käytännön tilanteisiin

Esiintymisen teoria pyritään kirvoittamaan toiminnasta. Kurssilla ei opeteta viestinnän teorioita irrallaan

kontekstista, vaan oppi pyritään tuomaan esille liittyneenä kokemuksiin.

5) Omien ajatustottumusten muuttaminen

Esiintymiseen voi liittyä monia esiintymistä vaikeuttavia ajatuskaavoittumia. Niitä voidaan nostaa esille ja niitä voidaan käsitellä keskustelujen, ryhmätöiden tai kirjoittamistehtävien avulla. Esimerkiksi päiväkirjaan kirjoitetaan esiintymisen harjoittelun kokemusten herättämiä ajatuksia ja oppimisen kokemuksia. Päiväkirja voi olla omien esiintymispelkojen ja -kokemusten työstämisen väline. Vastauksia on helpompi etsiä kirjoittamalla kuin vain pohtimalla omassa päässä. Päiväkirjaan myös puretaan kurssin harjoitusten tuottamia esiintymiskokemuksia: mitä tunteita ja tunnelmia ne herättivät, mitä opettivat. Kirjoittaminen on mitä parhain reflektoinnin väline ja siten merkittävä osa oppimisprosessia.

6) Opetuksen keskeinen idea on kurssin orientaatioperustassa, jossa on seuraavat osat: tieto, taito ja ajattelu. Näillä tarkoitetaan seuraavia opetuksen peruspilareita:

Tieto tarkoittaa seuraavia asioita: opetus perustuu tutkittuun tietoon ja sitä on saatavilla esiintymistaidostakin. Esiintymisen osatekijöistä tietäminen auttaa mm. jäsentämään omaa roolia esiintyjänä.

Taito viittaa puheviestinnän ja esiintymisen taitoihin, jotka ovat opittavissa olevia ja harjoittelun kautta saavutettavia. Ajattelu kiteyttää sen, että kognitiivisilla seikoilla on suuri vaikutus esiintymisessä. On tärkeää, mihin esiintyjä keskittyy, miten hän suhtautuu

esiintymisjännitykseensä ja millaisia käsityksiä hänellä on itsestään puhujana. Myönteinen ajattelu tukee esiintyjää ennen yleisön eteen menemistä, esiintymisen aikana ja sen jälkeen.

8.4 Tutkimuksen arviointia

Päiväkirja-aineisto

Tämä tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus. Tavoitteena on ollut tutkia ujoille suunnattua esiintymistaidon kurssia. Aineistona on ollut seitsemän eri kurssiryhmän opiskelijoiden oppimispäiväkirjat ja lisäksi vertailuaineistona kahden "tavallisen" esiintymistaidon kurssin opiskelijoiden päiväkirjat. Kurssista on pyritty kuvailemaan oppijoiden kokemuksia ja käsityksiä kurssin osatekijöistä. Tukena oppimiskokemusten kartoittamisessa ovat olleet opettajan omat kurssipäiväkirjat.

Mikä on päiväkirja-aineiston suhde todellisuuteen? Tässä tutkimuksessa on lähdetty fenomenologisesta lähestymistavasta, jonka mukaan kokijan subjektiivinen kokemus edustaa todellisuutta (Karlsson 1993, 125-126). Päiväkirjat näiden kokemusten kokoelmana kertovat siis kokijoiden todellisuudesta, siitä, mitä he kurssilla kokevat ja minkä merkityksen sille antavat. Tässä mielessä päiväkirja osoittautui hyväksi menetelmäksi koota aineistoa kurssin aikaisista kokemuksista. Niitä tavoitettiin päiväkirjojen avulla runsaasti.

Aineisto osoittautui hyvin laajaksi ja rikkaaksi. Aineiston runsaus toisaalta lisää tulosten yleistettävyyttä, toisaalta sen hallinta osoittautui käytännön tutkimustyössä melko vaikeaksi ja käsittely aikaavieväksi. Voin allekirjoittaa täysin seuraavan toteamuksen: "Päiväkirjan tekstien analysoiminen tutkimustarkoituksiin on vaativa tehtävä. Strukturoimaton aineisto jättää tutkijalle suuren vapauden aineiston tulkinnassa." (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 215). Pienempikin

aineisto olisi ehkä riittänyt niiden vastausten löytämiseksi, mitä nyt löydettiin. Myös deduktiivinen menetelmä aineiston käsittelyssä olisi nopeuttanut ja helpottanut työskentelyä. Toisaalta osa induktiivisesta, aineistolähtöisen tarkastelun moninaisuudesta olisi ehkä menetetty, eikä deduktiivisen lähestymistavan edellyttämää aikaisempaa tutkimustietoa olisi ehkä ollut riittävästi saatavilla (Syrjälä & Numminen 1988, 122). Tekstejä olisi kuitenkin voinut tutkia paljon yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin, mihin nyt on päästy. Esimerkiksi yksilöllisten erojen kartoittaminen saattaisi tuoda lisävalaistusta oppimiskokemusten syntymiseen.

Päiväkirjat ovat tutkimukseni pääaineisto. Pidän niitä jonkinlaisena koetun kurssin kuvana. Tutkimuksen tulokset ovat paljolti riippuvaisia tämän kuvan luotettavuudesta. Antavatko kurssilaisten päiväkirjat luotettavan käsityksen heidän oppimisen ja jännittämisen kokemuksistaan? Päiväkirja-analyysi edustaa sosiaalisen vuorovaikutuksen kuvaamisessa ns. kolmatta tasoa. Ensimmäinen taso on itse vuorovaikutus, toinen siitä kertominen ja kolmas näiden kertomusten tulkinta (Vilkko 1990, 83). Kurssilaisten kokemukset esiintymistaidon kurssista ovat yksilöllisiä, koska heidän yksilölliset taustatekijänsä ovat erilaisia (1. taso). Päiväkirjoissa kokemuksen yksilöllisyys vielä kulminoituu sisältöjen valinnassa ja kirjoittamisen tyyliässä (2. taso). Lukijana, tutkijana (ja kurssien opettajana) olen antanut päiväkirjojen teksteille vielä omat merkitykseni (3. taso). Tarkastelen seuraavaksi näitä tasoja lähemmin.

Päiväkirjat ovat luonteeltaan persoonallisia dokumentteja kuten esimerkiksi omaelämäkerrat, muistelmat ja kirjeet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 214). Elämäkertatutkimuksista on havaittu, että omaelämäkertaan valikoituu aineksia yksilön omien tärkeyskriteerien mukaan, mutta valikointia ohjaavat kulttuuriset elämänjäsenyydet ja kerronnalliset konventiot (Vilkko 1990, 84). Se, mitä esiintymistaidon kurssilaiset päiväkirjoissaan kirjoittavat kuvastaa sitä, mitä he pitävät tärkeänä. Se kertonee myös suomalaisen opiskelijan tavasta kirjoittaa oppimiskokemuksistaan. Päiväkirjojen sisällöissä ja kirjoitustyyliässä vallitsi laaja kirjo. Tärkeimmiksi koetut asiat liittyivät kuitenkin koko kirjoittajaryhmän osalta

omiin esiintymiskokemuksiin harjoittelun aikana. Niistä kirjoitettiin kuitenkin eri tavoin: joku suosi asiatyylisiä raportointia, toinen kuvaili tunteitaan ja tuntemuksiaan avoimesti, kuin parhaalle ystävälle henkilökohtaisessa kirjeessä tai kuten ”rakkaalle päiväkirjalle” nuorten tyttöjen tapaan.

Tutkijan rooli tutkimuksen kohteena olevien kurssien opettajana on vaikuttanut koko tutkimusprosessiin. Tulosten luotettavuuden kannalta olennaista on, miten hyvin tämä rooli on tiedostettu (Tindall 1994, 152). Olen pyrkinyt olemaan siitä tietoinen koko tutkimusprosessin ajan. Apunani olen käyttänyt tutkimuspäiväkirjaa, johon olen kirjannut yksityiskohtaisesti tutkimuksen kulun sekä pohdintojani tutkimuksen eri vaiheissa. Luotettavuuden lisäämiseksi tavoitteeni on ollut raportoida prosessin eri vaiheet tutkimusraportissa mahdollisimman tarkasti. Näin lukijalle tarjoutuu mahdollisuus arvioida itse tutkimuksen toteuttamista ja tuloksia. Näillä menettelytavoilla voidaan lisätä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. (Maykut & Morehouse 19, 145-147.)

