

Noora Nuutinen

SOSIAALINEN JÄNNITTÄMINEN LUKIONUORTEN KOKEMANA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Joulukuu 2015

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

| | | | | |
|---|-------------------------|--|------------------|--|
| Tiedekunta Filosofinen tiedekunta | | Osasto Kasvatustieteen ja psykologian osasto | | |
| Tekijä Noora Nuutinen | | | | |
| Työn nimi Sosiaalinen jännittäminen lukionuorten kokemana | | | | |
| Pääaine | Työn laji | Päivämäärä | Sivumäärä | |
| Kasvatustiede | Pro gradu - tutkielma | 16.12.2015 | 106 | |
| | Sivuainetutkielma | | | |
| | Kandidaatin tutkielma | | | |
| | Aineopintojen tutkielma | | | |
| Tiivistelmä | | | | |
| <p>Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena olivat lukionuorten jännittämisen kokemukset opiskelun sosiaalisissa tilanteissa. Tutkielmassa tavoiteltiin yksilön näkökulmaa jännittämisen ymmärtämiseksi: millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on lukionuorelle?</p> <p>Teoreettinen kehys muodostui sosiaalista jännittämistä selittävästä käsitteistä: perehdyttiin yksilön vuorovaikutuskäyttäytymiseen sekä tavallisen ja häiriöksi luokiteltavan jännittämisen ilmeneemiseen. Lisäksi luotiin katsaus kouluympäristöön sosiaalisen jännittämisen kontekstina ja keinoihin jännittämisestä selviytymiseksi.</p> <p>Tutkimustehtävänä oli selvittää millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on lukionuorelle, millaisissa opiskelun sosiaalisissa tilanteissa opiskelijat jännittävät, millaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia reaktioita opiskelijoilla herää sosiaalisen jännittämisen tilanteissa sekä millaisia selviytymiskeinoja opiskelijoilla on käytössään eri sosiaalisen jännittämisen tilanteissa.</p> <p>Tutkielma toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa kerättiin eläytymismenetelmää käyttäen tarinoita ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opiskelijoilta heidän jännittämiskokemuksistaan koulussa. Eläytymistarinat koostuivat kahdesta kehyskertomuksesta, jännittämisen ja ei-jännittämisen variaatioista. Aineiston keruussa opiskelijoiden perustiedot ja oma arvio koulupäivän aikana koetusta jännittämisestä kerättiin kyselylomakkeen avulla. Eläytymistarinat analysoitiin osittain teorialähtöisellä ja teoriaohjautuvalla sisällönanalyysillä.</p> <p>Tuloksissa ilmeni, että lukionuorten sosiaalinen jännittäminen oli kokemuksena kokonaisvaltaisesti vaikuttava ja lähes kaikkiin opiskelun sosiaalisiin tilanteisiin ulottuva. Opiskelijat kuvasivat jännittämistään myönteisenä ja elämään kuuluvana sekä toisinaan kielteisenä, opiskelua kuin sosiaalista toimintaakin rajoittavana. Pääsääntöisesti opiskelijoilla oli käytössään keinoja selviytyä jännittämisestään. Tutkielman yksi tärkeimmistä tuloksista oli, että ei-jännittämisen tarinat eivät ilmentäneet täydellistä jännittämättömyyttä. Saatujen tulosten valossa pohdittiin jännittämisen ennaltaehkäisemistä ja keinoja parantaa ilmiön tunnistettavuutta.</p> | | | | |
| Avainsanat Sosiaalinen jännittäminen, opiskelun sosiaaliset tilanteet, selviytymiskeinot, lukio-opiskelijan kokemus, eläytymismenetelmä | | | | |

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

| | | | | |
|---|-----------------------------|--|-------------|------------------------|
| Faculty Philosophical Faculty | | School School of Educational Sciences and Psychology | | |
| Author Noora Nuutinen | | | | |
| Title Social anxiety among high school students | | | | |
| Main subject | Level | <input checked="" type="checkbox"/> | Date | Number of pages |
| Education | Master's Thesis | <input checked="" type="checkbox"/> | 16.12.2015 | 106 |
| | Minor subject Thesis | <input type="checkbox"/> | | |
| | Bachelor's Thesis | <input type="checkbox"/> | | |
| | Intermediate Studies Thesis | <input type="checkbox"/> | | |
| Abstract <p>This study discussed the occurrence of social anxiety among Finnish high school students in study-related social situations. The aim of the study was to adduce student's experimental dimension about the phenomena of social anxiety: in which ways do the Finnish high school students experience social anxiety.</p> <p>The theoretical framework was formed by concepts explicating social anxiety: making an overview of the ways an individual reacts and taking into account differences between normal and problematic social anxiety. Furthermore, an overview of the school system as an environment where social anxiety is being born and created, as well as the methods to cope and to get through situations that are anxiety-provoking.</p> <p>The purpose of the study was to find a description for social anxiety among high school students, in what kind of situations anxiety is experienced, what kind of physical, mental and social reactions arose in anxiety-provoking situations and what kind of methods the students used for coping in these situations.</p> <p>The study was conducted as a qualitative case study where stories about the phenomena of social anxiety were collected from the first and the second grade high school students by using a role-playing method. Two different frame stories were used in the role-play: scenarios about anxiety and non-anxiety in study-related social situations. The data on students' basics as well as their evaluation on the level of experiencing anxiety in study-related social situations were collected by a questionnaire. The role-played stories were analysed partly by a theory-based and a theory-derived content analysis.</p> <p>As the results were discussed, it was found that the experience of social anxiety was felt overall, and it came out almost in every study-related social situation. The high school students described the phenomena of social anxiety mostly as a positive experience and belonging to their everyday student life but, sometimes, as a negative experience, encumbering their studies and social life. As a rule, the students had methods to cope and to get along with their social anxiety. One of the prime findings was that even among the stories of non-anxiety, few of them were considered as totally lacking anxiety. According to these results, the prevention of social anxiety needs to be discussed, as well as the ways to improve how the phenomenon can be recognized among the students.</p> | | | | |
| Keywords Social anxiety, study-related social situations, coping methods, high school student experience, role-playing method | | | | |

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ
ABSTRACT

| | |
|--|-----|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 SOSIAALINEN JÄNNITTÄMINEN KOULUKONTEKSTISSA | 5 |
| 2.1 Ilmiönä sosiaalinen jännittäminen | 5 |
| 2.1.1 Vuorovaikutuskäyttäytyminen ja jännittäminen | 6 |
| 2.1.2 Tavallisen ja haitallisen jännittämisen ero | 13 |
| 2.2 Sosiaalinen jännittäminen nuoruudessa | 20 |
| 2.3 Koulu sosiaalisen jännittämisen kontekstina | 26 |
| 2.3.1 Sosiaalinen ilmapiiri opiskelijan jännittämiseen vaikuttavana tekijänä | 26 |
| 2.3.2 Opiskelun sosiaalisissa tilanteissa jännittämisen viisi tyyppiä | 28 |
| 2.4 Sosiaalisesta jännittämisestä selviytymisen keinoja | 30 |
| 2.5 Teoriaperustan koonti ja tutkimuskysymykset | 37 |
| 3 TOTEUTUS | 41 |
| 3.1 Tiedonkeruutapana eläytymismenetelmä | 41 |
| 3.2 Kohdejoukon valinta ja aineiston keruu | 47 |
| 3.3 Tutkimusstrategiset perusteet | 49 |
| 3.4 Aineiston analyysi | 52 |
| 3.5 Luotettavuusarviointi | 57 |
| 4 TULOKSET | 61 |
| 4.1 Millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on lukionuorelle? | 61 |
| 4.2 Millaisissa opiskelun sosiaalisissa tilanteissa opiskelijat jännittävät? | 66 |
| 4.3 Millaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia reaktioita opiskelijoilla herää sosiaalisen jännittämisen tilanteissa? | 71 |
| 4.4 Millaisia selviytymiskeinoja opiskelijoilla on käytössään eri sosiaalisen jännittämisen tilanteissa? | 81 |
| 4.5 Tuloksien tutkimuskysymyksittäinen koonti | 83 |
| 4.6 Keskeisen elementin muuttamisen vaikutus eläytymistarinoihin | 89 |
| 5 POHDINTA | 91 |
| 5.1 Tulosten tarkastelua | 92 |
| 5.2 Tutkimusprosessin arviointia | 95 |
| 5.3 Jatkotutkimusehdotukset | 99 |
| LÄHTEET | 101 |
| LIITTEET (3 kpl) | |

1 JOHDANTO

Miksi jännittämisestä ei puhuta ääneen? Siitä vaikeneminen on tavallista, sillä jännittämistä pidetään häpeällisenä ja vähäpätöisenä asiana. Yksilön on usein vaikea hyväksyä jännittämistään saati näyttää sitä muille. Tyypillistä herkästi jännittävälle on luulla olevansa asian kanssa yksin – kukaan muu ei taatusti jännitä. Jännittäminen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa on kuitenkin hyvin yleistä ja liki jokainen tietää, *mitä jännittäminen on*. (Almonkari 2007, 9.)

Sosiaalinen jännittäminen on yksilön kokemuksellinen tila, johon liittyy pelko arvostelluksi tulemisesta tai naurunalaiseksi joutumisesta toisten edessä. Jännittäjä pelkää epäonnistumisia ja välttelee heikkouksiensa näyttämistä muille. Jännittämiseen liitetään subjektiivisuuden kokemus ja fysiologinen vireytyminen, jotka ilmenevät yksilön käyttäytymisenä. (Almonkari 2007, 16, 158; Moscovitch 2008, 3.) Opiskelijan mieli voi sävyttyä kielteisillä ajatuksilla ja saada käsien tärisemisen yltymään ja esityspaperit putoamaan käsistä. Hetki yleisön edessä tuntuu ikuisuudelta: ”Olen ainut, joka jännittää. Kenelläkään muulla ei ole tätä *ongelmaa*”.

Onko sosiaalinen jännittäminen ongelma? Usein ilmiön ongelmallisuus liittyy siihen asennoitumiseen. Yhteisöllä ei ole kykyä suvaita sitä, että jännittämistä ylipäätään on, toteaa psykologi ja psykoterapeutti Martin (2015, 15) pitämässään yleisöluennoissa. Martin (2015) on pohtinut esityksessään, onko jännittäminen häiriö vai luonnollinen osa elämää. Ilmiötä väitöskirjassaan tutkinut Almonkari (2007, 9) uskoo, että ”jännittäminen kuuluu ihmisenä olemiseen ja elämäntilanteiden kokemiseen”. Jännittäminen on normaali ja luonnollinen tapa reagoida, jos se ei vaikuta yksilön elämää rajoittavasti ja toimintakykyä heikentävästi. Rajanveto tavallisen ja haitallisen jännittämisen välille on usein häilyvää. Toisinaan jännittämistä voi olla jopa hankalaa havaita ulospäin (Martin 2015, 15; Almonkari 2007, 9). Toiset opiskelijat tuntevat ennen esiintymistilannetta pientä jännitystä siinä, missä toisille esilläolo muodostuu elämää ja opintoja rajoittavaksi ongelmaksi (Tirkkonen 2004, 11).

Opiskelijan elämää sosiaalinen jännittäminen voi varjostaa monellakin tapaa (Almonkari & Kunttu 2012, 10). Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalista jännittämistä tutkinut Almonkari (2007) löysi opiskelijaryhmän ”vahvasti viestintäarat”, joille kaikki opiskelun puheviestintätilanteet aiheuttivat voimakasta jännittämistä ja huolia. Ryhmälle oli tyypillistä vältellä esiintymistilanteita sekä arkisiakin viestintätilanteita, opiskelijoiden itseluottamus oli heikko ja omaan selviämiseen ei uskottu. Miten viestintäarkoihin tai esiintymisjännittäjiin reagoidaan kouluympäristössä? Miten opiskelijan jännittäminen kohdataan? Pohdin jännittämisen ilmenemistä erityisesti opiskelijan näkökulmasta: *mitä sosiaalinen jännittäminen on koulussa*. Olen itsekin seissyt useasti yleisön edessä jännittäen, niin opiskelijan kuin opettajan roolissa. Useimmiten jännittämistäni ei ole huomattu ulospäin. Sen paljastumisessa muille piileekin mielestäni ilmiön tärkein ydin – vain puhumalla jännittämisestä ääneen siihen voidaan vaikuttaa.

Vaikka jännittämisestä puhutaan vähän, on siitä saatavilla runsaasti tietoa. Niin eri medioissa kuin opaskirjoissa siitä eroon pääsemisestä ja selviytymisestä kirjoitetaan, toisinaan jopa kuin vakavastakin sairaudesta (Almonkari 2007, 9–10). Olemme itse luomassa kuvaa jännittämisestä, sen leimaavasta ja lamauttavasta luonteesta. Ihmettelen Almonkarin (2007, 9) tapaamista, kuinka lasten jännittämistä ymmärretään siinä, missä ”aikuisten takelteluihin suhtaudutaan kriittisesti”. Uskon jännittämiseen suhtautumisen kielteisesti olevan pahimmillaan juurruttamassa ilmiön häpeällistä kuvaa.

Sosiaalista jännittämistä on tutkittu eri tieteenaloilla: sitä määritellään eri käsitteiden avulla, riippuen minkä ammatti- tai tieteenalan näkökulmasta ilmiötä tarkastellaan. Niin kasvatustieteen, psykologian, sosiaalipsykologian, lääketieteen kuin puheviestinnänkin tutkijat ovat olleet ilmiöstä kiinnostuneita (Almonkari 2007, 10). Suomessa puheviestinnän alalta väitöskirjoja ovat tehneet esiintymisjännitystä tutkinut Pörhölä vuonna 1995, lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoja tutkinut Valkonen vuonna 2003 sekä puheviestintätilanteissa jännittämistä tutkinut Almonkari vuonna 2007. Lääketieteelliseltä alalta suomalaisnuorten sosiaalista fobiaa tutki väitöskirjassaan Ranta vuonna 2008.

Sosiaalista jännittämistä on määritelty rinnastamalla sitä *viestintäarkuuteen, ujouteen, sosiaalisten tilanteiden pelkoon, sosiaaliseen fobiaan, esiintymisjännitykseen* sekä esimerkiksi *arvioinnin pelkoon* (Almonkari 2007, 10). *Sosiaalinen jännittäminen* on Almonkarin (2007, 32) käsitevalinta, mikä ilmentää yksilön kokemuksellista tilaa, johon kietoutuvat myös edellä mainitut jännittämistä kuvaavat käsitteet. Sosiaalinen jännittäminen on tutkielmassani jännittämistä, joka ilmenee vuorovaikutuksellisessa tilanteessa, kuten esimerkiksi oppimisen yhteydessä. Almonkari (2007, 32) täsmentää esittäen suomen kielen perussanakirjaan viitaten, jännittää- ja jännitys-termien

selityksiä. *Jännittää* merkitsee psyykkistä koettua jännitystä, hermoilua tai arastelua ja *jännitys* puolestaan viittaa psyykkiseen olotilaan, aina innostuneisuudesta ahdistuneisuuteen, mihin yksilö vireytyy esimerkiksi tärkeäksi koetun tilanteen myötä. Jännittäminen mielletään käsitteenä suhteellisen neutraaliksi, esimerkiksi ahdistuneisuuden käsitteeseen verraten.