Tulosten luotettavuuden arviointi

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Sisäisessä validiteetissa on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta (Syrjälä & Numminen 1988, 136). Parhaita arvioimaan tämän tutkimuksen tuloksia olisivat siis ”esiintymistaidon kurssi ujoille”-kurssin opiskelijat. Ulkoisen validiteetin arviointi tarkoittaisi sitä, missä määrin tämän tutkimuksen perusteella tehdyt oletukset ja päätelmät ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen ja toisia ryhmiä koskeviksi (Syrjälä & Numminen 1988, 136).

Tapaustutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä hankkimalla tutkittavasta kohteesta tietoa erilaisilla menetelmillä. Nämä eri menetelmin saadut tiedot täydentävät ja validoivat toisiaan. Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, mikäli eri

menetelmät tuottavat samoja tuloksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 77-78.) Tulkinnan luotettavuutta testattiin esittämällä tutkimuksen tuloksia väitteiden muodossa vastaavan kurssin opiskelijoille. Opiskelijat ovat tämänvuotisia (v.1999) esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssin kävijöitä (N=16). Heitä pyydettiin ottamaan kantaa väitteisiin viisiportaisella Likert-tyyppisellä asteikolla. Tällä menettelyllä halusin saada selville, olenko tulkinnut päiväkirjatekstejä oikein eli ujoille suunnatulla esiintymistaidon kurssilla olevien opiskelijoiden käsitysten suuntaisesti. Kyselylomake sisälsi myös avoimia kysymyksiä. Lomakkeeseen vastaaminen toteutettiin kahden viimeisen kurssikokouksen aikana ja sitä nimitettiin kurssin arvioinniksi. Tulokset on raportoitu liitteessä kaksi .

Kahdella erilaisella metodilla, siis päiväkirja-analyysillä ja em. kyselylomakkeella, hankitut vastaukset ovat täysin samansuuntaisia. Orituissa esiintymisen taidoissa nousevat esiin samat taidot, mm. katsekontakti kuuntelijoiden kanssa ja puhe-esityksen valmisteleminen. Parhaana harjoituksena pidetään valmisteltua informatiivista puheenvuoroa palautteineen. Myös videopalautteen merkitys nousee esiin. Esiintymisjännitys on lieventynyt. Kyselylomakkeen vastausten mukaan kurssi on vaikuttanut esiintymisjännityksen ilmenemismuodoista eniten itsetarkkailun määrään (se on vähentynyt), itsekritiikkiin (se on vähentynyt) sekä itsen epäilyyn ja vähättelyyn (se on vähentynyt). Myönteistä kehitystä nimetään aiheuttaneen samoja tekijöitä, mm. myönteiset esiintymiskokemukset, videopalaute, vertaisryhmä ja hyvä ilmapiiri. Myös kurssin kehittämisehdotukset ovat osittain samoja: osa opiskelijoista kokee kurssin liian lyhyeksi ja rentoutusharjoitukset eivät sovi kaikille.

Päiväkirja-aineiston mukaan keholliset tuntemukset ovat keskeisessä osassa esiintymisjännityksen kokemisessa. Niistä kirjoitettiin määrällisesti enemmän kuin tunteista, käyttäytymisen muutoksista tai esiintymistehtävien herättämistä ajatuksista. Onko mahdollista, että päiväkirjan kirjoittaminen esimerkiksi harjoittelun lomassa saa tarkkaavaisuuden erityisesti suuntautumaan tällaisiin hyvin konkreettisiin tuntemuksiin (mm. vapina, pulssin kiihtyminen, punastuminen, hikoilu)? Tämän tuloksen "koettelemiseksi" olen kerännyt esiintymisvarmuuden

kehittämisen kursseltani kahtena viime vuotena (1998 ja 1999, yhteensä yhdeksän kurssia, n. 135 opiskelijaa) aineistoa siitä, mitkä opiskelijoiden kokemuksen mukaan ovat esiintymisjännityksen ilmenemismuotoja. Aineisto on kerätty kurssin normaalina harjoituksena ennen esiintymisjännityksen teorian tiedon esittelyä. Tulokset on raportoitu liitteessä kolme.

Tulokset tukevat päiväkirja-aineistosta a-kurssilaisten esiintymisjännityksen luonteesta saatuja vastauksia. Kehollisia tuntemuksia mainitaan eniten, ne muodostavat lähes puolet julkituoduista esiintymisjännityksen ilmenemismuodoista (46,4 %). Yhtä konkreettinen ääni ja puhe (22,5%), sekä ulkoinen esiintyminen (11,3%) saavat seuraavaksi eniten mainintoja. Onkohan niin, että tunteet ja mielialat, erilaiset kognitiiviset toiminnot ja niiden häiriötilat (yhteensä 21 %) ovat heikommin tiedostettuja? Esimerkiksi kielteiset ajatukset esiintymisestä voivat olla niin todellisia, että niitä ei ymmärretä mitenkään erityisiksi, siis kielteisiksi, Ne ovat kokijalleen totta ja normaaleja. Tämä aineistohan oli kerätty kurssin alkupuolella. Tunteisiin ja ajatteluun liittyvät esiintymisjännityksen osatekijät alkavat hahmottua vasta kurssin aikana, jos silloinkaan. Kyselylomakkeessa (liite 2) niistä esitettyihin kysymyksiin kuitenkin vastattiin runsaasti. Tämä voi johtua joko menetelmän reaktiivisuudesta tai sitten nämä, jo kurssin loppuvaiheessa olevat opiskelijat, ovat tiedostaneet näitä puolia omassa jännityksessään.

Tutkimus herättää monia jatkotutkimussuuntia. Yksilölliset erot jäivät tässä vaiheessa systemaattisesti kartoittamatta. Päiväkirjoja olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi kertomuksina ja vertailla näitä narratiiveja keskenään. Olisi myös mielenkiintoista tehdä vaikkapa yhdestä kurssista sellainen tapaustutkimus, jossa käytettäisiin useita tiedonhankintamenetelmiä. Varsinkin esiintymistaitojen kehittymiseen toisi observointi tärkeää lisävalaistusta. Samoin kurssilaisten haastattelut kurssin eri vaikeissa toisivat systemaattisempaa tietoa oppimisen eri vaiheista, mihin päiväkirjoilla nyt päästiin. - Tällä hetkellä näyttää kuitenkin siltä, että tämän tutkimuksen tulokset kuvastavat melko luotettavasti ujoille suunnatun esiintymistaidon kurssin opiskelijoiden oppimisen ja jännittämisen kokemuksia.

KIRJALLISUUS

- Adler, R. 1980. Integrating reticence management into the basic communication curriculum. *Communication Education* 29, 215-221.
- Aittola, H. & T. Aittola 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allen, M. & J. Bourhis 1996. The relationship of communication apprehension to communication behavior. *Communication Quarterly* 44, 214-226.
- Allen, M. & S. Hunt 1993. Legal issues in the treatment of communication apprehension. *Journal of Applied Communication Research* 21, 385-390.
- Allen, M., J. Hunter & W. Donohue 1989. Meta-analysis of self-report data on the effectiveness of public speaking anxiety treatment techniques. *Communication education* 38, 55-76.
- Almonkari, M. 1994. Esiintymistaidon kurssi ujoille. *Kielikeskustelua* 7, 8-12.
- Almonkari, M. 1995. Esiintymistaidon kurssit ujoille: harjoittelu kurssilaisten kokemana. Teoksessa Valo, M. (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ayres, J. 1986. Perceptions of speaking ability: An explanation for speech fright. *Communication Education* 35, 275-287.

- Ayres, J. 1992. An examination of the impact of anticipated communication and communication apprehension on negative thinking, task relevant thinking, and recall. *Communication Research Reports* 9, 3-11.
- Ayres, J. & T. Hopf 1989. Visualization: It is more than extra-attention. *Communication Education* 38, 1-5.
- Ayres, J. & T. Hopf 1992. Visualization: Reducing speech anxiety and enhancing performance. *Communication Reports* 5, 1-10.
- Ayres, J. & T. Hopf 1993. *Coping with speech anxiety*. Norwood, N.J.:Ablex.
- Ayres, J. & S. Raftis 1992. The impact of evaluation and reparation time on high public speaking anxious speakers' thoughts, behavior, and state-communication apprehension. *Southern Communication Journal* 57, 323-327.
- Beatty, M. & R. Behnke 1991. Effects of public speaking trait anxiety and intensity of speaking task on heart rate during performance. *Human Communication Research* 18:147-176.
- Beatty, M. & J. Dobos 1997. Physiological assessment. Teoksessa (toim.) J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. Ayres, *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension*. Cresskill, New Jersey: Hampton press.
- Beatty, M., J. Dobos, G. Balfantz & A. Kuwabara 1991. Communication apprehension, state anxiety and behavioral disruption: A causal analysis. *Communication Quarterly* 39, 48-57.
- Beatty, M., J. McCroskey & A. Heisel 1998. Communication apprehension as temperamental expression: a communibiological paradigm.

Communication Monographs 65, 197-219.

- Beebe, S. & S. Beebe 1997. Public speaking. An audience-centered approach. Boston: Allyn & Bacon.
- Behnke, R. & C. Sawyer 1999. Milestones of anticipatory public speaking anxiety. *Communication Education* 48, 165-172.
- Bippus, A. & J. Daly 1999. What do people think causes stage fright?: Naive attributions about the reasons for public speaking anxiety. *Communication Education* 48, 63-72.
- Boud, D. 1985. Problem-based learning in perspective. Teoksessa D. Boud (toim.), *Problem-based learning in education for the professions*. Sudney:Herdsa.
- Boud, D., R. Keogh & D. Walker 1985. Promoting reflection in learning: a model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.), *Reflection. Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D. & J.Pascoe 1978. *Experiential learning: Developments in australian post-secondary education*. Australian Consortium on Experiential learning. Sudney.
- Boohar, R.& W. Seiler 1982. Speech communication anxiety: an impediment to academic achievement in the university classroom. *Journal of Classroom Interaction* 18, 337-348.
- Booth-Butterfield, M. & S. Booth-Butterfield 1990. The mediating role of cognition in the experience of state anxiety. *Southern Communication Journal* 56, 35-48

- Booth-Butterfield, S. & M. Could 1986. The communicative anxiety inventory and the validity of state- and context-communication apprehension. *Communication Quarterly* 34, 194-205.
- Booth-Butterfield, S. & R. Cottone 1991. Ethical issues in the treatment of communication apprehension. *Communication Education* 40, 172-179.
- Burgoon, J. 1976. The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs* 43, 60-69.
- Burgoon, J. & R. Koper 1984. Nonverbal and relational communication associated with reticence. *Human Communication Research* 10: 601-626.
- Buss, A. 1984. A conception of shyness. Teoksessa J. Daly & J. McCroskey (toim.) , *Avoiding communication. Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage.
- Buss, A. 1997. A dual conception of shyness. Teoksessa (toim.) J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. Ayres, *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension*. Cresskill, New Jersey: Hampton press.
- Cacioppo, J. & R. Petty 1981. Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique. Teoksessa T. Merluzzi, C. Glass & M. Genest (toim.), *Cognitive assessment*. New York: Guilford.
- Carrell, L. & S. Willmington 1998. The relationship between self-report measures of communication apprehension and trained observers' ratings of communication competence. *Communication Reports* 11, 87-96.

- Chesebro, J., J. McCroskey, D. Atwater, R. Bahrenfuss, G. Cavelti, J. Gaudino & H. Hodges 1992. Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students. *Communication Education* 41,345-360.
- Clevenger, T. 1955. A definition of stage fright. *Central States Speech Journal* 7,26-30.
- Cohen, L. & L. Manion 1989. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Connell, S. & G. Borden 1987. Incorporating treatment for communication apprehension into oral communication courses. *Communication Education* 36, 56-61.
- Daly, J., J. Caughlin & L. Stafford 1997. Correlates and consequences of social-communicative anxiety. *Tooksessa (toim.)* J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. Ayres, *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension*. Cresskill, New Jersey: Hampton press.
- Daly, J., A. Vangelisti & S. Lawrence 1989. Self-focused attention and public speaking anxiety. *Personality and Individual Differences* 10, 903-913.
- Dewey 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Donley, P. 1997. Ten ways to cope with foreign language anxiety. *Mosaic* 4, 10-27.
- Douglas, W. 1983. Scripts and self-monitoring. When does Being a high self-monitor really make a difference. *Human Communication Research* 10. n:o 1.

- Duran, R. & L. Kelly 1989. The cycle of shyness: a study of self-perceptions of communication performance. *Communication Reports* 2, 30-38.
- Dwyer, K. 1998a. *Conquer your speechfright. learn how to overcome the nervousness of public speaking.* Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Dwyer, K. 1998b. Communication apprehension and learning style preference: Correlations and implications for teaching. *Communication Education* 47,137-151.
- Erickson, P. & J. Gardner 1992. Two longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success. *Communication Quarterly* 40, 127-137.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas.* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed.* Middlesex: Penguin Books.
- Frijda, N. 1986. *The emotions.* New York: Cambridge University Press.
- Frijda, N. 1993. Moods, emotion episodes, and emotions. Teoksessa M. Lewis & J. Haviland (toim.), *Handbook of emotions.* New York: Guilford.
- Frymier, A. 1993. The relationships among communication apprehension, immediacy and motivation to study. *Communication Reports* 6, 8-17.
- Gadamer, H.-G. 1975. *Wahrheit und methode.* Germany.
- Griffin, E. 1997. *The first look at communication theory.* New York: McGraw-Hill.
- Gronbeck ,B., R. McKerrow , D. Ehninger & A. Monroe 1997. *Principles and*

types of speech communication. New York: Longman.

- Guerrero, L., P. Andersen & M. Trost 1998. Communication and emotion: Basic concepts and approaches. Teoksessa P. Andersen & L. Guerrero (toim.), handbook of communication and emotion. Research, theory, applications and contexts. San Diego: Academic Press.
- Hamel, J. 1993. Case study methods. Qualitative research methods series 32. Newbury Park: Sage.
- Hargie, O. 1997. Training in communication skills: research, theory and practice. Teoksessa O. Hargie (toim.), The handbook of communication skills. New York: Routledge
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoffmann, J. & J. Sprague 1982. A survey of reticence and communication treatment programs at U.S. colleges and universities. Communication Education 31, 186-193.
- Hopf, T. & N. Colby 1992. The relationship between interpersonal communication apprehension and self-efficacy. Communication Research Reports 9, 131-135.
- Hutcinson, K. & J. Neuliep 1993. The influence of parent and peer modeling on the development of communication apprehension in elementary school children. Communication Quarterly 41, 16-25.
- Huttunen, R. 1997. Aito kokeminen on avautumista. Tiedepolitiikka 3,5-8.
- Isotalus, P. 1995. Mitä esiintymistaito on? Puhetaiteen, yleisöpuheen ja

mediaesiintymisen yhteisiä piirteitä etsimässä. Teoksessa Valo, M. (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jones, W., J. Cheek & S. Briggs (toim.) 1986. Shyness. Perspectives on research and treatment. New York: Plenum Press.

Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A N:o 56.

Kalin, M., T. Nurmi & A. Räsänen 1997. Kielen opetuksesta oppimisen ohjaamiseen. Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen toimintatutkimusraportti vuodelta 1996-1997. Jyväskylän yliopiston kielikeskus. Raportteja 2.