Tässä tutkielmassa rajaan sosiaalisen jännittämisen tarkastelemisen lukionuorten kokemuksiin. Millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on lukionuorelle? Millaisissa opiskelun sosiaalisissa tilanteissa opiskelijat jännittävät? Millaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia reaktioita opiskelijoilla herää? Millaisia selviytymiskeinoja opiskelijoilla on käytössään? Aineisto on kerätty eläytymismenetelmätarinoin, joiden pohjalta lukionuorten jännittämiskokemusta yritetään kuvata. Almonkari (2007, 11) huomauttaa, ettei tutkimusaiheen merkitystä pidä liioitella, mutta ei puolestaan vähätelläkään. Voiko tutkielmani tuloksista sitten olla hyötyä?

Tutkielmani edesauttaa ilmiön tunnettavuutta osana lukio-opiskelijan elämää. Tuloksista voi olla hyötyä niin yksilölle kuin kouluyhteisöllekin. Almonkarin ja Kuntun (2012, 25) tutkimus jännittämisen vaikutuksesta opiskelukykyyn puoltaa tuloksillaan sitä, että erityisesti ongelmaksi koetulla jännittämisellä on merkittävä yhteys yksilön hyvinvoinnin osatekijöihin.

Yksilölle tulokset voivat lisätä tietoutta jännittämisestä eri opiskelun sosiaalisissa tilanteissa ja täten helpottaa suhtautumista siihen tavallisena ja elämään kuuluvana asiana. Ongelmallisen jännittämisen on arvioitu vaikuttavan opiskelijan elämänlaatuun: sen myötä lisääntyneet unettomuus, stressi ja huolet voivat johtaa elämän rajoittuneisuuteen (Almonkari & Kunttu 2012, 24). On perusteltua tutkia jännittämistä sen kokonaisvaltaisen vaikutuksen vuoksi. Almonkari ja Kunttu (2012, 24) tuovat myös Rantaan ja Merikankaaseen viitaten sosiaalisen jännittämisen aikaisessa vaiheessa tunnistamisen merkityksen vakavampien ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Jo lievällä sosiaalisella jännittämisellä on arvioitu olevan riski yksilön eristäytymiseen ja myöhempiin mielenterveysongelmiin, eikä sosiaalisista peloista kärsiville ole tavatonta sairastua masennukseen tai ahdistuneisuushäiriöihin tai saada päihdeongelmia (ks. myös Stein & Stein 2008).

Pidän koulua ennen kaikkea paikkana jännittämisen ehkäisemiselle, sillä sen merkitys nuoren yhtenä tärkeimmistä kasvuyhteisöistä on ilmeinen (Ranta 2011, 31). Perusteltua olisi lisätä koulussa toimivien ammattihenkilöiden tietoutta nimenomaan ilmiön tavallisuudesta. Lukionuorten tarinoissa heräävät merkitykset voivat avartaa niin opettajien kuin nuorten kanssa työskentelevien ammattilaisten käsityksiä jännit-

tämisestä: sitä voi olla vaikea havaita ulospäin, eikä siitä välttämättä puhuta kenellekään, mutta sitä esiintyy melko paljon. Kuntun ja Pesosen terveystutkimuksesta vuodelta 2012 (Kunttu & Pesonen 2013, 43–44) käy ilmi, että 2426 yliopisto-opiskelijan joukosta jopa 12% miehistä ja 22% naisista kokivat jännittyneisyyttä viikoittain.

Nuorten kanssa työskenteleville olisi ensisijaisen merkityksellistä oppia tuntemaan sosiaalisen jännittämisen luonnetta eri opiskelun tilanteissa. Almonkari ja Kunttu (2012, 25) painottavat, kuinka moniammatillista yhteistyötä opetuksen ja terveydenhuollon ammattilaisten välillä tulisi kehittää entisestään, erityisesti tehostaen haitallisen sosiaalisen jännittämisen tunnistamista, sillä opiskelijat kokevat keskustelutuen puutetta ja yksinäisyyttä. Tutkielmani tulokset jännittämisen kokemuksesta, jännittämistä aiheuttavista tilanteista, niissä heräävistä reaktioista ja keinoista jännittamisestä selviytymiseksi, voivat olla lähtökohtaisesti apuna ilmiön tunnistamiselle.

Siinä, missä toinen takeltelee sanoissaan esiintyessään, toinen hakeutuu välituntiaikaan yksinäisyyteen vältellen kaikkea sosiaalista kanssakäymistä. Esiintymisjännittäjille järjestetyistä kursseista on tutkitusti hyötyä (ks. esim. Almonkari 2000, Martin, Heiska, Syvälähti & Hoikkala 2013), mutta opiskelun muissa sosiaalisissa tilanteissa koettua jännittämistä ei niin herkästi huomioida. Almonkarin ja Kuntun (2012, 7) tutkimustulokset korkeakouluopiskelijoiden jännittämisen vaikutuksesta opiskelukykyyhin osoittivat, että ”ongelmaksi koettu jännittäminen on yhteydessä opiskelijoiden huonoksi kokemaan terveydentilaan ja psyykkiseen pahoinvointiin”. Tästä syystä haluan korostaa koulun merkitystä jännittämisiongelmiin ehkäisemisen paikkana. Voisiko jännittämisilmiön näkyvyyttä parantaa tutkimalla sosiaalista jännittämistä koulukontekstissa?

2 SOSIAALINEN JÄNNITTÄMINEN KOULUKONTEKSTISSA

Almonkari (2007, 9–10) vahvistaa ajatuksen siitä, että sosiaalinen jännittäminen on ilmiönä monelle tuttu. Usein puhutaankin siitä, kuinka jännittäminen on osa ihmisenä olemista, ja se liittyy luonnollisesti elämänkulkuun. Silti siitä vaietaan kovin herkästi, sitä pidetään miltei tabuna, ikään kuin jonain vakavana sairautena. Se kuitenkin kiinnostaa ihmisiä ja mediassakin siitä keskustellaan paljon, esimerkiksi jakamalla erilaisia jännittämistä eroon pääsemisvinkkejä.

2.1 Ilmiönä sosiaalinen jännittäminen

Sosiaalinen jännittäminen on tunnettu ilmiö, johon liki jokainen voi samastua. Samanaikaisesti sosiaalinen jännittäminen voi johtaa lamauttavaankin sosiaalisten tilanteiden pelkoon, josta puhutaan myös sosiaalisena fobiana. Sosiaalisten tilanteiden pelko, SAD (*Social anxiety disorder*), on vakava ongelma niin yksilö- kuin yhteiskuntatasolla. SAD ilmenee useimmiten nuoruusiässä, joten sen tutkiminen nuoruudessa on kaiketi kannattavaa – varhaisen puuttumisen mahdollistumiseksi ja pitkäaikaisten negatiivisten seurausten välttämiseksi. (Gren-Landell 2010, 5.)

Jännittämisen kokonaisvaltainen vaikutus yksilölle ilmenee kolmella tavalla: subjektiivisena kokemuksena, fysiologisena vireytymisenä sekä yksilön käyttäytymisenä. Jokainen näistä ulottuvuuksista muotoutuu yksilöllisesti, saaden erilaisia painotuksia. Tärkeimpänä pidetään subjektiivista kokemuselottuvuutta, joka muotoutuu esimerkiksi pelon tuntemuksista ja erilaisten tilanteiden myötä heränneistä itseen kohdistuvista ajatuksista. Toinen ulottuvuus, fysiologinen vireytyminen, muodostuu autonomisen hermoston kiihtymyksestä, ilmeten niin sykkeen kohoamisena kuin hengitysrytmin muutoksina. Fysiologinen vireytyminen on kehon reagoivaa valmistautumista jännittävään tilanteeseen riippumatta siitä, minkälaisen tulkinnan yksilö tilanteelle antaa. Kolmas ulottuvuus on kahden aiemman ulottuvuuden ”symbioosi” siltä

osin, että subjektiivinen kokemus ja vireytyminen yhdessä tulevat näkyväksi käytöksessä kuten äänen värinä tai hikoiluna. (Almonkari 2007, 16.)

Useimmiten jännittäminen liitetään esiintymiseen, yleisön edessä pidettäviin erilaisiin puheisiin tai esitelmiin. Ilmiö on kuitenkin tätä monitahoisempi, eikä aina niin yksiselitteinenkään. (Vadén 2006, 29.) Antony & Swinson (2008, 9) kuvailevat puolestaan sosiaalisen jännittämisen kokemuksen viittaavan hermostuneisuuden tai epä-mukavuuden tunteeseen sosiaalisissa tilanteissa, jolloin yksilö pelkää tekevänsä toisten edessä mielestään jotain noloa tai paheksuttavaa, pelkää antavansa huonon ensivaikutelman itsestään tai joutuvansa arvostelun kohteeksi. Monien kohdalla sosiaalinen jännittäminen liittyy juuri tietynlaisiin tilanteisiin. Toisille hyvin viralliset tilaisuudet aiheuttavat jännittämistä siinä missä epäviralliset puolestaan taas eivät. Vadén (2006, 29) toteaa, että joillekin jännittäminen on tilannekohtaista ja yltää vain tietyille elämän osa-alueelle, kun taas toisille jännittäminen voi olla kokonaisvaltaista ja vaikuttaa jokapäiväisessä elämässä selviytymiseen.

Almonkari (2007, 32) huomauttaa, että sosiaalinen jännittäminen on ennen kaikkea ”tapa kokea tilanteita, joissa ollaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa tai ennakoidaan vuorovaikutusta”. Almonkarilla (2007, 32) on myös oletus siitä, että sosiaalinen jännittäminen voi ilmetä muun muassa viestintäarkuutena, esiintymisjännityksenä, ujoutena, sosiaalisten tilanteiden pelkona tai äärimmillään sosiaalisena fobiana.

2.1.1 Vuorovaikutuskäyttäytyminen ja sosiaalinen jännittäminen

Yksilöllä on synnynnäisiä ominaisuuksia, jotka selittävät huomattavan osan hänen vuorovaikutuskäyttäytymisestään. Täten viestintäaran ihmisen, jolle sosiaaliset tilanteet aiheuttavat ehkä ahdistusta, voi olla tyypillistä vältellä aktiivista vuorovaikutusta ja siihen hakeutumista. Jos toiset huomaavat sen, voi heidän pyrkimyksensä olla jättää yksilö aktiivisen kanssakäymisen ulkopuolelle. ”Huomioitavaa on, että edes taitavankaan puheviestijän taidot eivät näy eivätkä vaikuta, ellei hän halua, uskalla tai motivoidu osallistumaan vuorovaikutustilanteisiin”. (Valkonen 2003, 36–37.)

Viestintäarkuus

Puhekäyttäytymistä määrittävät arvot, uskomukset, asenteet ja sosiaalisen yhteisön normit sekä säännöt. Tavoitteet taitavasta puheviestijästä muuttuvat alati, muuttuvassa aikakaudessa, kulttuurissa ja sosiaalisessa yhteisössä ja sen jäsenten muuttuvissa asenteissa, tarpeissa sekä uskomuksissa. (Valkonen 2003, 50.)

Wrench, Brogan, McCroskey ja Jowi (2008, 404) esittävät eniten tutkittua käsitettä viestinnän tutkimuksen alalta, *viestintäarkuutta* (*communication apprehension*), ja sen tunnetuinta määritelmää viitaten McCroskeyyn, joka kuvailee sitä ”yksilön peloksi tai ahdistukseksi liittyen joko todelliseen tai kuviteltuun tulevaan viestintään jonkun henkilön tai useamman henkilön kanssa”.

Wrench ym. (2008, 405) tuovat tutkimuksessaan viittauksen myös McCroskeyn esittämään viestintäarkuuden mittariin, joka muodostuu neljästä käsitettä kuvaavasta luokittelusta: ihmistenvälisistä kohtaamisista, yleisistä tapaamisista, pienryhmäyöskentelyistä sekä julkisesta puheviestintätilanteesta. Viestintäarkuus ihmistenvälisissä kohtaamisissa on pelkoa ja ahdistusta liittyneenä joko todelliseen tai kuviteltuun tulevaan viestintään toisen henkilön kanssa kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa. Tärkeänä tekijänä tässä nähdään se, jos yksilö ahdistuu jo ajatellessaan vuorovaikutusta toisen kanssa tai kokee ahdistusta ja pelkoa itse tilanteessa, hänellä voidaan ajatella esiintyvän viestintäarkuutta.

Toinen ja kolmas muoto viestintäarkuuden luokitteluista, yleiset tapaamiset ja pienryhmäyöskentely liittyvät pelkoon ja ahdistukseen todellisesta tai kuvitellusta viestintätilanteesta toisen henkilön tai henkilöiden kanssa, luokkahuoneympäristössä toimimisesta tai pienryhmäyöskentelystä. Molemmat näistä viestintäarkuuden muodoista ovat sidonnaisia tapaamis- tai pienryhmätilanteeseen. Viimeisin luokittelu liittyy julkiseen puheviestintätilanteeseen, jossa pelko ja ahdistus koskevat todellista tai kuviteltua, nyt hyvin muodollista ja virallista viestintätilannetta. (Wrench ym. 2008, 405.)

Viestijäkuva

Se, millaisena viestijänä yksilö itsensä näkee, välittyy hänen viestijäkuvastaan. Realistisella viestijäkuvalla tarkoitetaan sitä, että muut näkevät yksilön pitkälti samanaikaisena kuin viestijä itse. Viestijäkuvan myönteisyydellä puolestaan tarkoitetaan sitä, että yksilö osaa arvostaa yksilöllistä tapaansa viestijänä sekä osaamistaan, eikä tavoitteiden saavuttaminen tunnu mahdottomalta. (Valkonen 2003, 237.)

Viestijäkuva on osa yksilön minäkäsitystä (*self concept*). Minäkäsityksellä tarkoitetaan ”yksilön jollain tapaa jäsentynyttä kokonaiskäsitystä omasta itsestään, erilaisista ominaisuuksistaan, tavoitteistaan ja toiminnastaan” (Valkonen 2003, 237). Minäkäsityksen muotoutumiseen vaikuttavat pitkälti yksilön ajatukset, arvot, asenteet, kyvyt ja tavoitteet. Kaikki, mihin kiinnitetään huomiota ja mihin ylipäättään reagoidaan, ohjautuu viestintäkäyttäytymisessä minäkäsityksen kautta. Luottamus omiin viestintätaitoihin heijastelee puolestaan sitä, kuinka paljon yksilö panostaa viestintätilanteisiin, millaisia tavoitteita hän asettaa itselleen tai millaisia sosiaalisia suhteita hän ylipäättään valitsee tai välttelee. (Valkonen 2003, 237–238.)

Minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestään, mikä pitää sisällään erilaisia minuuden tasoja, minäkuvia. Voidaan puhua esimerkiksi todellisesta minästä (mitä olen), ihanneminästä (mitä haluaisin olla) ja normatiivisesta minästä (muiden käsitykset minusta). Tasot yksityisen ja julkisen minäkuvan välillä ilmenevät siinä, mitä halutaan pitää itsellään ja millaista kuvaa luodaan muille. Yksilöllä on myös erilainen minäkuva suhteessa siihen, kuinka hän toimii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, emotionaalisissa tilanteissa ja kuinka hän suoriutuu fyysismotorisista tehtävistä. (Martin 2006, 46.)

Minäkäsitys muotoutuu aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, suhteessa ympäristöön ja tärkeisiin ihmisiin. Identiteetin kehityksellä, itsetunnolla sekä yksilön itsesääntelykeinoilla on myös huomioitava osuus minäkäsityksen muodostumiselle. Myönteinen minäkäsitys tukee psyykkistä hyvinvointia, kun taas ongelmiin ja vaikeuksiin keskittyvän yksilön kielteinen minäkäsitys horjuttaa sitä. (Martin 2006, 46.)

Viestinnän metakognitiivisuus

Vuorovaikutustilanteissa huomioitavaa on yksilön viestintään liittyvät metakognitiiviset taidot, joilla tarkoitetaan suunnittelun ja ennakoinnin taitoa viestintätilanteessa, tarkoituksenmukaisen toimintatavan valintaa sekä kykyä ennakoida omien tekemien viestintävalintojen ja toimintatapojen seurauksia. Viestinnän metakognitiiviset taidot auttavat yksilöä havainnoimaan, valitsemaan ja hyödyntämään vuorovaikutuksen kannalta merkittävimpiä seikkoja käyttäytymisensä mukauttamiseksi ja kontrolloimiseksi tilanteessa. (Valkonen 2003, 234.) Vuorovaikutustilanteet moninaisuutensa ja vaikean ennakoitavuutensa vuoksi vaativat yksilöltä reflektiivisyyttä, viestinnän metakognitiivisia taitoja, eli ”kriittistä, joustavaa ja kehittävää toimintaa” (Valkonen 2003, 234). Stein (2015, 3) esittääkin sosiaalisen jännittämisen ilmiöön liittyvän merkittävällä tavalla yksilön itsetietoisuuden voimistumiseen sosiaalisissa tilanteissa.

Esiintymisjännitys

”Kolmen viime vuosikymmenen aikana tehtyjen tutkimusten mukaan kolmannes suomalaisista yliopisto-opiskelijoista kokee esiintymisen olevan itselle ongelma eikä osuus ole ajan kuluessa pienentynyt” (Kunttu, Martin & Almonkari 2006, 4586). Esiintyminen ja esittäminen määritellään sellaisiksi viestintätilanteiksi, joissa ”sanoman tuottamisesta on päävastuussa yksi henkilö ja vastaanottajia on useita”. Esiintymistaito on puolestaan monitulkintaisempi käsite, johon liittyvä taidon komponentti kätkee merkityksiä osaamista ja taidokkuudesta esiintyä. (Almonkari 2000, 10) Pohdin käsitysten ”osaavasta esiintyjästä” herättävän yksilöille puolestaan erilaisia asenteita, arvoja ja mielikuvia siitä, millainen esiintyjä *tulisi* olla. Voiko hyvä esiintyjä jännittää?

Pörhölä (2006, 25) haluaa korostaa, että jännittämisen lieventämiseen on tarvetta ainoastaan siinä tapauksessa, jos se häiritsee puhujaa ylitsepääsemättömästi. Esiintymistilanteet aiheuttavat jännittämistä kokeneimmillekin puhujille toisinaan. Arvioinnin kohteena oleminen ja yleisön puolelleen saaminen voivat saada kokeneenkin puhujan jännityksen valtaan. Pörhölä (2006, 25) jatkaa muistuttaen, että jännittäminen esiintymistilanteessa viestittää myös panostamisesta tulevaan koetukseen.

Esiintymiseen liitetään tunteita ja aistimuksia, jotka voivat aiheuttaa yksilölle lievää epämukavuutta tai ahdistuneisuutta ja pelkotiloja. *Esiintymisjännitys* eli tilannekohtainen viestintäarkuus tulkitaan yksilön kokemukseksi esiintymiseen liitetystä kielteisistä tuntemuksista, eikä sille ole koskaan yksiselitteistä syytä. Siinä, missä ujompi jännittää esiintymistä, voi sosiaaliselle ja rohkeammalle esiintyminen olla yhtä ahdistavaa. Esiintymistä jännittäväälle kaikki arkisetkin esilläolon tilanteet näyttäytyvät ylitsepääsemättömän vaikeina (Valkonen 2006, 67; Almonkari 2000, 13; Pörhölä 1995, 19.) Almonkari (2000, 12) tekee tärkeän huomion liittyen siihen, että ujolla voi olla motivaatio viestintään, mutta pelko rajoittaa hänen toimintakykyään. Toisaalta jo harjaannuksen puute tai koetut aiemmat epäonnistumiset voivat aiheuttaa jännittyneisyyttä, toteaa Valkonen (2006, 67).

Pörhölä (1995, 19) tuo tutkimuksessaan esiintymisjännitykselle vastakohtaisena käsitteenä *esiintymishalukkuuden*, jolla tarkoitetaan esiintymiseen liitettyjen ajatusten, tunteiden, käyttäytymisen ja fysiologisten vireytymisten ilmenemistä yksilölle myönteisinä. Esiintymishalukkuus on tilannekohtaista viestintähalukkuutta, jota Pörhölä (1995, 18–19) selittää McCroskeyyn ja Richmondiin viitaten yksilön taipumukseksi hakeutua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja halun kommunikoida erilaisten ihmis-

ten kanssa. Pörhölä (1995, 19) jatkaa viestintähalukkuutta laajemman, *viestintämyönteisyyden*, käsitteen tarkastelua, jolla tarkoitetaan yksilön yleisesti ottaen myönteistä suhtautumistapaa kaikkia vuorovaikutustilanteita kohtaan.

Herkästi jännittävän yksilön arvio itsestä esiintyjänä

Esiintymistilanteessa nähdään vakiintuneita osallistujarooleja: puhuja on puhujaroolissa ja kuuntelija puolestaan kuuntelee. Puhuja vireytyy suoritukseensa ja voi ennakolta suunnitella puhumistaan. Tietoisuus omasta itsestä nousee toisten edessä ja katseiden kohteena ollessa. Oma toiminta ja omat ratkaisut tulevat tietoisimmiksi, mikä tuntuu jollain tapaa oman peilikuvan katselemiselta, mitä kuuntelijoiden reaktiot myös vahvistavat. Itsearviointi esiintymistilanteessa on täten helpompaa kuin ryhmätilanteessa, jossa ei vallitse esiintymistilanteen kaltaisia selkeitä osallistujarooleja – jolloin omaa, eikä toisten käyttäytymistä voi niin helposti ennakoita. (Valkonen 2003, 235.)

Cody ja Teachman (2011, 2) esittävät sosiaalisesti jännittävien yksilöiden olevan erityisen herkkiä arvioimaan *yleistä* käsitystään esiintymisestään negatiivisesti, joskin heiltä puuttuu tämä arvioidessaan erityisiä *yksityiskohtia* esiintymisestään. Sosiaalinen tilanne sisältää yleisen ja paikallisen, yksityiskohtaisemman, tiedon käsittelyä. Siinä ilmenevät erot voivat olla ensimmäinen askel ymmärtää, miksi sosiaalisesti jännittävät yksilöt kiinnittävät erityisesti huomiota sosiaalisiin yksityiskohtiin jännittäessään, mutta kuitenkin epäonnistuvat käyttämään tuota informaatiota muokatakseen huonosti sopeutuvaa käsitystä itsestään.

Kaikki sosiaaliset tilanteet, kuten esimerkiksi vapaamuotoinen keskustelu vertaisten kesken, pitää sisällään yksilöiden käsityksiä yleisestä sekä paikallisesta informaatiosta. Yleinen informaatio pitää sisällään käsityksiä jonkun osallistujan sosiaalisista taidoista tai hyvän ”kemian” tunteesta. Paikallinen informaatio voi puolestaan pitää sisällään yksityiskohtaisempia erityisyyksiä keskustelusta, kuten esimerkiksi toisen hymyn huomaamisen. Yleisen ja paikallisen informaation käytön eroista kuitenkin tiedetään melko vähän jännittämiseen taipuvaisten ja ei-taipuvaisten henkilöiden välillä. (Emt. 2011, 1–2.)

Joillekin herkästi jännittäville voi olla vaikeaa yhdistää yleistä ja paikallista informaatiota osaksi tarkkaa käsitystä heidän omasta sosiaalisesta suorituksestaan, mikä saattaa ylläpitää ja herättää jo enakkoon negatiivista skeemaa itsestä. Tutkimuksessaan Cody ja Teachman (2011) tarkastelevat sitä, kuinka herkästi oireilevat sekä

sosiaalista jännittämistä pelkäämätömät yksilöt arvioivat yleistä ja paikallista informaatiota heidän esiintymisestään, molemmat heti esiintymisen perään sekä myöhemmin esityksen jälkeen. (Emt. 2011, 1–2.)

Sosiaalisesti herkästi jännittävien arvioinnit omasta esiintymisestään ovat pääsääntöisesti kielteisesti sävyttyneitä. Kielteisyys voi johdatella yksilöt käyttämään suhteellisesti enemmän ”alhaalta-ylös” keskittyvää tiedonkäsittelyä, mikä näkyy yksittäisiin sosiaalisiin vihjeisiin tarttumisena. (Emt. 2011, 2.) Informaation prosessoinnin tutkimuksissa on havaittu sosiaalisesta fobiasta kärsivien tutkimuskohteiden prosessoivan emotionaalisia vihjeitä, kuten vihaisia tai halveksuvia ilmaisuja, eri tavalla kuin normaalit kontrolliryhmäläiset (Ranta 2008, 25).

Tutkimuksessaan Cody ja Teachman (2011) tarkastelivat sosiaalisten jännittäjien ja sosiaalisesti vapautuneiden välillä esiintymisten yleisen ja paikallisen tiedon arviointia tutkiakseen, kuinka nuo arviot omasta esiintymisestä muuttuvat ajan myötä. Tämän tutkimuksen hypoteesit ovat yhtäpitäviä aiempien tehtyjen tutkimusten kanssa osoittaen, että sosiaalisesti jännittävät yksilöt arvioivat yleisesti esiintymissuoriutumisestaan heikommaksi kuin yksilöt, joilla ei sosiaalisesti jännittämistä ilmennyt. (Cody & Teachman 2011, 9.)

Kiinnostavaa oli, että tulokset näyttivät vastakkaisia vaikutuksia tapahtuvan ajan myötä tehdyn itsearviointin ja havaitun kokemuksen välillä. Kaikkien tutkimukseen osallistujien ennakkoarviot omasta suoriutumisestaan muuttuivat ajan kanssa kielteisimmiksi. Puolestaan itsearviointit (arviot siitä, kuinka osallistujat uskoivat todellisuudessa suoriutuneen) yleisesti muuttuivat positiivisimmiksi. Huomioitava yksityiskohta oli se, että sosiaalisesti jännittäväillä yksilöillä itsearviointit kielteisesti nähtyjen yksityiskohtien osalta eivät kohentuneet ajan kanssa. Loppujen lopuksi herkästi sosiaalisesti jännittävien ryhmän asema yleisesti ennusti heikentyviä esiintymisarvioita kolmen päivän jälkeen. Tapahtuman jälkeinen tiedonkäsittely vaikutti tutkijoiden olettamalla tavalla sosiaalisen jännittämisen heikentymiseen yleisen, mutta ei paikallisen arvioinnin osalta. (Cody & Teachman 2011, 9-10.)

Sosiaalinen paine esiintymistilanteessa ja huomion kohteena oleminen yksin voivat aiheuttaa pelkoa kasvojen menettämisestä. Tutkimuksessa lukiolaisten esiintymistaitojen itsearvioinneista välittyi käsityksiä, että puhujan jännittäminen ja varsinkin sen välittyminen kuuntelijoille on ei-toivottavaa ja jopa paheksuttavaa (Valkonen 2003, 240–241.) Negatiivisen leimautumisen pelko motivoi monet sosiaaliset jännittäjät välttelemään sosiaalisia tilanteita (Kashdan, Elhai & Breen 2008, 2).

Itsearviointit näyttivät Codyn ja Teachmanin (2011, 11) mukaan toisaalta parantuvan, kun ahdistava tilanne (tässä tutkimuksessa kokemus puheiden pitämisen aikana molemmilla ryhmillä) oli ohi. Tärkeä poikkeus tuloksissa liittyi siihen, että itsearviointit kielteisesti nähtyjen yksityiskohtien osalta herkästi sosiaalisesti jännittävien ryhmässä eivät muuttuneet ajan kanssa. Tunnelataukset säilyivät. Sosiaalisesti jännittävät osallistujat ehkä kiinnittivät huomionsa pelkästään sillä hetkellä ilmeneviin kielteisiin yksityiskohtiin, jotka puolestaan laukaisivat heissä kielteiset skeemat. (Cody & Teachman 2011, 11.)

Codyn ja Teachmanin (2011) tavoin Hofman (2007) on tutkinut sosiaalisissa tilanteissa jännittävien yksilöiden itsearviointeja esilläolotilanteiden jälkeen. Tapahtumanjälkeinen murehtiminen on yleistä epäonnistuneen tai yksilön mielestä vähänkin tulkinnanvaraisesti onnistuneen sosiaalisen kohtaamisen jälkeen. Tilanteenjälkeisessä prosessoinnissa keskitytään useimmiten ahdistaviin tuntemuksiin ja kielteisiin tehtyihin havaintoihin, jolloin yksilö tyypillisimmillään tulkitsee tilanteen pahemmaksi kuin se todellisuudessa on ollut. Sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsivät yksilöt prosessoivat tilanteita useimmiten vallitsevien kielteisten muistikuvien varassa, mitkä itsessään jo ylläpitävät epäonnistumisten jatkuvaa murehtimista ja liioittelua. (Hofman 2007, 10.)