Kangasharju, H., M.-L. Kuronen, L. Lehtinen & M. Majapuro 1995. Talouselämän viestintä: Puheviestinnän harjoitukset. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja. Opetusmonisteita 49.

Karlsson, G. 1993. Psychological qualitative research from a phenomenological perspective. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Kelly, L. 1982. A rose by any other name is still a rose: a comparative analysis of reticence, communication apprehension, unwillingness to communicate, and shyness. Human Communication Research 8, 99-113.

Kelly, L. 1997. Skills training as a treatment for communication problems. Teoksessa (toim.) J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. Ayres, Avoiding communication. Shyness, reticence and

communication apprehension. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Kelly, L. & J. Keaten 1992. A test of the effectiveness of the reticence program at the Pennsylvania State University. *Communication Education* 41, 361-374.

Keltikangas-Järvinen, L. 1998. *Hyvä itsetunto*. Porvoo:WSOY.

Kielen tiet 7-9. Ahonen, K., E. Harjunen, K. Lange, H. Liuskari, E. Saarinen & T. Sirviö 1994. Helsinki:Otava.

Kielikeskuspäivät 1999. Valtakunnalliset kielikeskuspäivät Jyväskylän yliopistossa 5.-6.2. 1999. Työryhmäraportit. Jyväskylän yliopiston kielikeskus.

Knowles, M. 1984, 1985. *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. 1990. *Fostering competence in self-directed learning*. Teoksessa R. Smith (toim.), *Learning to learn across the life span*. San Francisco: Jossey-Bass.

Klopf, D. 1997. *Cross-cultural apprehension research: procedures and comparisons*. Teoksessa (toim.) J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. Ayres, *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Kontiainen, S. 1989. Aikuisopiskelu muutoksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Teoksessa Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Kurtakko, K. 1991. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.), Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39. Oulun yliopisto.
- Laakso, M.-L. 1999. Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti IIIIIIIlapsen kehityksen ennustajana. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.
- Lampi, I. 1973. Puhekasvatusohjelma. Helsinki: Weilin & Göös.
- Leary, M. 1988. Socially-based anxiety: a review of measures. Teoksessa C. Tardy (toim.), A handbook of human communication: methods and instruments for observing, measuring and assessing communication processes. Norwood, N.J.: Ablex.
- Leary, M. 1991. Anxiety, cognition, and behavior. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), Communication, cognition and anxiety. Newbury Park: Sage.
- Lehtonen, J. 1994. Vaikeneva kulttuuri ja vieraan kielen pelko. Teoksessa P. Isotalus (toim.), Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Lehtonen, J., P. Valokorpi & M. Niemi 1981. Yliopistojen ja korkeakoulujen puheviestinnän yleisopinnot. Nykytilanne ja opetuksen tavoitteet. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 15.

- Levander, L. 1999. Enhancing transformative aspects of learning presentation skills. Paper presented at the 14th European seminar on extension education, August 30 - september 4, Agricultural University of Cracow, Poland.
- Lonka, K. & I. Lonka 1991. Aktivoiva opetus. Helsinki: kirjayhtymä.
- Lucas, S. 1990. Teaching public speaking. Teoksessa J. Daly, G. Friedrich & A. Vangelisti (toim.), Teaching communication: Theory, research and methods. Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucas, S. 1995. The art of public speaking. New York:McGraw-Hill.
- Mattinen, E. 1996. Esiintyminen ja vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Markwort, A. & H. Pitkänen 1987. Johtaja esiintyjänä. Helsinki: Taloustieto.
- Maykut, P. & R. Morehouse 1994. Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide. London: Falmer press.
- McCroskey, J. 1977. Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. Human Communication Research 4,78-96.
- McCroskey, J. 1978. Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. Communication Monographs 45, 192-203.
- McCroskey, J. 1984. Self-report measurement. Teoksessa J. Daly & J. McCroskey (toim.) , Avoiding communication. Shyness, reticence, and communication apprehension. Beverly Hills: Sage.
- McCroskey, J. 1997. Self-report measurement. Teoksessa (toim.) J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. Ayres, Avoiding

communication. Shyness, reticence and communication apprehension. Cresskill, New Jersey: Hampton press.

McCroskey, J. & J. Andersen 1976. The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. *Human Communication Research* 3,73-81.

McCroskey, J. J. Daly 1976. Teachers' expectations of the communication apprehensive child in the elementary school. *Human Communication research* 3,67-72.

McCroskey, J. & V. Richmond 1982. *The Quiet ones: communication apprehension and shyness*. Dubuque: GS.

McCroskey, J. & V. Richmond 1987. *Willingness to communicate*. Teoksessa J. McCroskey & J. Daly (toim.), *Personality and interpersonal communication*. Newbury Park: Sage.

McCroskey, J. & V. Richmond 1991. *Willingness to communicate: A cognitive view*. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), *Communication, cognition and anxiety*. Newbury Park: Sage.

McCroskey, J., V. Richmond & L. Davis 1986. Apprehension about communicating with supervisors: a test of a theoretical relationship between types of communication apprehension. *Western Journal of Speech Communication* 50, 171-182.

McCroskey, J., S. Booth-Butterfield & S. Payne 1989. The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly* 37, 100-107.

McIntyre, P. & K. Thivierge 1995. The effects of audience pleasantness, audience

familiarity, and speaking contexts on public speaking anxiety and willingness to speak. *Communication Quarterly* 43, 456-466.

Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Miles, M. & A.M. Huberman 1984. *Qualitative data analysis*. Newbury Park: Sage.

Miller, M. 1987. The relationship of communication reticence and negative expectations. *Communication Education* 36, 228-235.

Mladenka, J., C. Sawyer & R. Behnke 1998. Anxiety sensitivity and speech trait anxiety as predictors of state anxiety during public speaking. *Communication Quarterly* 46, 417-429.

Motley, M. 1991. Public speaking anxiety qua performance anxiety: A revised model and an alternative therapy. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), *Communication, cognition and anxiety*. Newbury Park: Sage.

Motley, M. 1997. COM therapy. Teoksessa (toim.) J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. Ayres, *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension*. Cresskill, New Jersey: Hampton press.

Mulac, A. & A. Sherman 1974. Behavioral assessment of speech anxiety. *Quarterly Journal of Speech* 60, 134-143.

Myllykangas, M. 1986. Päiväkirjamenetelmä koettujen oireiden ja lääkkeiden käytön tutkimuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja. *Kansanterveystiede. Alkuperäistutkimukset* 2.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Norton, R. 1983. Communicator style. Theory, applications, and measures. Beverly Hills: Sage.
- Oxford, R. 1990. Language learning strategies. New York: Newbury House.
- Pahkinen, T. 1998. Opiskelijoiden psyykkinen oirehdinta vuosina 1987-97. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 34. Helsinki.
- Parkkinen, M.-M. 1991. Esiintymistäidon opiskelun tavoitteet. Tapaustutkimus maaseudun Sivistysliiton kursseilla. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. 1989. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage
- Pelias, M. 1989. Communication apprehension in basic public speaking texts: An examination of contemporary textbooks. *Communication Education* 38,41-53.
- Perry, H. 1988. Using participant observation to construct a life history. Teoksessa D. Berg & K. Smith (toim.), *The self in social inquiry. Researching methods*. Newbury Park: Sage.
- Phillips, G. 1980. The practical teacher's symposium on shyness, reticence, and a variety of other common problems. *Communication Education* 29, 213-214.
- Phillips, G. 1984. Reticence: A perspective on social withdrawal. Teoksessa J.

- Daly & J. McCroskey (toim.), *Avoiding communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Phillips, G. 1986. *Rhetoritherapy: The principles of rhetoric in training shy people in speech effectiveness*. Teoksessa W. Jones, J. Cheek & S. Biggs (toim.), *Shyness: Perspectives on research and treatment*. New York: Plenum.
- Phillips, G. 1991. *Communication incompetencies. A theory of training oral performance behavior*. Carbondale: Southern Illinois University press.
- Phillips, G. 1997. *Reticence: A perspective on social withdrawal*. Teoksessa (toim.) J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. Ayres, *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Poikela, S. 1998. *Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Prisbell, M. 1988. Perception differences and levels of shyness. *Communication Research Reports* 5, 197-203.
- Prisbell, M. 1991. Shyness and self-reported competence. *Communication Research Reports* 8, 141-148.
- Proctor II, R., A. Douglas, T. Garera-Izquierdo & S. Wartman 1994. Approach, avoidance and apprehension: talking with high-CA students about getting help. *Communication Education* 43, 312-322.
- Puro, J-P, 1996. *Towards a phenomenological theory of interpersonal communication*. Jyväskylä studies in communication 6. University of

Jyväskylä.