Hofman (2007, 10) arvioi, että vuorovaikutustapahtumissa aiheutuvat huolet johtuvat sosiaalisista peloista kärsivillä yksilöillä siitä, ettei heidän itselleen epärealistisesti asettamat tavoitteet riitä toivottuihin päämääriin. Yleensä yksilölle on tyypillistä sosiaaliseen tilanteeseen saapuessaan kääntää huomio omaan itseän ja ahdistaviin tuntemuksiinsa. Sen seurauksena he näkevät itsensä kielteisenä sosiaalisena oliona, yliarvioivat tapahtuman kielteisiä seurauksia ja uskovat vain vähän mahdollisuuksiinsa selviytyä tilanteesta. Sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsiville on tavallista varautua jo ennakkoon tuleviin epäonnistumisiin. Pyrkimyksenään välttää epäonnistumisia, yksilö muuttuu vuorovaikutustilanteissa vetäytyväksi ja ajatuu helposti turvakäyttäytymisen keinoihin. Tilanteen jälkeen yksilö murehtii epäonnistumisiaan, mikä johtaa taas pidättäytymiseen tulevaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Hofman 2007, 11.)

Dannahy ja Stopa (2007, 1215) tarkastelivat tutkimuksessaan hyvin herkästi ja vähemmän sosiaalisesti jännittävien yksilöiden eroja tapahtumanjälkeisissä prosessointityyleissä. Tulokset osoittivat herkästi sosiaaliseen jännittämiseen taipuvaisten kokevan enemmän ahdistuneisuutta, ennustavan heikompa esiintymistä ja aliarvioivan heidän todellista suoriutumistaan esiintymistilanteessa useammin verrattuna vähemmän jännittävien ryhmään. Tärkeänä huomiona tutkimuksessaan Dannahy ja Stopa (2007, 1215) pitivät myös herkästi sosiaalisesti jännittävien yksilöiden taipuvaisuutta käyttää tapahtumanjälkeistä prosessointia aina tulevaisissa keskusteluissaan.

Tutkimuksessa herkästi jännittävät yksilöt arvioivat heidän esiintymisensä merkittävästi kielteisempään sävyyn ajan kuluessa siinä, missä vähemmän jännittävien yksilöiden arviot eivät muuttuneet. On siis mahdollista, että herkästi sosiaaliseen jännittämiseen taipuvaisilla yksilöillä mielensisäiset representaatiot kertaantuvat tapahtumanjälkeisessä prosessoinnissa muuttuen ajan myötä aina vaan entistä kielteisimmäksi. (Dannahy & Stopa 2007, 1215–1216.)

2.1.2 Tavallisen ja haitallisen jännittämisen ero

Jännittämisen kokeminen on kovin yksilöllistä. Jollekin jännittäminen on huomaamaton vatsassa kihelmöivä tunne, jolloin jännittävä tilanne koetaan myönteisenä haasteena. Toiselle se taas aiheuttaa stressiä ja voi olla, että jo pelkästään jännittävää tapahtumaa ajatellessa herää ahdistusta ja pelkoa. ”Jännittämisessä ajatukset, tunteet, kehon tuntemukset ja kokijan toiminta kietoutuvat kokonaisvaltaisesti toisiinsa”. (Almonkari 2007, 9.)

Rajanveto ujouden ja sosiaalisten tilanteiden pelon välille

Selkeän eron tekeminen normaalin ja diagnosoitavan sosiaalisen jännittämisen välillä liittyy sen vaikutukseen yksilön elämään. Vaikea ja elämää kokonaisvaltaisesti haittaava sosiaalinen jännittäminen näyttäytyy hyvin voimakkaana, jatkuvammin ja usein laajalti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa esiintyvänä, toisin kuin normaali ja lievempi jännittäminen. Diagnosoitavaan sosiaalisen jännittämiseen liittyy yleensä useampia ja jatkuvia pelkotiloja. Tyypillisimpiä niistä ovat toisten silmissä alempiarvoiseksi tai epäonnistujaksi leimautumisen pelko. (Antony & Swinson 2008, 15.)

On perusteltua käydä keskustelua siitä, milloin voidaan puhua häiriöstä, sillä sosiaalista ahdistuneisuutta esiintyy varsin paljon. Psykiatrisesti häiriön määritelmälle on ratkaisevaa se, aiheutuuko oireilusta toiminnallista haittaa yksilön elämässä. *Sosiaalisten tilanteiden pelko* liittyy DSM-IV –häiriöluokituksessa ahdistuneisuushäiriöihin. Nähdään, että häiriössä on kyse merkityksellistä ja jatkuvaa toiminnallista haittaa aiheuttavan pelon ilmenemisestä sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsivien yksilöiden on miltei mahdotonta toimia vuorovaikutustilanteissa tai tarkkailun kohteena olemisen tilanteissa ilman voimakkaan ahdistuneisuusreaktion syntymistä. (Ranta 2006, 10.) Kyseiset yksilöt välttelevät ja pelkäävät toisten ihmisten tarkastelevia katseita. He pelkäävät sanovansa tai tekevänsä jotain noloa tai alentavaa toisten edessä. Nämä asiaankuuluvat huolet voivat kasvaa niinkin hallitseviksi, että yksilöt alkavat välttellä kaikenlaista vuorovaikutusta ja kohtaamisia tai lähestyvät tilanteita sitten erittäin ahdistuneina. (Stein & Stein 2008, 1115.)

Sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsivät yksilöt ovat useimmiten hyvin *ujoja* tavatessaan uusia ihmisiä, hiljaisia isoissa ryhmissä ja sisäänpäin kääntyneitä uusissa ja tuntemattomissa sosiaalisissa tilanteissa. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa yksilöt saattavat näyttää tai toisinaan olla näyttämättäkin tilanteessa olemisen epämukavuutta julkisesti muille, kuten punastelua tai katsekontaktin välttelyä. Poikkeuksetta yksilöt kuitenkin kokevat emotionaalisia tai fyysisiä oireita tai jopa molempia, kuten pelkoa, sydämen tykytystä, hikoilua, tärinää ja hankaluutta keskittyä. (Stein & Stein 2008, 1115.)

Yksilöt voivat haluta hakeutua toisten seuraan hyvinkin paljon, mutta välttelevät sosiaalisia tilanteita väheksytyksi leimautumisen pelossa. Sen vuoksi yksilöt välttelevät julkista esiintymistä, mielipiteiden ilmaisemista tai edes kavereiden kanssa ”veljeilyä”; joissakin tapauksissa tämä voi johtaa näiden yksilöiden virheelliseen leimautumiseen ”snobeiksi”. Temperamentiltaan ujoille yksilöille on tyyppisempää vältellä sosiaalista vuorovaikutusta ei-ujoihin verrattuna. Ujoilla yksilöillä voi täten olla myös lähtökohtaisesti vähemmän mahdollisuuksia harjoitella ja kehittää omia sosiaalisia taitojaan, kompetenssiaan sekä itsevarmuuttaan. (Stein & Stein 2008, 1115; Jones, Schulkin & Schmidt 2014, 247.)

Ujous voidaan nähdä myös positiivisena asiana – yksilön herkkyytenä, sosiaalisena lahjakkuutena, tahdikkuutena sekä huomaavaisuutena. Onko ujous nykypäivänä ongelma enemmän yksilölle itselleen vai ympäristölle? Yhteiskunta ja asenteet sen mukana ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana. Vaatimattomuuden ja kainouden vaaliminen on muuttunut avoimuuden ja ulospäin suuntautuneisuuden arvostamiseksi. Ujous saattaa aiheuttaa vuorovaikutusongelmia yksilölle suhteessa vaateisiin. On selvää, etteivät kaikki toimi vuorovaikutustilanteissa samoin strategioin, mutta sanavalmiutta arvostetaan ujoutta enemmän. Ujous on myös temperamentti-piirre, tapa suhtautua asioihin varauksellisesti ja harkitsevasti. Toisinaan voi olla syytä huolestua ujouden ja arkuuden voimistumisesta persoonallisuushäiriöksi. Missä menee raja normaaliuden ja häiriön välillä? (Martin 2006, 47–48.)

”Persoonallisuushäiriö nähdään joustamattomana, heikosti toimivana ja syvään juurtuneena tapana suhtautua itseän ja ympäristöön. Se ilmenee kognitioiden, tunnereaktioiden ja vuorovaikutuksen alueilla”. (Martin 2006, 48.) Synnyntäisellä temperamentilla ja kehitysympäristöllä on aina vaikutusta persoonallisuushäiriön kehittymiseen. Estynyt ja riippuvainen persoonallisuus nähdään lähimpänä normaaliutta, ja useimmiten monilla ujoilla havaitaan piirteitä noista kummastakin persoonallisuushäiriöstä. Jännittäminen, pelkääminen, alemmuuden sekä epävarmuuden tunteet liitetään estyneeseen persoonallisuuteen. Estyneellä on harvoin laajaa tuttava-

piiriä, hänen pelätessä toisten arvostelua ja hylätyksi tulemista. Estynyt persoonallisuus hakee jatkuvasti hyväksyntää ja kiintymystä vältellen kaikenlaista häpeää. (Martin 2006, 48.)

Kuten estyneessä, niin riippuvaisessakin persoonallisuushäiriössä pelätään hylätyksi tulemista. Riippuvainen persoonallisuus alistuu toisten tahtoon, kokee avuttomuutta ja vaikeuksia itsenäisiin päätöksiin. Mukautuminen toisten toiveisiin ja tahtoon on riippuvaiselle persoonallisuudelle tyypillistä, pelossa jäädä yksin. (Martin 2006, 48.) Normaalien ujouden ja persoonallisuushäiriön välinen rajanveto voi olla toisinaan haasteellista. Ujouteen useimmiten liitetty sosiaalinen jännittäminen voi olla itsessään lisäämässä tuon rajanvedon häilyvyyttä. Sosiaalisten tilanteiden pelko voi olla ujoille tavallista, mutta toisinaan siihen puuttuminen vaatii diagnosointia.

Sosiaalisten tilanteiden pelkoa (SAD) ei ole erityisen vaikeaa diagnosoida kliinisesti – kunhan merkit ovat tarpeeksi hälyttäviä ja asiaankuuluvat tiedustelut saadaan tehdyksi. Erilaiset diagnoosit voivat olla haasteellisempia lukuisille muille samantyyppisille sairauksille. Tavallinen ujous on persoonallisuuden piirre eikä itsessään ole patologinen. Jos siihen lisätään yksilön kasvanut huoli omasta ujoudestaan ja sen todistettu toimintaa haittaava vaikutus, sitä ei voida ehkä enää pitää normaalina ja harmittomana, vaan sosiaalisten tilanteiden pelon diagnoosi voi olla todennäköinen. (Stein & Stein 2008, 1117.) Ujouteen liittyy samanlaisia kognitioita, käyttäytymistä ja fysiologisia reaktioita kuin sosiaalisten tilanteiden pelkoon. Ujouden kokemukseen yhtyminen on helppoa joissain tilanteissa, mikä hankaloittaa sen tarkkaa määrittelymistä käsitteenä (Gren-Landell 2010, 10–11).

Sosiaalisten tilanteiden pelkoon liittyvä diagnostinen dilemma ratkeaa useimmiten sillä, kun yksilöiltä kysytään ahdistusoireiden aikana tai niihin varautuessa heränneistä kognitioista: ”Mitä ajattelit, kun koit olosi ahdistuneeksi ja epä mukavaksi?” Sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsivät yksilöt ovat selkeästi tietoisia ahdistuksensa aiheuttajasta, kuten toisten tarkastelevista katseista. Puolestaan muista diagnooseista kuten paniikkihäiriöstä tai avaranpaikankammosta kärsivät yksilöt kokevat ja tunnistavat fyysiset pelko-oireensa, mutta heillä ei ole antaa selkeää selitystä, mistä oireet johtuvat. (Stein & Stein 2008, 1117.)

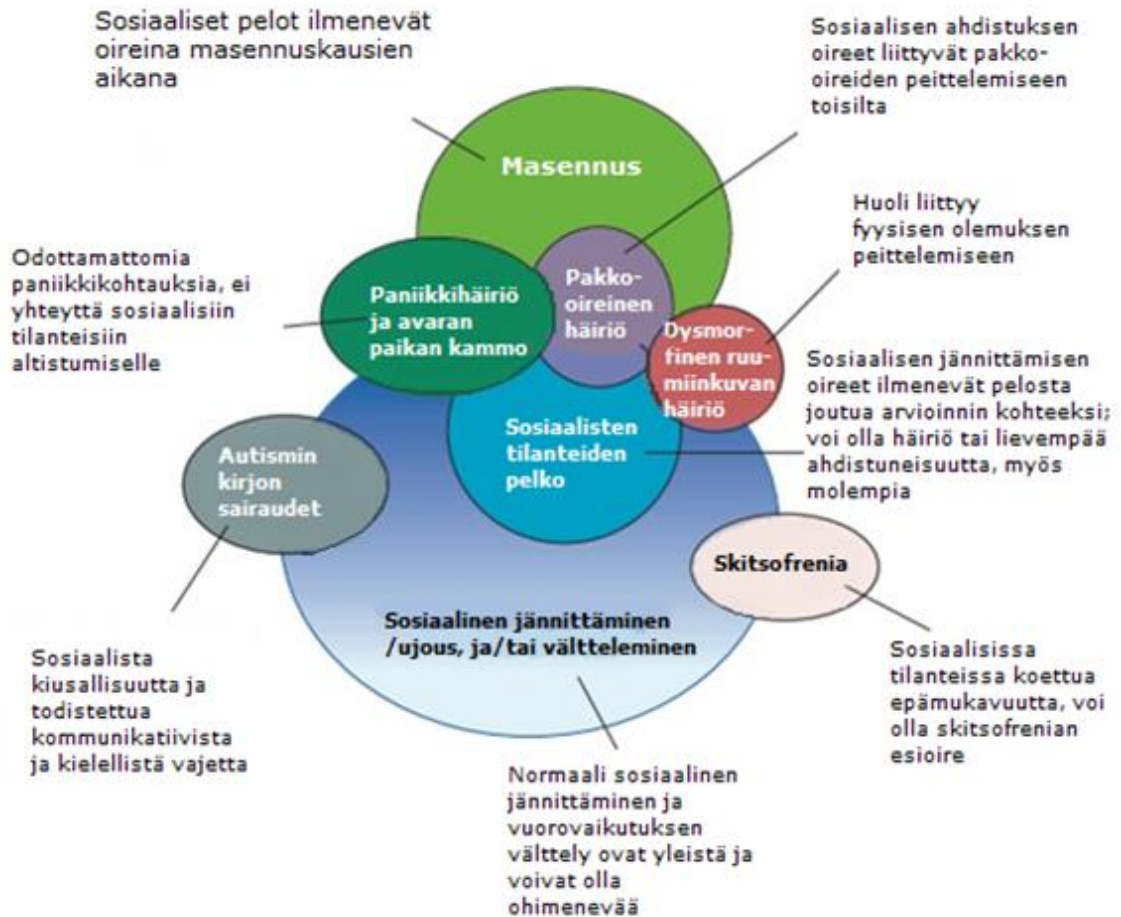
Sosiaalisia tilanteita pelkäävien yksilöiden välillä on huomattavia eroja siinä, minkä tyyppisiä tilanteita pelätään. Hofman (2010, 1) viittaa Hofmaniin, Heinrichiin ja Moscovitchiin, pelkoa aiheuttavan vuorovaikutustilanteet, joihin liittyy esiintymistä, puhumista, toisten edessä syömistä tai kirjoittamista, keskustelun aloittamista tai päättämistä, juhliin menemistä, seurustelua, tuntemattomien ihmisten tapaamista tai

auktoriteettien kanssa keskustelemista. Tilanteiden heterogeenisyydessä piilee sairauden diagnosoinnin vaikeus. Ylenpalttinen pelko ei ole ainut vallitseva tunnetila, vaan yhtä lailla ujous, nolostuminen, itsetietoisuus ja jopa vihan tuntemukset ovat tyypillisiä jännittämisestä ja sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsiville. (Hofman 2010, 1.)

Stein ja Stein (2008, 1117) esittävät sosiaalisten tilanteiden pelolle tyypillisimpiä diagnoosikriteereitä, tunnustaen samalla häiriön liittyvän läheisesti muihinkin samantyyliisiin sairauksiin. Kuviossa 1 Stein ja Stein (2008, 1118) kuvaavat kirjavaa joukkoa eri sairauksia, joihin sosiaalisten tilanteiden pelon ja lievemmat sosiaalisen ahdistuksen oireet voivat olla yhteydessä. Lukemani mukaan kuvio tuo hyvin ilmi sosiaalisen jännittämisen laajaa ja monisyistä ilmenemistä. Samalla kuvio paljastaa eri sairauksien yhteyden toisiinsa, kuvatuin päällekkäisyyksin ja asetteluin. Jokaisen sairauden kohdalla Stein ja Stein (2008, 1118) ovat esittäneet sosiaalisten ahdistusoireiden ilmenemisen kullekin tyypillisimmällä tavalla. Esimerkiksi skitsofreniaan liitetty vuorovaikutustilanteissa koettu epämukavuus kietoutuu osaksi taudinkuvaa, jolloin se voi olla varteenotettava esioire myös puhkeavasta taudista.

Kuviossa 1 Stein ja Stein (2008, 1118) kattavat tavallisen sosiaalisen jännittämisen osan kaikkein laajimmin eri sairauksia. Siinä, missä masennus kuvataan "hipaisemaan" sosiaalista jännittämistä, Stein ja Stein (2008, 1118) asettavat sosiaalisten tilanteiden pelon jännittämisen "sisään" kaikkein keskeisimpänä. Tulkitsen kuvion 1 perusteella sosiaalisen jännittämisen oireiden liittyvän masennukseen vain kausittain ja heikommin kuin sosiaalisten tilanteiden pelossa, jossa oireet esiintyvät jatkuvasti ja voimakkaammin.

Näen kuvion 1 osoittavan tarkoituksenmukaisesti sosiaalisen jännittämisen voimakkuutta häiriöiden koko kentässä. Sosiaalinen jännittäminen on merkityksellistä ymmärtää omana, normaalina elämään kuuluvana osa-alueenaan, mutta oireiden ilmeneminen voi kulloinkin liittyä myös osaksi kuviossa esitettyjä muita diagnooseja. Stein ja Stein (2008, 1118) huomauttavatkin, että sosiaalisen jännittämisen oireita olisi syytä verrata kyseisiin sairauksiin diagnosoinnin yhteydessä. Voiko olla kyse jostain muusta, kuin sosiaalisten tilanteiden pelosta?



KUVIO 1. Yleisimmät sosiaalisten tilanteiden pelon kanssa samanaikaisesti esiintyvät sairaudet (Stein & Stein 2008, 1118)

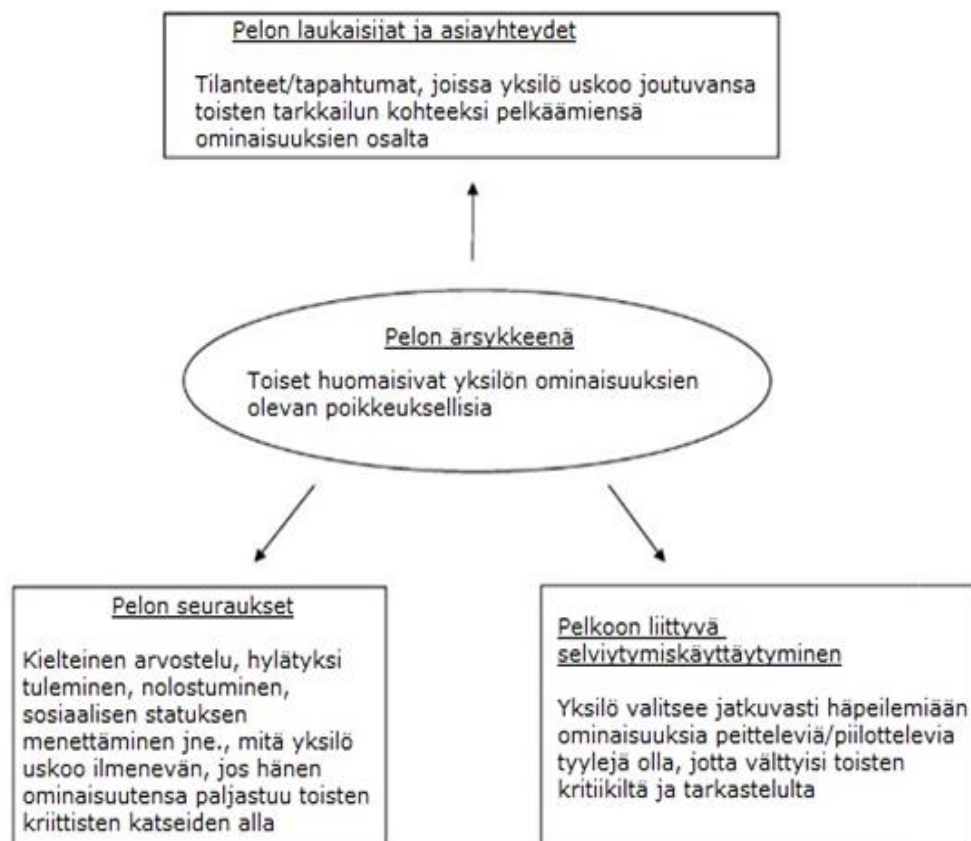
Löydän Steinin ja Steinin (2008, 1118) kuviosta 1 oivallisen kuvauksen sosiaalisesta jännittämisestä käsitteenä. Itsessään sosiaalinen jännittäminen on tärkeä ymmärtää tavallisena ja elämään kuuluvana ilmiönä, mutta sen ilmeneminen muiden diagnoosien yhteydessä on myös syytä huomioida. Jännittämisen käsitteen selittämiseksi on huomionarvoista tarkastella sen ilmenemisen ääripäätä, *sosiaalista fobiaa*.

Jokainen yksilö kokee pelon tunteen eri tavalla. On siis aivan normaalia, että toisen pelko näyttäytyy intensiivisemmin ja voimakkaammin kuin toisen. On myös tavanomaista, että joillakin sosiaalinen jännittäminen liittyy vain yksittäisiin sosiaalisiin tilanteisiin, kun taas toisilla jokainen sosiaalinen tilanne voi tuntua ylitsepääsemättömän ahdistavalta. (Antony & Swinson 2008, 9.)

Moscovitch (2008, 3) vastaa tutkimuksessaan keskeiseen kysymykseen, *mitä sosiaalisessa fobiassa pelätään*. Tulosten mukaan sosiaalisesta fobiasta kärsivät yksilöt ovat ainutlaatuisen ja ensisijaisen huolissaan omista piirteistä, jotka he hahmottavat riittämättömiksi tai vastakohtaisiksi suhteessa sosiaalisiin odotuksiin ja normeihin.

Nuo keskeiset piirteet ja ominaisuudet ovat huomion keskipisteenä sosiaalisessa fobiassa aiheuttaen huolta, samalla tavalla kuin fyysiset tunteet ovat keskiössä paniikkihäiriössä tai kuten tungettelevat ajatukset ovat keskiössä pakko-oireisessa häiriössä.

Esittämässään kuviossa 2 (Moscovitch 2008, 3) kuvaa sosiaaliseen jännittämiseen rinnastettavaa pelkoa ja sen vaikutuksia käytännössä. Negatiivinen arvostelu, hylätyksi tuleminen, nolostuminen ja sosiaalisen statuksen menettäminen ovat ajatuksia, joita tavallisemmastakin jännittämisestä sekä sosiaalisesta fobiasta kärsivillä yksilöillä esiintyy, jos nämä hävetyt ominaisuudet ovat paljastuakseen toisten kriittisten katseiden alla. Tiettyjen tilanteiden uhkaavuus riippuu ratkaisevasti siitä, millaisia ominaisuuksia kukin ihminen pelkää näyttää muille, tai kuinka nämä uskovat kykenevänsä onnistuneesti peittämään noita ominaisuuksia yleisön tarkastelun alla. Tähän perustuen selviytymiskäyttäytymistä ovat itseä suojelevat ja hävettyjä ominaisuuksia peittelevät strategiat, joiden avulla tarkoituksellisesti ehkäistään ominaisuuksien näyttämistä muille ja säästytään näin kritiikiltä. (Moscovitch 2008, 3–4.)



KUVIO 2. Pelkoa ja sen käytännön vaikutuksia sosiaalisessa jännittämisessä (Moscovitch 2008, 3)

Moscovitchin (2008, 3) kuvion 2 perusteella sosiaaliseen jännittämiseen liitetty pelon aiheuttaja ja sen käytännön vaikutukset kuvataan hyvin. Huomionarvoisena asiana voisi pitää ennen kaikkea sitä, että sama pelko herää niin tavallisen kuin häiriöksi luokiteltavan jännittämisen yhteydessä. Määriteltäessä normaaliin elämään kuuluvaa jännittämistä on merkityksellistä ymmärtää, milloin on kyse häiriöstä.

Ranta (2008, 21) kokoaa DSM-IV -luokitukseen (APA 1994) viitaten sosiaalisen fobian määrittelyä kahdeksan eri tekijän kautta (A-H). (A) Sosiaaliseen fobiaan liitetään merkittävä ja jatkuva pelko yhdessä tai useammassa sosiaalisessa tilanteessa tai esiintymistilanteessa, joissa henkilö altistuu tuntemattomien seuraan tai toisten tarkkailun kohteeksi. Henkilö pelkää käyttäytymisensä tai jännittämisoireidensa näkymisen nöyryyttävänä ja nolostuttavana toisten edessä. Lasten kohdalla on oltava todisteita myös kyvykkyydestä suoriutua iänmukaisissa sosiaalisissa suhteissa, ja ahdistuneisuuden tulee esiintyä vertaissuhteissa, ei ainoastaan vuorovaikutustilanteissa aikuisten kanssa. (B) Toiseksi, altistuminen pelkoa aiheuttavaan sosiaaliseen tilanteeseen aiheuttaa poikkeuksetta ahdistuneisuutta, mikä voi tilannekohtaisesti myös yltyä paniikkikohtaukseksi. Lapsilla ahdistuneisuus näkyy itkuisuutena, raivonpuuskinä, toimintakyvyttömyytenä tai luistamisina sosiaalisista tilanteista tuntemattomien kanssa.

Kolmanneksi (C) henkilö tunnistaa pelon olevan ylenpalttinen ja järjetön. Lapsilla tätä tekijää ei välttämättä ole. (D) Pelkoa aiheuttava sosiaalinen tilanne tai esiintyminen vältetään, tai siihen osallistutaan voimakkaasti jännittyneenä tai ahdistuneena. (E) Välttämiskäyttäytyminen, ennakkoon jännittäminen tai ahdistuminen pelätyissä sosiaalisissa tilanteissa tai esiintymisissä haittaavat merkittävästi henkilön normaalia elämää, ammatillista tai akateemista suoriutumista, sosiaalista toimintaa ja sosiaalisia suhteita, tai henkilöllä on merkittävä ahdistus pelon heräämisestä. (F) Alle 18-vuotiailla kesto on vähintään puoli vuotta. (G) Pelko ja välttämiskäyttäytyminen ei ole seurausta fyysisesti vaikuttavista aineista (kuten huumeista tai lääkityksestä) tai yleisesti lääketieteellisestä terveydentilasta, eikä sitä voida selittää millään muulla psyykkisellä sairaudella (esimerkiksi paniikkihäiriöllä, aukean paikan kammolla tai ilman, eroahdistuneisuushäiriöllä, dysmorfisella ruumiinkuvan häiriöllä, autismin kirjon sairauksilla tai skitsofrenialla). (H) Jos jokin muu lääketieteellinen tila tai psyykinen sairaus esiintyy samanaikaisesti, pelon määritelmän kriteeri A ei liity siihen (esimerkiksi änkytys ei johdu pelosta tai vapina Parkinsonin taudista, eikä epänormaali esiintyvä syömiskäyttäytyminen anoreksiasta tai bulimiasta). (Ranta 2008, 21.)

Ranta (2008, 22) tiivistää, että Suomessa virallisesti käytössä oleva ICD-10-kriteeristö (WHO 1992) vastaa hyvin DSM-IV -kriteeristöä, määriteltäessä sosiaalista fobiaa. Vähämerkityksinen ero liittyy siihen, että ICD-10 kuvailee luetteloa autonomisen hermoston oireista liittyen pelkoihin ja ahdistukseen.