- Pörhölä, M. 1995a. Kun puhuminen pelottaa. Teoksessa Valo, M. (toim.), Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pörhölä, M. 1995b. Yksin yleisön edessä. Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa. Jyväskylä Studies in Communication 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ragsdale, V. 1996. The modification of the basic speech course for speech apprehensive students. Paper presented at the Kentucky Communication Association Meeting, September 20-21. Lake Cumberland, KY.
- Rauste von Wright, M. & J. Von Wright 1995. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Repo & Nuutinen 1994. Aikuisten viestintätaito. Helsinki:Otava.
- Richmond, V. & J. McCroskey 1989. An investigation of self-perceived communication competence and personality orientations. Communication Research Reports 6, 28-36.
- Robinson II, T. 1997. Communication apprehension and the basic public speaking course. A national survey of in-class treatment techniques. Communication Education 46, 188-197.
- Rubin, K. & J. Asendorpf (toim.) 1993. Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Saarinen, K.-M. 1986. Lukion puhekasvatuksen asema, tavoitteet ja käytäntö äidinkielen opettajien arvioimana. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1981. Puheviestinnän opettaminen. Helsinki:Otava.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behavior. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1987. Teacher's communicator image. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.), *Perspectives on instructional communication*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5. Jyväskylän yliopisto.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1994. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa P. Isotalus (toim.), *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11.
- Sarason, I., B. Sarason & G. Pierce 1991. Anxiety, cognitive interference, and performance. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), *Communication, cognition and anxiety*. Newbury Park: Sage.
- Sawyer, C. & R. Behnke 1999, State anxiety patterns for public speaking and the behavior inhibition system. *Communication Reports* 12, 33-42.
- Sprague, J. 1990. The Goals of Communication Education. Teoksessa J. Daly, G. Friedrich & A. Vangelisti (toim.), *Teaching communication: Theory, research and methods*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Stacks, D. & J. Stone 1984. An examination of the effect of basic speech courses, self-concept, and self-disclosure on communication apprehension. *Communication Education* 33, 317-331.
- Strader, S., C. Sawyer & R. Behnke 1999. Anxiety sensitivity, adolescent speech trait anxiety, and communication satisfaction as predictors of speech trait anxiety in college. Paper presented at the National Communication Association Convention, Chicago, 1999.
- Stern, C. & B. Henderson 1993. *Performance. Texts and contexts*. New York: Longman.
- Suomalainen, E. 1999. Työelämäsuuntautuneisuus viestinnän opetuksessa. Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen tarkastelua. Puheviestinnän lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Syrjälä, L. & M. Numminen 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, E. 1995. Mikä ihmeen viestijäkuva? Kuvia ja käsityksiä itsestä. Teoksessa E. Takala & M. Gerlander (toim.), *Polkuja puheviestintään*. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Oppimateriaaleja 3. Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus, Avoin yliopisto.
- Takala, E. 1998. Viestijäkuvan tutkiminen haastattelemalla. Näkökulmia empiirisiin, teoreettisiin ja metodologisiin mahdollisuuksiin. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän lisensiaatintyö.

- Tautiluokitus ICD-10. Täydennysosa 16.12.1996. Helsinki:STAKES.
- Taylor, M. 1994. Action research. Teoksessa P. Banister, E. Burman, I.Parker, M. Taylor & C. Tindall (toim.), *Qualitative methods in psychology. A research guide*. Buckingham: Open University press.
- Tindall, C. 1994. Action research. Teoksessa P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall (toim.), *Qualitative methods in psychology*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Toimintatutkimus opetuksen ja oppimisen laadun kehittämisen välineenä Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa. Raportti vuodelta 1995. Jyväskylän yliopiston kielikeskus. Raportteja 1.
- Toskala, A. 1991. Kognitiivisen psykoterapian teoreettisia perusteita ja sovelluksia. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus oy.
- Toskala, A. 1997. Pelot ja niiden voittaminen - Kohti uudenlaista rohkeutta. Helsinki:Writers´House.
- Towards learner and teacher autonomy - self-directed learning as a departmental policy for quality development in language centre instruction. Action research report 3 from the Jyväskylä University language Centre. Jyväskylän yliopiston kielikeskus. Raportteja 3.
- Trenholm, S. & A. Jensen 1992. *Interpersonal communication*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. Porvoo: WSOY.

- Vaherva, T. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Helsinki:Yleisradio.
- Valkonen, T. 1995. Esiintymisjännityksen lieventäminen: rentoutuksesta visualisointiin. Teoksessa Valo, M. (toim.), Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valkonen, T. 1997. Puheviestintätaitojen arviointi lukion päättökokeessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän liseniaatintyö.
- Valo, M. 1986. Mitä ovat puheviestintätaidot? Virke n:o 6, 5-14.
- Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa Valo, M. (toim.), Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valo, M. 1995. Palaute esiintymistaitojen opettamisessa. Teoksessa Valo, M. (toim.), Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valo, M. & M. Almonkari 1995. Puheviestinnän tietoa ja taitoa. Helsinki: Otava.
- Vilkko, A. 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Wadleigh, P. 1997. Contextualizing communication avoidance

research. Teoksessa (toim.) J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D. Ayres, *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension*. Cresskill, New Jersey: Hampton press

Watson, A.K. & C.H. Dodd 1984. Alleviating communication apprehension through rational emotive therapy: a comparative evaluation. *Communication Education* 33, 257-266.

Wiio, O. 1994. *Johdatus viestintään*. Helsinki: Weilin+Göös.

Wilson, G. 1997. *Esittävän taiteen psykologia*. Suom. Anne Toppi. Kuopion yliopiston painatuskeskus: Kuopio.

Zimbardo, P.G. 1978. *Mitä ujous on*. Kirjayhtymä: Helsinki.

Zimbardo, P.G. 1981. *The shy child. A parent's guide to preventing and overcoming shyness from infancy to adulthood*. New York: McGraw-Hill.

Äidinkieli käsikirja. Kauppinen, A., L. Koskela, A.-M. Mikkola & K. Valkonen. Porvoo: WSOY.

Jyväskylän yliopiston kielikeskus
Esiintymistaidon kurssi ujoille
Merja Almonkari

LIITE 1

Päiväkirja

Miksi?

Asioitten pohtiminen kirjoittamalla selkiyttää ajatuksia ja tehostaa oppimista.

Mitä?

- odotuksia
- toiveita
- mietteitä, pohdintoja
- tunnelmia
- kritiikkiä
- mitä opit
- mitä jäit miettimään

Milloin?

- kokoontumisten aikana
- ajankohtaisuus on hyväksi
- ennen ja jälkeen

Millainen?

- tyyli ja muoto täysin vapaa

Kenelle?

- päiväkirja jää Sinulle, mutta kerään ne luettavaksi kurssin loppupuolella, ehkä joskus puolenvälin tienoillakin

LIITE 2

Esiintymisvarmuuden kehittäminen
1999

Kurssin arviointi

(N=16)

Kurssilaisten vastaukset kyselylomakkeessa lihavoituna tekstinä.

Ota kantaa seuraaviin väitteisiin. Ympyröi

1 jos olet ehdottomasti samaa mieltä

2 jos olet samaa mieltä

3 jos et osaa sanoa

4 jos olet eri mieltä

5 jos olet ehdottomasti eri mieltä

1. Tulin esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssille, koska se kurssikuvauksen perusteella tuntui minulle sopivalta.

1 2 3 4 5

1 Ehdottomasti samaa mieltä: 12

2 Samaa mieltä: 4

3 -

4 -

5 -

Jostain muusta syystä: -

2. Olisin yhtä hyvin voinut mennä jollekin muulle puheviestinnän kurssille.

1 2 3 4 5

1 -

2 -

4.- On mukavampaa esiintyä ja keskustella muiden jännittäjien kanssa, voi jakaa yhteisiä kokemuksia eikä tule leimatuksi täysin hölmöksi arkajalaksi.

5.- Kynnys osallistua laskee.

6.- Esiintymisjännityksen hallitseminen on mielestäni välttämätöntä ennen kuin pystyy kehittämään varsinaista esiintymistaitoaan. Jännityksen voittamiseksi taas erityiset harjoitukset ja keskustelut ovat todella tärkeitä.

7.- Huomaa konkreettisesti, että muutkin jännittävät. Kurssisisällön voi suunnitella varmuuden kehittämiseen liittyväksi (joka ei ehkä kiinnostaisi jo varmoja ihmisiä).

8.- Muut puheviestinnän kurssit kuulostavat liian pelottavilta, niillä pitäisi osata esiintyä, täällä sitä harjoitellaan. (Ts. Minusta tuntuu, että muut esiintyisivät muilla kursseilla paljon minua paremmin.)

9.- Ns. “normaaleilla puheviestinnän kursseilla hyväkään esiintyjä ei pakosta uskalla esiintyä (pysty esiintymään niin hyvin kuin voisi olettaa), jos hän on jännittäjä. Jännitystään rupeaa vain häpeämään, kun huomaa, etteivät muut jännitä niin paljon. Epävarmoille esiintyjille tällainen kurssi tuo itsevarmuutta ja kannustaa esiintymään (auttaa selviämään ns. pakollisista esiintymistilanteista).

10.- Jännittäjien on hyvä hankkia esiintymiskokemuksia ryhmässä, jossa muutkin jäsenet ovat jännittäjiä. Tällöin esiintymispelkoinen vapautuu ja hänen itsetuntonsa kohenee myönteisen esiintymiskokemuksen kautta. Jännittäjä tajuaa, että jännittäminen on luonnollista!

11.- Samat lähtökohdat ainakin näennäisesti kaikilla. Avoin ilmapiiri, empatia korkealla. Hyvä tutustua sellaisiin ihmisiin, jotka kokevat samalla tavalla. Omasta kaveripiiristä ei ehkä löydy jännittämisestä kärsiviä ihmisiä.

12. - Koska ihmisiä, jotka arastelee esiintymistä on paljon ja koska on hyvä, että järjestetään kurssi nimenomaan heille suunnattuna. Arat ihmiset voivat arastella muille puheviestinnän kursseille meno. Tästä on hyvä alkaa.

13. - Esiintymisjännittäminen on sen verran eri asia kuin esiintymistaidon kehittäminen, että on hyvä, että asiaa käsitellään omalla erityisellä kurssillaan. Myös asian myöntäminen ja toisten kokemusten kuuleminen on hyvä asia. Asiaan on hyvä paneutua erikseen.

14.- Tarpeellinen, antaa paremmat mahdollisuudet mm. jännityksen käsittelemiseen.

15. - Koska silloin kaikki kurssilla olijat osaavat odottaa, että esiintyessä jännitetään, eikä kukaan ihmettele sitä. Kun näkee, että muitakin jännittää on helpompi hyväksyä oma jännitys.

5. Mikä esiintymisessäsi on muuttunut esiintymistaidon kurssin aikana? (muista poiketen tämä avoin kysymys kysyttiin viimeistä edellisellä kokoontumiskerralla, kurssilaiset vastasivat siihen parityönä)

- myönteinen suhtautuminen esiintymiseen
- jännittämisen hyväksyminen (5)
- antaa itselle luvan jännittää
- oma suhtautuminen jännittämiseen on muuttunut vähän
- enää ei kiinnitä huomiota niin paljon omaan itseen ja oireisiin
- jännittämisen kanssa voi tulla toimeen
- vieläkin kynnyksesi esiintymiseen, vaikkakin se on hieman madaltunut (2)
- tiedostanut ja käsitellyt omaa jännitystä sekä myös muiden -> suhtautuminen omaan jännitykseen muuttunut positiivisemmaksi
- tullut rohkeammaksi kohtaamaan yleisön (2)
- joskus jännittää joskus ei
- on tiedostanut, että negatiivisen voi kääntää positiiviseksi
- ei ole ainut joka jännittää (7)
- itsekritiikin väheneminen (3)
- tullut realistisempi kuva itsestä esiintyjänä
- vanhat muistikuvat huonosti onnistuneista esiintymisistä vähentyneet
- uskaltaa hakeutua esiintymistilanteisiin
- on saanut harjoitusten kautta varmuutta
- uskaltaa olla rento yleisön edessä
- pienet epäonnistumiset ei haittaa
- reaalisuus itseensä kohden
- itseluottamus on lisääntynyt
- on huomannut, että jännitys ei näy (4)
- olen oppinut jollain tavalla hallitsemaan esiintymispelkoa
- olen konkreettisemmin huomannut, että kaikki jännittävät. Jos joku sanoo televisiossa, että kaikki jännittävät niin se ei iske samalla tavalla kuin että näkee lähiympäristössä(kin) kaikki jännittävät
- on saanut lisää esiintymiskokemusta (2)

- olen oppinut hyviä käytännön juttuja (esim. rentoutuminen)
- on oppinut esiintymistaitoja; käsien asettelu, ilmeet eleet
- esiintymisen taidot paremmin hallussa

- on oppinut valmistautumaan (2)
- "rennompi" valmistautuminen pienempiin puheisiin/ ei opettele liian hyvin (2)
- ei haittaa, jos esitetty puhe poikkeaa valmistellusta; eiväthän muut tiedä, miten piti esittää
- on oppinut pois lapun lukemisesta
- katsekontaktin otto
- voi puhua välillä ilman muistiinpanojakin
- yleisön huomioon ottaminen
- mikrofonin käytön oppiminen
- piirtoheittimen käyttöä oppinut
- tekee selkeämpiä kalvoja

- kameraa/videointia ei ole syytä pelätä 5
- videon katsomisesta positiivinen kokemus esiintymisestä
- tekniset välineet ei enää pelota

- lisää harjoituksia niin eiköhän edistytää

6. Mitkä seuraavista seikoista kuvaavat nykyistä esiintymisjännitystäsi parhaiten? Ympyröi haluamasi määrä ja merkitse > (pienentynyt) tai < (kasvanut) kurssin aikana.

- | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| a. Punastuminen > 4 | k. Hengitystapa muuttuu 3 | v. Ahdistunut olo > 5 |
| b. Suun kuivuminen > 4 | l. Äänen värinä > 8 | x. Levoton olo > 5 |
| c. Niskan jäykistyminen 1 | m. Puheen nopeus 9 | y. Epävarma olo > 8 |
| d. Pään täriseminen | n. Pulssin kiihtyminen 9 | z. Tunne, että ei ole tarpeeksi |
| e. Käsien vapina > 7 | o. Ajatuskatkot > 8 | hyvä. > 9 |
| f. Levottomat kädet > 3 | p. Voimakas itsetarkkailu > 11 | å. Tunne, että |
| g. Käsien hikoaminen > 6 | q. Voimakas itsekritiikki > 13 | muut tarkkaile- |
| h. Vartalonsäilyminen > 5 | r. Itsen epäily ja vähättely > 11 | viat > 8 |
| i. Perhosia vatsassa > 8 | s. Yleisön pelko > 6 | ä. Sekava olo > 8 |
| j. Äänen tuottamisen vaikeus > 6 | t. Epäonnistumisen pelko > 11 | |
- ö. Jokin muu seikka: _____

7. Kurssin kuluessa esiintymisjännitykseni on yleisesti ottaen lieventynyt.

1 2 3 4 5

1 Ehdottomasti samaa mieltä: 3

2 Samaa mieltä: 12

3 Ei osaa sanoa: 1

4 -

- esiintymiskokemukset. Tarpeeksi monta hyvin sujunutta esiintymistä niin jo alkaa sujua...