2.2 Sosiaalinen jännittäminen nuoruudessa

Nuoruus nähdään ihmiselämän yhtenä merkittävimmistä kehitysvaiheista, jolloin tapahtuvat biologiset, psyykkiset ja sosiaaliset muutokset ovat verrattavissa varhaislapsuuden kehitysvaiheeseen merkitykseltään. Kokonaisvaltaiset muutokset luovat nuoruudessa ikään kuin elämän toisen mahdollisuuden. Nuoren elämä muuttuu lapsuusajasta monelta osin, koska vanhempien, lähiympäristön ja yhteiskunnan suhtautuminen häneen muuttuvat. Itsenäisyys, yksilöllisyys sekä yhteiskunnallinen vastuu muodostuvat vaateiksi, joita nuorelta voidaan odottaa. Ei siis ole lainkaan epätavallista, että nuoruusiässä koetaan epätoivoa tai ahdistusta suhteessa muuttuviin odotuksiin itseä kohtaan. Olisi tärkeää, että nuorella kaikesta huolimatta säilyisi positiiivinen tulevaisuusperspektiivi, jotta asiat tulevaisuudessa näyttäisivät hyviltä ja odotetuilta. Jos nuori pelkää tulevaa ilman minkäänlaisia odotuksia tai merkityksiä, voi tulevaisuuden toivo hiipua vaikeuttaen myöhempää elämää. (Klockars 2011, 18, 21.)

Keskinuoruus on huomioitu aikana, jolloin sosiaalinen fobia todennäköisemmin puhkeaa (Sumter, Bokhorst & Westenberg 2009, 897–898; Hofman 2010, 1). Sosiaalisen fobian esiintymisen lisääntyminen tässä iässä on katsottu johtuvan lisääntyvistä sosiaalisista peloista nuoruudessa. Sosiaalisten pelkojen tutkimuksessa on voitu erottaa erilaisia pelkojen ryhmiä tai alatyyppejä, jotka näyttäytyvät eri ikävaiheissa. Tiettyihin sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät pelot eivät näytä muuttuvan kehityksen kulussa, mutta muut sosiaaliset pelot näyttävät lisääntyvän iän mukana. Sosiaalisen fobian diagnoosin saaneet henkilöt eivät ainoastaan koe voimakasta ahdinkoa, vaan heillä esiintyy myös välttämiskäyttäytymistä. Sen vuoksi lisääntyneet sosiaalisen fobian diagnoosit nuoruudessa voivat olla yhteydessä lisääntyviin sekä ahdinkoihin että yleisesti lisääntyvään välttämiskäyttäytymiseen. (Sumter ym. 2009, 897–898.)

Nuoruudessa diagnosoitu sosiaalinen fobia voi aiheuttaa merkittävää haittaa eri elämänalueilla, kuten koulutuksessa, vertaissuhteissa ja harrastuksissa. Sosiaalinen fobia voi kaventaa merkittävästi elämään tai ammattiin liittyviä valintoja nuoruuden myöhemmässä vaiheessa, mahdollisesti pelosta uusia sosiaalisia tilanteita kohtaan. Taipuvaisuus sosiaaliseen fobiaan ja koetut stressaavat, jopa traumaattiset vuoro-

vaikutustilanteet niin vertaisten kuin laajemman sosiaalisen ympäristön kanssa voivat vaikuttaa sosiaalisen ahdistuneisuuden ja sosiaalisen fobian esiintyvyyteen nuoruudessa. (Ranta 2008, 27, 30 – 31.)

Persoonallisuustekijät sosiaalisen jännittämisen selittäjinä

Nuoruusiässä tapahtuva psyykinen kasvu ja persoonallisuuden kehittyminen aiheuttavat muutoksia nuoren sisäiseen psyykkiseen kehitykseen kuin myös ihmissuhteisiin. Itsenäistyminen näkyy muun muassa eriytymisenä ja irtaantumisenä vanhemmista ja sittemmin kiinnittymisenä enemmän ikätovereihin. Vanhempien arvoista, asenteista ja mielipiteistä luovutaan ainakin osittain ja luodaan uusi, oma arvomaailma. Ikätoverien roolin korostuessa on tärkeää, että nuori kykenisi luomaan hyviä ihmissuhteita eikä jättäytyisi yksin. Tässä kehitysvaiheessa nuori tarvitsee ikätovereiltaan tukea ja asioiden jakamista. Yhden merkittävimmän tavoitteen voidaankin ajatella liittyvän nuoren kykyyn ja haluun solmia ihmissuhteita – läheisyys ja vuorovaikutus tulisi olla haluttavampaa kuin yksin jääminen. (Klockars 2011, 19–20.) Vuorovaikutuksen vältteleminen, pelokkuus uusien ja tuntemattomien tilanteiden edessä sekä epäröivä ja pidättäytyvä käyttäytyminen toisten seurassa luonnehditaan puolestaan temperamenttityyliksi (Gren-Landell 2010, 21).

Temperamenttitekijät näyttäytyvät Rannan (2006, 12) mukaan yhtenä sosiaalisten tilanteiden pelon taustatekijänä. Temperamentti ilmentää yksilön synnynnäistä taipumusta reagoida ja käyttäytyä uusissa tilanteissa, mikä on nähtävissä jo vauvaiässä. Temperamenttityyppinä varautunut, välttelevä ja pelokas voi herkistyä myöhemmin ahdistumiselle.

Sosiaalinen jännittäminen liitetään yleensä myös eri persoonallisuuden piirteisiin, kuten ujouteen, introversioon sekä perfektionismiin. Usein ujut ihmiset kokevat sosiaaliset tilanteet epämukaviksi, etenkin jos joutuvat vuorovaikutukseen toisten kanssa, saati tapaamaan uusia ihmisiä. Introvertit yksilöt ovat yleensä hiljaisempia, nauttivat yksinäisyydestään, eivätkä hakeudu sosiaalisiin tilanteisiin mielellään toisin kuin ekstrovertit. Jännittämiseen liittyvällä perfektionismilla tarkoitetaan puolestaan täydellisyyden tavoittelua – yksilö odottaa itseltään täydellistä suoriutumista kohtaamisissaan sekä suurten odotusten vuoksi ahdistunee myös esiintymisestä yleisön edessä. (Antony & Swinson 2008, 9.) Yksilön suhtautuminen jännittävään tilanteeseen riippuu pitkälti siitä, kuinka yksilö tulkitsee tilanteita, oman roolinsa sekä kuinka merkittäväksi hän ne kokee. (Martin, Heiska, Syvälahti & Hoikkala 2013, 11.)

Kognitiivinen kehitys jännittämiskokemuksen syntyyn vaikuttavana tekijänä

Ranta (2006, 14) toteaa, että kognitiiviset valmiudet muuttuvat nuoruudessa. Ajattelun kehitys vaikuttaa ahdistuneisuuden syntymiseen muun muassa siten, että nyt nuori on kykenevä käyttämään mielikuvia kuten ennustuksia tulevista tilanteista. ”Katastrofikäsikirjoitus” kuvaa osuvasti tätä ajattelua, johon nuori saattaa turvautua, epäonnistumisen pohtimiseen useammasta näkökulmasta. Epäonnistumisten pohtiminen liittyy vahvasti myös sosio-emotionaaliseen kehitykseen nuoruudessa, jolloin nuori irrottautumis-erillistymis -prosessissaan alkaa pitää ikätovereitaan omia vanhempiaan tärkeämpinä. Psykologinen kehitysvaihe ja lapsuudenkodista irtaantuminen voivat olla ahdistuksen ja stressin laukaisevia tekijöitä (Lounasmaa, Tuori, Kunttu ja Huttunen 2004, 168).

Nuoruuden aikaiset muutokset kognitiivisissa kyvyissä voivat vaikuttaa yksilön herkkyyteen reagoida sosiaaliseen ympäristöön ja taitoon ymmärtää ihmissuhdeasioita uudella tavalla. Nuoruudessa kehittyvä emotionaalinen reaktiivisuus parantaa puolestaan yksilön sosiaalista lahjakkuutta. Emotionaalinen ja sosiaalinen herkkyys auttavat yksilöä tiedostamaan ja tunnistamaan taitoja, joita ihmissuhteissa ja itsenäisessä elämässä pärjäämiseltä vaaditaan. (Haller, Kadosh, Scerif & Lau 2015, 13–15.) Puhutaan siirtymävaiheesta, jolloin monitahoiset muutokset ovat käynnissä rinnakkain ja sopeudutaan uudenlaiseen sosiaaliseen kontekstiin vailla oikeita tapoja toimia. Ei ole siis yhtään epänormaalia, että nuori kokee ahdistuneisuutta tässä elämänvaiheessa. (Ranta 2006, 14.)

Ahdistus näyttäytyy useimmiten tulevaisuusorientoituneina tuntemuksina, etteivät tulevaisuuden tapahtumat ole yksilön hallinnassa. Yksilö ahdistuu siitä ajatuksesta, että tulevaisuus tuo tullessaan jotain ikävää, eikä hänellä ole minkäänlaista mahdollisuutta vaikuttaa siihen. Ahdistuksen tunteeseen liitetään huoli sekä epämukavat fyysiset kehon muutokset, kuten hikoilu, kohonnut pulssi, jännittäminen sekä kipu, kuten päänsärky. Kaikesta epämukavuudesta huolimatta voidaan ajatella, että ahdistuneisuuden tunteella on myös jokin myönteinen merkitys. Useimmiten se saa motivoitumaan haasteisiin, työntekoon ja ehkäisee erinäisiltä uhilta. Verrattaessa ahdistusta pelon tunteeseen niiden ero ilmenee siinä, että pelko aiheuttaa kehossa välittömän, intensiivisen reaktion ja fysiologisia muutoksia, jolloin keho valmistautuu ainoaan mahdollisuuteen, pakoon. Ahdistus siis ilmenee pelkona tulevasta, kun pelon tunne puolestaan näkyy adrenaliinin purkauksena esimerkiksi esiintymistilanteissa. (Antony & Swinson 2008, 6–7.)

Ymmärtääkseen paremmin sosiaalisen ahdistuneisuuden lisääntyntä esiintyvyyttä nuoruudessa Sumter ym. (2009, 898) tutkivat ahdistuneisuutta ja välttämiskäyttäytymistä 260 nuoren joukossa, joista 126 oli tyttöjä ja 134 poikia. Nuoret olivat iältään 9–17-vuotiaita ja heidät jaoteltiin tutkimuksessa kolmeen ikäryhmään: 9–11-, 12–14- ja 15–17-vuotiaisiin. Tutkimuksessa keskityttiin kolmeen pääteemaan – *eroihin* ahdistuneisuus- ja välttämiskäyttäytymisessä ikäryhmien välillä, *samankaltaisuuksiin* ahdistuneisuus- ja välttämiskäyttäytymisessä ikäryhmien välillä ja *keskeisiin pelkoihin* eri ikäryhmillä.

Eri ikäryhmien välillä löytyi ahdistuneisuuden ja välttämiskäyttäytymisen eroja virallisessa puhumisessa ja vuorovaikutustilanteissa. Vertailuna nuorimpien ikäryhmään (9–11-vuotiaat), kaksi vanhempien ryhmää (12–14- sekä 15–17-vuotiaat) pelkäsi enemmän virallista puhumista ja vuorovaikutustilanteita osoittaen myös vahvaa välttämiskäyttäytymistä kyseisiä tilanteita kohtaan. Vaikka ahdistuneisuus ja välttämiskäyttäytyminen lisääntyivät edellä mainituissa tilanteissa, on tärkeää huomata, että välttämiskäyttäytyminen oli jyrkempää ahdistuneisuuteen nähden. Ahdistuneisuus pääsääntöisesti näyttää lisääntyvän varhaisnuoruudessa, kun välttämiskäyttäytyminen puolestaan jatkaa lisääntymistään läpi koko nuoruuden. (Sumter ym. 2009, 901.)

Vanhemmat ikäryhmät raportoivat enemmän ahdistuneisuutta virallisia puhe- ja vuorovaikutustilanteita kohtaan kuin nuorempien ikäryhmät, ja kyseiset tilanteet mainittiin myös pahimpina esiintyvänä sosiaalisina pelkoina. Nuorimmilla ikäryhmillä pahimmaksi sosiaalisesti peloksi mainittiin puhuminen tuntemattomalle henkilölle, kun puolestaan vanhemmissa ikäryhmissä nuoret pelkäsivät eniten puheen pitämistä liittäen siihen vahvasti arvostelun kohteena olemisen osatekijän. Vaihtoehtoinen selitys lisääntyville sosiaalisille arvostelluksi tulemisen peloille ja seuranaan välttämiskäyttäytyminen voivat liittyä siihen, että vanhemman ikäryhmän nuorilla on enemmän kokemusta kyseisistä tilanteista ja mahdollisesti enemmän kohdalle sattuneita negatiivisia kokemuksia. (Sumter ym. 2009, 901.)

Tilanteissa, joissa esiinnyttiin toisten havainnoitavana, sukupuoli näyttäytyi merkittävässä roolissa. Erilainen kehityksellinen kaava oli havaittavissa poikien ja tyttöjen välillä. Ikäryhmien välillä ei löydetty eroavaisuuksia ahdistuneisuudessa, vaan ainoastaan välttämiskäyttäytymisessä. Kun pojat eri ikäryhmissä osoittivat samantasoista välttämiskäyttäytymistä, vanhimpien ikäryhmien tytöt puolestaan raportoivat voimakkaampaa välttämiskäyttäytymistä kuin nuoremmassa ryhmässä. Tulos voi liittyä johdattelevasti itsetunnon kehitykseen kyseisessä ikävaiheessa, jolloin erityisesti tytöt tulevat tietoisemmaksi omasta ulkonäöstään. (Sumter ym. 2009, 901.)

Fallah ja Ghara (2015, 6) löysivät tutkimuksessaan eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien sosiaalisesta jännittämisestä: ”arvostelluksi tulemisen pelko” ja ”uusien tilanteiden vältteleminen” koettiin eri tavalla. Arvostelluksi tulemisen pelko ja uusien tilanteiden vältteleminen oli tytöille tyypillisempää kuin pojille. Tytöt ovat herkempiä toisten arvosteluille ja he tykkäävät herättää huomiota poikia enemmän, mikä selittää arvostelluksi tulemisen pelkoa. Pojat ovat taipuvaisempia hakeutumaan ystävien seuraan ja tekemään tuttavuutta ystäviensäkin lähipiirin kanssa, mikä ei puolestaan ole tyypillistä tytöille, aiheuttaen uusien tilanteiden välttelyä. Roberts, Hart, Coroiu & Heimberg (2011, 1) esittävätkin Weinstockiin viitaten sitä tosiasiaa, että tytöt sairastuvat elämänsä aikana poikia todennäköisemmin sosiaalisten tilanteiden pelkoon.