9. Kurssin kuluessa olen kehittynyt seuraavissa esiintymisen taidoissa:

- katsekontakti kuuntelijoiden kanssa	1 (2)	2 (12)	3 (2)	4	5
- kuuntelijoiden huomioon ottaminen sanottavan sisällössä ja tyyliässä	1 (3)	2 (8)	3 (5)	4	5
- tukisanalistan käyttö	1 (2)	2 (7)	3 (6)	4 (1)	5
- puhe-esityksen valmisteleminen	1 (3)	2 (10)	3 (3)	4	5
- puhe-esityksen jäsenteleminen	1 (2)	2 (11)	3 (3)	4	5
- puhe-esityksen havainnollistaminen	1 (1)	2 (3)	3 (12)	4	5
- vaikuttamisen keinojen käyttö	1	2 (10)	3 (6)	4	5

M u u s s a t a i d o s s a : _ -

10. Mistä mielestäsi esiintymisvarmuus koostuu:

1.- Ei tarkkaile liikaa itseään; luottaa, että selviää tilanteesta; laittaa pääpainon esityksen sisällölle; uskaltaa olla oma itsensä; ajattelee myönteisesti (“ei siihen kuole”).

2.- Oman itsensä ja esiintymisensä hyväksymisestä riippumatta tilanteesta. Kuulijoista, esiintymisestä, jännittämisestä.

3.- Siitä, että luottaa tarpeeksi itseensä ja pystyy ajattelemaan yleisön ihmisinä, jotka ovat kiinnostuneita sanoistasi eikä ihmisinä, jotka palavat

halusta arvostella sinua. Varma esiintyjä ei pelästy pienistä virheistä vaan oppii niistä.

4.- Itsevarmuudesta ja hyvin valmistellusta esityksestä.

5.- Kokemuksesta, tiedosta ja itsensä hyväksymisestä ja tuntemisesta.

6.- Uskosta itseensä ja siitä, että ei pelkää yleisöä. Varma esiintyjä tietää mitä haluaa sanoa ja osaa sen myös hyvin esittää. Itsekritiikki on ehkä pahinta.

7.- Hyvästä valmistelusta, yleisöön, ei itseensä keskittymisestä, tunne siitä, että osaa asian -> tuntee itsensä varmaksi.

8.- Hyvästä itsetunnosta, jota positiiviset esiintymiskokemukset kartuttavat.

9.- Valmistautuminen & varmuus omasta asiastaan. Mielen yleisestä tasapainosta.

10.- Kun tietää mitä puhuu (eli valmistelu), niin olo tulee varmemmaksi.

11.- Itseluottamuksesta, luonnollisuudesta, tiedosta ettei maailma kaadu vaikka tulee pieniä epäonnistumisia, kokemuksesta.

12.- Omasta varmuudesta, asianhallinnasta, varmasta mielikuvasta itsestä.

13.- Asiansa osaamisesta ja siihen uskomisesta, hyvästä yleisökontaktista, rakenteellisesti ja "puheellisesti" selkeä esitys.

14.- Tarpeeksi mietittyä sanottavaa=> uskottavuus. Luottamus itseensä ja asiaan ja yleisöön=>positiivisuus.

15.- Puhumisen osaamiset (äänenkäyttö, katsekontakti), tiedoista (mitä sanon, mistä puhun), laitteiden käytön osaaminen, aiemmat kokemukset esiintymisestä.

11. Mitkä harjoitukset ovat mielestäsi olleet toimivia, hyviä ja hyödyllisiä? Ympyröi haluamasi määrä ja kommentoi tarpeen mukaan.

- | | |
|--|----|
| a. rentoutumis- ja hengitysharjoitukset | 11 |
| b. esiintymisjännitystä käsittelevät ryhmätyöt | 11 |

c. kirjoitustehtävä omasta esiintymisjännityksestä	14
d. demonstraatiot nonverbaalisesta viestinnästä	5
e. mikrofonin käytön harjoittelu	13
f. puhujapöntön käyttöharjoitukset	11
g. puheenvuoron valmisteluprosessi	13
h. puheenvuoron esittäminen+palaute+videopalaute	16
i. Kielteisistä ajatuksista myönteisiä -harjoitus	13
j. "kalvoraati"	4
k. ex-tempore mielipidepuheenvuorot ryhmissä	12
l. "ei-leikki"	5
m. video jännittämisestä	8
n. julkkisten esiintymisjännitys	11
o. video politiikan vaikuttajista ja tv:ssä vaikuttamisesta	7
p. valmistellut vaikuttavat puheenvuorot+henk.koht.palautte+videopalaute	13
q. puheenpito suuressa salissa	14

12. Millaisia harjoituksia kurssille pitäisi lisätä?

- esiintymiskokemusta lisääviä

- rentoutus- ja mahdollisesti suggestopedisia harjoituksia

- harjoitusten laatu on ollut mielestäni hyvä, mutta harjoituksia olisi hyvä videoida enemmän

- palautteen antamissysteemiä voisi kehittää, en kyllä tiedä miten. Palaute ryhmältä oli aika vaisua.

- ilman valmistelua olevia puhetilanteista, esim. joku joutuu meneen eteen ja siltä kysytään helppo kysymys, johon pitää vastata

- esiintymisiä ryhmän edessä

- lisää kokemuksia

- puheenpitoja voisi olla vieläkin enemmän, jotta saisi harjoitusta

- ehkä puheita pitäisi pitää enemmän, toisaalta ajan puitteissa voi olla hankala toteuttaa. Tuntuu, että on päässyt juuri jyvälle hommasta ja sitten se loppuu!

- olisiko oppimispäiväkirja liikaa? Siitä voisi havaita helposti kehittymisensä.

- vielä muutama valmisteltu puhe lisää olisi hyvä, niin saisi lisää tuntumaa ja pohjaa pidempien puheitten pitämiseen
- ex tempore- tai vähän valmisteltuja puheita, seminaarityyppisiä puheesityksiä lisää
- ex tempore -harjoituksia, lyhyitä puheenvuoroja nopeassa tempossa, jotta kynnyks astua eteen, "julkiseen tilaan" ei olisi niin suuri
- enemmän pitäisi keskittyä jännittämisen käsittelyyn ennen puhumista ja sen yhteydessä eikä irrottaa sitä muusta kokonaisuudesta omaksi esim. ryhmätyöksi

13. Suositteletko joidenkin em. harjoitusten poistamista tulevilta esiintymisvarmuuden kursseilta?

- minä en pitänyt rentoutuksesta, mutta moni varmaan tykkäsi niistä
- jännittämisvideo ei muistaakseni ollut kovin antoisa
- ex tempore -puheenvuorot
- ei-leikki (2)
- ryhmätyöt jännityksestä
- julkkisten esiintymisjännitys oli vähän tylsä (2)

14. Mitä muuta haluat ehdottaa kurssin kehittämiseksi? (esim. opettajan opetustyyli ja toiminta, kurssin nimi, kuvaus, aikataulu, tilat, opintoviikot suhteessa työmäärään)

- tilat hyvät, opettajan tyyli rento & kannustava, erittäin hyvä kokonaisuus kerta kaikkiaan
- opintoviikot ok, opettaja & opetustyyli rauhoittava & rentouttava (ensimmäisen kerran klassinen musiikki loi mukavan ilmapiirin!)
- opetustyyli on mielestäni todella miellyttävä. Varsinkin tällaisella jännittäjien kurssilla rauhallinen ja positiivinen opetustyyli (kuten sinulla) on tärkeä asia. Muutenkin koko kurssi erittäin hauska ja hyödyllinen.

- Ei mitään erikoista. Harmitti tosin, kun minut arvottiin ryhmään ja kaksi halukasta joutui minun takia pois ja sitten kuitenkin keskeytti pari melkein heti alussa. Jos asialle voisi tehdä jotain...?
- Voisi olla ehkä hieman laajempikin. Ehkä saisi enemmän rutiinia esiintymiseen.
- Kaikki oli mielestäni ok ja hyvin järjestetty. Oli hyvä, että esiinnyttiin myös eri tilassa, koska tuttu paikka lopulta helpottaa tilannetta. Palautetta voisi ehkä antaa vielä enemmän.
- tietenkin opintoviikkoja voisi antaa lisää, esim. 5 ov:tä!
- Keskusteltaisiin tuntemuksista ennen puhetta ja uudestaan puheen jälkeen. Kokeiltaisii rentoutus- ja myönteisen ajattelun harjoituksia aina ennen puhetta.
- kurssin aikana voisi olla enemmän kotona valmisteltuja puheita/ex tempore-puheita. Tuntuu, että kurssin työmäärä on pieni. Se saattaa kyllä johtua myös siitä, että kurssi oli mieleinen ja sitä oikein odotti seuraavaa kertaa. Kiitos sinulle! Kurssi oli ihana ja auttoi minua.
- enemmän esiintymisharjoituksia ja vähemmän puhetta. Aika usein käsiteltiin esiintymisen huonoja ja hyviä puolia, mikä alkoi kyllästyttää. Kaiken kaikkiaan pidin kurssista ja siitä oli minulle apua. Kiitos!
- tilan vaihtelua voisi olla enemmänkin. Tila vaikuttaa niin paljon; tulee aivan eri fiilis, ryhmänkin näkee ikään kuin uudessa valossa. Kiitos kurssista. Ihanaa, että tulosvastuullisessa yliopistossa voidaan puhua ääneen tällaisista asioista. Keventävää. Ehkä koko instituutio ei olekaan aivan hukkaan heitettävä.
- kolme tuntia keskellä päivää estää sekä 10-12 että 12-14 oleville kursseille menemisen. Joko 2 tai 4 tuntia kerrallaan olisi parempi. Mielestäni kurssi oli mukava ja opin paljon. Juuri sopiva kurssi minulle. Oli hyvä, että esiintymisestä ei tehty hirveän "isoa asiaa" (Lukiassa edettiin kurssilla hivuttaen kohti "suurta" esitystä, joka arvosteltiin numerolla. Puhetta piti siis valmistella monta viikkoa, joten sen piti sitte tosiaan olla hyvä.) Ryhmä oli sopivan kokoinen ja henki oli hyvä. Ei tarvinnut nolostua vaikka punastui. Kiitooos..

LIITE 3

Esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssit (9) Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa vuosina 1998 ja 1999. Kurssiin liittyvän ryhmätyön tulokset tutkijan ryhmittelemänä.

RYHMÄTYÖ: MITEN ESIINTYMISJÄNNITYS ILMENEET?

Ohje opiskelijoille: Esiintymisjännitys voi ilmentyä hyvin monella erilaisella tavalla. Keskustelkaa siitä, millaiset ilmenemismuodot ovat teille oman kokemuksenne kautta tulleet tutuiksi. Mitä ilmenemismuotoja tunnistatte itsessänne ennen esiintymistä, esiintymisen aikana tai esiintymisen jälkeen?
Kirjoittakaa jokainen ilmenemismuoto erilliselle lapulle.

(Tämä on ensimmäinen varsinainen esiintymisjännitystä käsittelevä harjoitus kurssilla. Aktiviteetti etenee näitä post-it-lappusia ryhmitellen ja selitellen. Tutkimustieto esiintymisjännityksestä tulee vasta tämän jälkeen.)

Yhdeksällä kurssilla, n. 135 opiskelijan tuottama materiaali.

Ilmenemismuotoja lueteltu yhteensä 504 kpl.

Seuraavassa ilmenemismuodot ryhmitelty ja mainintojen lukumäärä liitetty ilmenemismuodon jälkeen.

RYHMITTELY

Sisäiset tuntemukset 46,4 % (f=234)

hikoilu (34)
 pulssi kiihtyy (30)
 punastuminen (27)
 tärinä, vapina (18)
 kädet tärisee, vapisee (18)
 mahakipu (10)
 huimaus, pyörrytys (10)
 vatsa sekaisin (9)
 suu kuivuu (9)
 käsien, kämmenten hikoilu (7)
 jalat tärisee, vapisee (7)
 kuumotus (7)
 mahan nipistely, "perhoset" (6)
 silmissä sumenee (6)
 pahoinvointi (4)
 kylmä hiki (4)

kasvoja nykii (4)
 lamaaneminen (4)
 vessahätä (3)
 niska jäykistyy (2)
 pääkipu (2)
 ruokahaluttomuus (2)
 ahmiminen (1)
 haukottelemisen tarve (1)
 heikotus (1)
 kihelmöinti (1)
 kylmät kädet (1)
 kylmät väreet (1)
 närästys (1)
 pää katellaan (1)
 pää tärisee (1)
 rytmihäiriöt (1)
 stressi-ihottuma (1)

Ääni - ja puheongelmat

22 % (f=111)

äänen värinä/tärinä/vapina (21)
 hengitysvaikeudet (19)
 takeltelu, sanoissa sekoilu (17)
 änkytys (10)
 puhe nopeutuu (10)
 tahaton toisto (4)
 hiljainen puhe (4)
 täytesanat (3)
 nieleskely (3)
 ääni pettää, loppuu (3)
 äänen vaihtelut (2)
 epäselvä puhe (2)
 yskittää (2)
 pala kurkussa (2)
 ääni ohentuu (1)
 ääni kiristyy (1)
 liian suuri ääni (1)
 vaikea tuottaa ääntä (1)
 ääni käheytyy (1)
 monotoninen puhe (1)
 loput nousee (1)
 niiskutus (1)
 kurkussa limaa (1)

Ulkoinen esiintyminen 11,3 % (f=53)

levoton liikehdintä (27)
katse harhailee, ei katsekontaktia (13)
jäykistyminen, jäykkyys (10)
naurukohtaus, kikatus (3)

Keskittymis- ja ajatteluongelmat 9,3 % (f=47)

ajatus ei kulje, ajatuskatkot (37)
konseptit sekaisin (2)
ajatus kiertää samaa pientä rataa (1)
oman kehon tarkkailu (1)
keskittynyt omaan jännittämiseen (1)
ajatukset koko ajan omassa esiintymisessä (1)
"lukutaidottomuus" (1)
liika keskittyminen papereihin ja kalvoihin (1)
liika selittäminen (1)
jäsentely katoaa (1)

Tunteet, mielialat 7,1 % (f=36)

pelko (yleensä, kritiikin , epäonnistumisen) (7)
paniikki (7)
ahdistus (5)
hermostuneisuus (4)
halu päästä nopeasti pois/kiire (4)
epävarmuus (3)
hysterisyys (2)
avuttomuus (1)
nolous (1)
häpeä (1)
ahtaanpaikankammo (1)

Esiintymisen ennakoiminen 2,4 % (f=12)

unettomuus, univaikeudet (4)
ennakkoon jännittäminen (3)
ennalta äreä (1)
kireys ennen (1)
pirujen maalailu (1)
mielikuvat epäonnistumisen mahdollisuudesta (1)
tilanteen tärkeyden vähättely mielessä (1)

Kielteinen ajattelu itsestä esiintyjänä 2,2 % (f=11)

jännittää, että toiset huomaa jännityksen (2)
ajattelee, että toiset eivät varmaan jännitä (1)
itseluottamuksen häviäminen (1)
itse-epäily (1)
huonouden tunne (1)
mitä minusta ajatellaan (1)
tuntee olevansa arvostelun kohteena (1)
tuntee olevansa tarkkailtavana (1)
tilanteen hallinnan heikkous (1)
perustaidot -kävely ja puhe - häviävät (1)

Eniten mainitut esiintymisjännityksen ilmenemismuodot:

1. ajatus ei kulje, ajatuskatkot
2. hikoilu
3. pulssi kiihtyy
4. levoton liikehdintä
5. punastuminen
6. paniikki, pelko, ahdistus, hermostuminen
7. kehon tai sen osan vapina
8. äänen värinä, vapina, tärinä