Nuoren itsensä määrittelemisen suhteessa sosiaaliseen ympäristöön

Yksilölle on ominaista määritellä itseään suhteessa toisiin, mitä Levinson, Langer ja Rodebaugh (2011, 355) ovat tutkineet löytäen kaksi toisistaan eroavaa määrittelytyyliä: tarkastellaan itsenäisempää sekä enemmän toisista riippuvaista tyyliä oman itsen määrittelemiselle. Vahvemmin itsenäiseen määrittelyyn taipuvat yksilöt korostavat omaa yksilöllisyyttään, pyrkivät tavoitteisiinsa ja ottavat ohjat esimerkiksi keskustelussa. Toisten kautta itseään määrittelevät yksilöt näkevät olevansa riippuvaisempia toisista ja korostavat ihmissuhteitaan, sosiaalisia roolejaan ja asemaansa yhteisössä. Sosiaalisen jännittämisen on todettu olevan merkittävästi yhteydessä molempiin itsensä määrittelyyn tyyleihin. Itsenäisempi määrittelytyyli liitettiin tutkimustuloksissa vahvasti ekstraversioon, neuroottisuuteen sekä avoimuuteen. Yksilöiden toisista riippuvaisempi tyyli liitettiin puolestaan merkittävästi miellyttämishaluun sekä tunnollisuuteen.

Itsenäisempi määrittelytyyli liittyi Levinsonin ym. (2011, 358) tutkimuksessa vahvasti sosiaaliseen jännittämiseen, kun toisista riippuvaisemmin itsensä määrittelevillä yhteys oli heikompi. Tutkimuksessa havaittiin itsenäisemmin itsensä määrittelevien tyylin selittävän vaihtelua sosiaalisessa jännittämisessä yli masentuneisuuden, neuroottisuuden ja ekstraversion. Tutkimus osoitti tukea mallille, jossa itsenäisempi määrittelytyyli selittää osittain yhteyttä persoonallisuuden (neuroottisuuden ja ekstraversion piirteet) ja sosiaalisen jännittämisen välillä. Vaikka tutkimuksessa ei voitu osoittaa syy-seuraussuhdetta näiden välille, näyttää siltä, että persoonallisuus vaikuttaisi itsensä määrittelyyn, joko suojaten tai johtaen sosiaaliseen jännittämiseen. Huomioitavaa on, että tutkimusjoukko koostui pääasiassa lukio-opiskelijoista; itsensä määrittely saattaa näyttäytyä eri tavalla eri ikäryhmissä. (Levinson, Langer & Rodebaugh 2011, 358.)

Sosiaalisten tilanteiden pelko, SAD, ilmenee tyypillisimmin varhaisnuoruudessa, jolloin kognitiivinen kehitys mahdollistaa toisen asemaan asettumisen. Arvostellessa itseä suhteessa toisiin aiheutuu huoli, että toiset arvioivat yksilöä kielteisesti. Toinen tekijä sosiaalisten tilanteiden pelon esiintyvyydelle nuoruusiässä on sosiaalisten haasteiden lisääntyminen päivittäisissä tarkasteluissa vertaisten ja opettajien kanssa. Ulkonäkö ja oleminen korostuvat tässä kehitysvaiheessa, jolloin toisten viehättäminen tulee tärkeäksi. (Gren-Landell 2010, 13.)

Sosiaalisen ahdistuneisuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymisen välillä nähdään noidankehämäinen prosessi. Tämän prosessin merkitys vahvistuu nuoruudessa muutenkin lisääntyneen reflektointikyvyn vuoksi. Oman toiminnan reflektoinnin lisäksi merkitystä on ikätovereiden palautteella. Nuoruus nähdään elämänvaiheena, jolloin tärkeintä hyväksyntää haetaan ennen kaikkea vertaisilta ikätovereilta, ei enää niinkään perheeltä. Esiintymisjännitystä esiintyy nuorten keskuudessa tässä suhteessa tyypillisesti nuoren saavutettaessa hyväksyntään vaikuttavat verbaaliset toimet. Osataan kommentoida esiintyjää, mutta ei niinkään ymmärretä toisen kokemusta siitä. Nuoren tarve oman paikkansa löytämiseksi ja vakauttamiseksi kaveriyhteisössä koituu tärkeämmäksi kuin empatiataitojen kehittäminen. (Ranta 2006, 16, 9.) Sosiaalisten tilanteiden pelko ja siihen liittyvät ongelmat nuoruudessa voivat aiheuttaa vaikeuksia ystävyysuhteissa ja lopulta johtaa yksinäisyyteen (Castelao, Naber, Altstädt, Kröner-Herwig & Ruhl 2015, 9).

Vaikka ikätovereiden merkitys kasvaa nuoruudessa, Rannan (2006, 13) mukaan kuitenkin vanhempien käyttäytymisellä ja kasvatustyyllillä voi olla vaikutusta lapsen pelkokäyttäytymisen vahvistumiselle. Vuorovaikutustekijöistä vanhemmuudessa korostunut kontrolloitavuus voi aiheuttaa lapselle avuttomuuden tunnetta ja epävarmuutta selviytyä uusia haasteita kohdatessa. Empiirinen tutkimus puoltaa vanhemmuuden riskitekijöitä sosiaalisen jännittämisen synnylle samalla tavalla kuin temperamenttitekijöitä. Lapsi voi oppia vanhemmiltaan kielteisyyden orientaatiota sosiaalisissa tilanteissa sekä kielteisesti arvostelluksi tulemistä toisten silmissä. Keskenään ylisuojelevat vanhemmat, syrjäytyminen ja pidättäytyvä käyttäytyminen ovat osallisina ylläpitämään ja pahentamaan sosiaalisten tilanteiden pelkoa. (Gren-Landell 2010, 21–22.)

Perheen tietynlaiset kasvatukselliset tavat sekä kommunikaation tyyli voivat altistaa yksilön myöhemmin sosiaaliseen ahdistukseen sekä esiintymispelkoon. (Nummelin-Sundberg 2006, 52.) Jos lapsuudessa yksilö on nähty vanhempien ”huolestunein silmin”, ylihuolehtivaisin ottein, lapsi kokee, että kaikki uudet asiat ovat vaarallisia ja ne ovat pahaksi. Voi myös olla, että lapsi on nähty ”vaativin silmin”, asetettujen suurten vaatimusten kautta, jolloin lapselle syntyy kokemus siitä, että koko elämä

on suorittamista ja hyväksynnän hakemista. Jos taas lapsi on nähty ”tarkkailevin silmin”, hän on pyrkinyt elämään mahdollisimman huomaamattomasti, eläen erot-tautumatta muista, ”olematta mitään”. Pahimmassa tapauksessa lasta ei ole ”nähty lainkaan”, jolloin hänet on täysin laiminlyöty. (Nummelin-Sundberg 2006, 52.)

2.3 Koulu sosiaalisen jännittämisen kontekstina

Lukiossa opiskeleminen voi monelta osaa olla nuorelle vaativaa ja tuoda mukanaan erilaisia haasteita. Heti opintojen alussa on suunniteltava kurssivalinnat lukioajalle ja aika pian on tiedettävä muun muassa ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavat aineet. Monesti menestyneimmät opiskelijat asettavat itsellensä kunnianhimoisia opiskelu-tavoitteita ja paneutuvat yleensä muidenkin harrastustensa ohella koulunkäyntiin suurin odotuksin. Koulu-uupumus ei täten ole ollenkaan tavatonta jo lukiolaisille, sillä monet asiat muuttuvat nopeasti. Nuorelta vaaditaan aktiivista verkostoitumista, uu-sien ihmissuhteiden luomista, osallistumista sekä kykyä opiskella muuttuvissa ryh-missä. (Ranta 2011, 30.)

Kouluterveyskyselyjen ja eri tutkimusten mukaan käy ilmi, että esimerkiksi masen-nus- ja ahdistusoireista kärsii 10–20 prosenttia nuorista. Lukiodien koulupsykologien vastaanotolle saapuu useimmiten juuri masentuneita ja ahdistuneita opiskelijoita. (Ranta 2011, 30.) Koulun kielteinen ilmapiiri vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin: stressaava ja levoton opiskeluympäristö aiheuttaa koulu-uupumista. Aikuisilta saatu tuki on merkittävin opiskelijoiden uupumuksen ennaltaehkäisijä. Myös opettajien myönteinen asenne ja kyky motivoida opiskelijoita näyttäytyvät äärimmäisen tär-keinä tekijöinä lukiolaisten uupumuksen ehkäisyssä. Yksi kymmenestä opiskelijasta kärsii koulu-uupumuksesta ja jopa yksi kolmesta kuuluu riskiryhmään. (Salmela-Aro 2010, 5.) Miten koulun sosiaalinen ilmapiiri vaikuttaa opiskelijan hyvinvointiin?

2.3.1 Sosiaalinen ilmapiiri opiskelijan jännittämiseen vaikuttavana tekijänä

Koulu on yksi nuoren tärkeimmistä kasvuyhteisöistä, joka kaikella toiminnallaan voi vahvistaa nuoren kehitystä. Nuori kaipaa lähelleen aikuisia ja ennen kaikkea vertais-ryhmää, johon kokee kuuluvansa. Rakentava kaveripiiri ja koulussa yhteenkuuluvuu-den tunnetta vahvistava luokkahenki kuin koko yhteisö opettajineen, ovat tärkeässä roolissa nuoren kehitykselle. (Ranta 2011, 31.)

Sosiaalisen ilmapiirin vaikutus sosiaalisena pääomana nuorten kasvuyhteisössä on merkityksellinen, eli ”vahvistamalla koulun sosiaalista ilmapiiriä voidaan ennalta ehkäistä nuorten pahoinvoinnin oireita” (Ellonen 2008, 96). Mitä enemmän lukio-opiskelijat mainitsivat saaneensa opettajilta myönteistä tukea ja motivaatiota, sitä vähemmän raportoitiin koulu-uupumusta. Koulu-uupumusta kuvailtiin kolmen keskenään korreloivan tekijän kautta, joita olivat: koulussa väsyminen, koulun merkitystä kohtaan kyynistyminen sekä riittämättömyyden tunteen syntyminen koulutyötä kohtaan. (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ja Jokela 2008, 10; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, Nurmi 2009, 55.)

Sosiaalisesti tukevan ilmapiirin luominen edellyttää yhteisössä toiminnallisia muutoksia, kuten vahvistusta sekä nuorten keskinäisiin että opettajan ja oppilaan välisiin kanssakäymisiin. Kouluilta voidaan ajatella vaadittavan yhteisöllisyyttä. Nykyisin suuret opiskelijaryhmät ja vähäiset opettajamäärät eivät tue yhteisöllisyyden edistymistä – tarvittava tuen määrä, kontrolli ja riittävä hyvinvoinnin takaaminen voi jäädä vähäiseksi. Sosiaalisesta ilmapiiristä puhuttaessa ei kuitenkaan tulisi korostaa liikaa yksittäisten opettajien roolia. Puhutaan ilmapiiristä, yhteisön sosiaalisesta pääomasta, jolloin koululla on enemmän yhteisöllistä vastuuta. (Ellonen 2008, 97–98.)

Ellonen (2008, 94) toteaa tutkimuksensa tarkoituksena olleen yhteisöllisen sosiaalisen pääoman ja nuorten hyvinvoinnin yhteyden tarkastelu. Tutkimuksen yhtenä tärkeimpänä tuloksena oli se, että ”yhteisölliset sosiaaliset voimavarat määrittävät osaltaan nuorten hyvinvointia” (Emt., 105). Sosiaalisella ympäristöllä voidaan siis todeta olevan merkitystä nuoren hyvinvoinnille. Ellonen (2008, 105) tuo tulostensa osalta kannanottonsa myös siihen, ettei nuorten pahoinvointia tulisi tämän takia nähdä pelkästään yksilöstä itsestään johtuvana.

Fallah ja Ghara (2015, 6) osoittivat tutkimuksessaan, että sosiaalinen jännittäminen on yhteydessä opiskelijan minäpystyvyyden tunteeseen ja koettuun psykososiaaliseen ilmapiiriin luokkahuoneessa. Sosiaalisen jännittämisen on tutkittu vaikuttavan kielteisesti opiskelijan itseluottamukseen ja täten heikentävän hänen minäpystyvyyttään. Fallah ja Ghara (2015, 6) arvioivat, että mitä enemmän sosiaalista jännittämistä ilmenee opiskelijoiden keskuudessa, sitä enemmän luokkahuoneen psykososiaalinen ilmapiiri kärsii.

Koulu sosiaalisena ympäristönä voidaan eritellä ympäristön rakenteellisiin sekä toiminnallisiin ominaisuuksiin. Rakenteelliset ominaisuudet näyttäytyvät koulussa kaikille oppilaille samanlaisina ja helpommin mitattavina, kun puolestaan toimintaan liittyvät ominaisuudet ovat vaikeammin todennettavissa eivätkä selvästi mitattavisi-

sakaan. Toimintaan liittyvänä ominaisuutena esimerkiksi ilmapiiri on hankalasti mitattavissa, eikä ilmapiiri näyttäydy kaikille samalla tavalla. Ellonen (2008, 58) esittääkin Andermaniin viitaten, kuinka vahva yhteenkuuluvuudentunne ei välttämättä takaa yhteisössä hyvinvointia, vaan aiheuttaa mielialaongelmia, ellei se muotoudu tasaisesti yhteisön jäsenten keskuudessa. (Emt. 2008, 58.)

Ellonen (2008, 59) pohtii Glissonin tavoin kulttuurin ja ilmapiirin soveltamista koulu-yhteisöön. Kulttuuri näyttäytyy yhteisön toiminnallisena ulottuvuutena ja ilmapiiri puolestaan kertoo siitä, kuinka yhteisön jäsenet kokevat ilmapiirin. Glisson käytti kuvauksessaan vertausta organisaatioon, jolloin ilmapiiri voidaan jakaa psykologiseen ja organisaation ilmapiiriin. Yhteisön sosiaalinen tuki, jota yksilö kokee muilta saavansa, ilmentää psykologista ilmapiiriä. Organisaation ilmapiiri pitää sisällään muutakin sosiaalista tukea, minkä voidaan ajatella vaikuttavan yksilöön ilman hänen kokemustaan saadusta tuesta. Kouluissa esiintyvä sosiaalinen tuki vaihtelee Ellosen (2008, 90) tutkimuksen mukaan eri kouluissa eri tavalla. Toisinaan sosiaalisesti tukeva ilmapiiri muotoutuu tasaisemmin oppilaiden kesken. Oppimisympäristön riittämätön tuki voi johtaa opiskelukyvyttömyyteen, arvioi Lounasmaa ym. (2004, 165) viitaten Sännttiin.

Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ja Jokela (2008, 2) esittävät Konuun ym. viitaten koulussa yksilön kokeman hyvinvoinnin muodostuvan seuraavista tekijöistä: myönteisestä mielialasta, tulevaisuuteen orientoitumisesta, menestyksestä, tyytyväisyydestä, itsetunnosta, sosiaalisesta orientoitumisesta, päätöksenteosta, unesta, energiasta, ruokahalusta ja ahdistuneisuuden ilmenemisestä. Salmela-Aroon ym. (2008) nojautuen, olen päätenyt esittelemään yhtä tärkeintä opiskelijoiden hyvinvointiin vaikuttavaa tekijää, sosiaalista ahdistuneisuutta, ja jännittämistä opiskelun sosiaalisissa tilanteissa Almonkarin (2007) mukaan.

2.3.2 Opiskelun sosiaalisissa tilanteissa jännittämisen viisi tyyppiä

Almonkari (2007, 155) pitää huomionarvoisena, että yksilöt reagoivat eri tavalla opiskelun sosiaalisen jännittämisen tilanteissa – on tärkeää tiedostaa, etteivät ”jännittäjät” muodosta keskenään yhtenäistä ryhmää. Jännittämiskokemukset poikkeavat toinen toisistaan merkittäväällä tavalla. Väitöskirjatutkimuksessaan Almonkari (2007, 153) on muodostanut opiskelijoista tilastollisin analyysein viisi erilaista ryhmää, joista jokainen edustaa tietynlaista ”jännittämisen tyyppiä”. Almonkari (2007, 155) korosti ottaneensa mukaan yksilön *selviytymiskeinot sekä voimavarat* muodos-

tamiinsa viiteen tyypittelyyn, kun aiemmissa tutkimuksissa niitä on tarkasteltu erillään. Tuon seuraavaksi kuvaukset viidestä jännittämisen tyyppistä, joita Almonkari (2007, 154) on tulososiossaan esitellyt kuvioon tiivistäen. Jännittämisen viisi tyyppiä olivat vahvasti viestintäaarka, viestintähaluton, esiintymisjännittäjä, viestintähuoleton ja viestintävarma.

Vahvasti viestintäaarkoja oli 1323 tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden joukosta 4 %. Vahvasti viestintäaarka jännittää liki kaikissa opiskelun puheviestintätilanteissa toistuvasti, huolestuu ja kauhistelee vuorovaikutustilanteisiin joutumista. Tälle tyyppille on ominaista, ettei hän koe voivansa vaikuttaa tuleviin viestintätilanteisiin ja kokee viestijäkuvansa hyvin kielteisesti. Selviytyminen tuntuu mahdottomalta ja keinoja jännittämisestä selviytymiseen on vähän; vältellään tilanteita, lykätään osallistumista kursseille ja turvaututaan herkimmin lääkkeisiin. (Emt. 2007, 154.)

Viestintähaluttomien tyyppiä esiintyi 16 % tutkimukseen osallistuneista. Tämä tyyppi jännittää monissa erilaisissa opiskelun tilanteissa. Esiintymistä vältellään ja suurinta pelkoa aiheuttaakin huomion kohteeksi ja arvostelluksi tuleminen. Tällä tyyppillä on käytössään selviytymiskeinoja, eikä koe tarvitsevansa apua ohjauksen tai tuen muodossa. Itsekseen puurtaminen ja siitä itsensä palkitsemien ovat ominaisia tälle tyyppille. (Emt. 2007, 154.)

Esiintymisjännittäjä oli 25 % tutkimuskohteista. Ominaista tälle tyyppille on jännittää juuri esiintymistilanteita, eikä jännittämistä ilmene muissa opiskelun tilanteissa. Tämä tyyppi on myönteisesti ja aktiivisesti ratkaisuun pyrkivä, hakee ohjausta ja tukea jännittämislleen opettajilta sekä vertaisilta. Esiintyminen voi jännittämisestä huolimatta olla myönteinen asia, mitä edesauttavat rakentavien selviytymiskeinojen käyttäminen. (Emt. 2007, 154.)

Viestintähuolettomiksi paljastui tutkimukseen osallistuneista suurin osa, 26 %. Tälle tyyppille on ominaista olla stressaamatta turhaan mitään opiskelutilanteita, eikä myöskään harjoittelu tai valmistautuminen etukäteen ole ominaista. Tällä tyyppillä on myönteinen käsitys itsestään viestijänä, eikä huolestuneisuus omasta selviytymisestä paina mieltä – tämä tyyppi luottaa asioiden sujumiseen. (Emt. 2007, 154.)

Viestintävarmoja esiintyi 22 % tutkimusjoukosta. Viestintävarmalle on oleellista luotettava suhtautuminen itseän ja omiin kykyihin eri opiskelun tilanteissa. Viestintävarma ei jännitä juuri koskaan ja kokee oman viestijäkuvansa erittäin myönteisenä. Selviytymiskeinot eivät ole merkittävässä roolissa, sillä ”parhaansa tekeminen” riittää. (Emt. 2007, 154.)

Olen Almonkarin (2007, 155) kanssa samaa mieltä siitä, että ”jännittäjätyyppeihin” rajaaminen on tietyllä tapaa leimaavaa – ”opiskelija ei voi ikinä olla ainoastaan jännittäjä”. Löydän kuitenkin jännittämisen tyyppien kuvastavan oivallisesti sosiaalisen jännittämisen moniulotteisuutta. Ei ole olemassa vain ”jännittäjiä” tai ”ei-jännittäjiä”. Tyypittelyt avaavat myös tutkielmassani aiemmin esiin tulleiden käsitteiden, kuten *viestintäarkuuden* tai *viestijäkuvan* ilmenemistä. Voisiko tällaisista tyypittelyistä olla jotain hyötyä sosiaalisen jännittämisen ilmiön tarkastelulle koulukontekstissa?

”Jännittämisen tyyppien” käyttöä voisi hyödyntää osana ohjausta ja neuvontaa. Opiskelijat hyötyisivät tämänkaltaisista tyypittelyistä pohdiskellessaan mahdollisesti omaa jännittämistään eri opiskelun tilanteissa. Olenko esiintymisjännittäjä? Vai jännitänkö kuitenkin toistuvasti monissa opiskelun tilanteissa viestintähaluttomana? Eikä niinkään väliä opiskelijoiden kategorisoinnilla, vaan erityisesti tiedon välittäminen opiskelijoille heidän oman itsensä vuoksi on tärkeää, sillä jo pelkästään tieto jännittämisen ilmenemisestä yksilöiden välillä eri tavalla lohduttaa ja auttaa opiskelijaa.

Löydän Almonkarin (2007, 154) tekemästä tyypittelystä erinomaisen lähestymistavan opiskelijan sosiaalisen jännittämisen käsittelemiselle. Useimmiten jännittämiseen liittyviä oirehdintoja käsitellään ohjauksen ja tuen parissa vasta silloin, kun on kyse jo vakavammasta. Ranta (2011, 30) tuo ilmi kouluterveyskyselyihin ja eri tutkimuksiin nojautuen: lukioden koulupsykologien vastaanotolle saapuu useimmiten ahdistuneita ja masentuneita nuoria. Jännittämisestä keskusteleminen ja sen mahdollinen ”tyypittelemineen” voisivat olla parhaimpia keinoja myöhemmän ahdistuneisuuden tai muun psyykkisen oireilun ennaltaehkäisemiseksi. ”Tyypittelyiden” avulla voitaisiin ohjata opiskelijaa ratkaisukeskeisten ja hyvinvointia edistävien selviytymiskeinojen käyttöön, jos esimerkiksi vahvasti viestintäaran opiskelijan keinot tilanteista selviytymiseksi ovat puutteelliset. Näen kouluympäristön olevan yksilölle yksi keskeisimmistä sosiaalisen jännittämisen ennaltaehkäisemisen paikoista.

2.4 Sosiaalisesta jännittämisestä selviytymisen keinoja

Sen perusteella, kuinka jännittäminen ilmenee, ei voida pelkästään päätellä sen vaikutusta opiskelijan elämään todellisuudessa. ”Haittaavuuden” ilmentäminen ei onnistu ”oireiden” perusteella. Jännittämistä tarkastellessa olisi tavoitteellisinta keskittyä suhtautumistapoihin ja selviytymiskeinoihin, joiden avulla jännittämisen kanssa eläminen voi helpottua. (Almonkari 2007, 155.)

Jännittämisen tilanteiden ja tuntemusten käsittelemiseksi yksilö käyttää erilaisia hallintakeinoja (coping), jotka voidaan jakaa funktionaalisiin ja ei-funktionaalisiin niiden luonteen perusteella. Funktionaaliset hallintakeinot auttavat yksilöä löytämään ratkaisun tilanteesta selviämiseksi aktiivisin keinoin, kuten sosiaalisen tuen avulla. Ei-funktionaalisin keinoin yksilö puolestaan takertuu tunnekokemusten säätelyyn tai jopa kieltää koko ongelman. Emootiosuuntautuneet ja tilanteen kieltämiseen turvautuvat yksilöt kärsivät useimmiten psyykkisestä pahoinvoinnista. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 141 - 142.) Jännittävässä tilanteessa yksilön funktionaaliseksi hallintakeinoiksi lukeutuisi valmistautuminen tilanteeseen, jännittämisestä keskusteleminen muiden kanssa tai esimerkiksi rentoutumisharjoitukset ennen tilannetta. Ei-funktionaalisiin hallintakeinoihin jännittämistä ajatellen lukeutuisi jännittämisen kieltäminen, tilanteen välttely, itsekritiikki ja epäonnistumisen pelon herättämät tunteet, joiden säätelyyn yksilö keskittäisi voimavaransa tilanteesta selviytyäkseen.

Coping- eli hallintaprosessia kuvaillaan herkkyudeksi vastata tilanteessa esiintyviin, yksilöön kohdistuviin vaateisiin. Yksilö tekee jatkuvaa tilannearviointia suhteessa ulkoihin ja sisäisiin vaatimuksiin, joita tilanteessa herää. Nuo vaatimukset voivat verottaa ja ylittää yksilön tilanteessa käytössä olevat voimavarat. Hallintaprosessi ilmenee siis kognitiivisina ja toiminnallisina ponnisteluina psyykkisestä kuormittumisesta selviytymiseksi. (Lazarus 1993, 237 - 238.)

Millaisia keinoja yksilöllä on käytössään sosiaalisesta jännittämisestä selviytymiseksi? Almonkari (2007, 11) on tutkinut väitöskirjassaan yliopisto-opiskelijoiden kokemaa sosiaalista jännittämistä eri opiskelun tilanteissa, millaista se on luonteeltaan ja miten he ovat jännittämisen kanssa selviytyneet. Almonkari (2007, 157-158) on koonnut tutkimustuloksistaan seuraavanlaisen esityksen (kuvion 3), joka ilmentää sosiaaliselle jännittämiselle tyypillisimpiä elementtejä. Yksilölliseen jännittämisen kokemuksen muodostumiseen vaikuttavat kaikki "kolmion kärjet", eli yksilön selviytymiskeinot, epäonnistumisen pelko sekä halu suoriutua hyvin. Almonkarin (2007, 120) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden käyttämiä selviytymiskeinoja kuormittavissa tilanteissa olivat: mentaaliset keinot, valmistautumiseen liittyvät keinot, hengitys- ja ääniharjoitukset, puhumisharjoittelu, liikunnalliset keinot, vuorovaikutus, uskonnollinen rituaali, huumori, syöminen, juominen, tupakointi, lääkkeet sekä ulkonäöstä huolehtiminen.



KUVIO 3. Jännittämisen elementtejä opiskelun puheviestintätilanteessa (Almonkari 2007, 158)

Lukemani perusteella Almonkarin (2007, 158) kuvio 3 on erittäin käyttökelpoinen tutkielmani aiheen käsittelemiseksi, mutta olen osaltani myös kritisoinut sitä. Almonkarin (2007, 158) laatima kuvio on hieman vaikeatulkintainen "jännittämisen" alle koottujen tekijöiden osalta. Mihin Almonkarin (2007, 158) esittämään "jännittämisen elementtiin" kyseiset tekijät kuuluvat? Näkemykseni mukaan kuvion keskellä oleva "jännittäminen" lukeutuu yhdeksi elementeistä (ks. pelko epäonnistumisesta, halu suoriutua hyvin ja selviytymiskeinot), mutta "jännittämisen elementtinä jännittäminen" kuulostaa epäloogiselta. Olen kuitenkin noudattanut Almonkarin (2007, 158) jäsenystä läpi tutkielmani.

Almonkari (2007, 147–148) on tutkimuksessaan löytänyt myös jännittämisen kokemuksen painottuvan joko kielteiseen tai myönteiseen jännittämiseen eri yksilöiden kesken. Tähän vaikuttavia tekijöitä ovat eroavat yksilölliset ominaisuudet sekä opitut

toimintatavat jännittämistä aiheuttavissa tilanteessa. Kielteisen jännittämisen kokemuksen vahvistavina tekijöinä Almonkari (2007) esittää passiivisuuden, joka johtaa kasvavaan huolestuneisuuteen sekä ahdistuneisuuteen, pyrkimyksen selviytyä ilman toisia ihmisiä sekä vähäisten selviytymiskeinojen olemassaolon jännittämisen kohtaamiselle.

Myönteistä jännittämisen kokemusta vahvistavia tekijöitä olivat aktiivisuus asioiden selvittämiseksi, sosiaalinen tukiverkosto, itselleen sopivien selviytymiskeinojen tuntemus ja niiden käyttö, tilanteessa ymmärrys omasta itsestään vaikuttavana subjektina eikä uhrina. Kokemukseen vaikuttivat myös fysiologisten muutosten tulkinta oireiden sijaan ”virittävinä”, vuorovaikutukseen avoin suhtautuminen, jännittämisen hyväksyminen ja salliminen itselleen, itseluottamus sekä myönteisten ajattelumallien käyttö jännittävässä tilanteessa. (Emt., 147–148.)

Kouluympäristö tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden yleisesti jännittamisestä paranemiseen mahdollistaen altistumista sosiaalsiin tilanteisiin, joita sosiaalisesti jännittävät opiskelijat useimmiten karttavat: kysymyksiin vastaamista, keskustelemista viranomaisen kanssa tai esimerkiksi keskustelun aloittamista tuntemattoman parin kanssa. Hoitomenetelmien tuominen kouluun edesauttaa viranomaisten ja opettajien ymmärrystä ilmiöstä, sosiaalisen jännittämisen tunnistamista sekä johtaa opiskelijoiden mahdollisuuksiin päästä hoidon piiriin entistä varhaisemmassa vaiheessa. (Fisher, Masia-Warner & Klein 2004, 234–244.)

Toisinaan sosiaalista jännittämistä voi olla hankalaa huomata. Herkästi jännittävät opiskelijat hallitsevat useimmiten turvakäyttäytymisen taidon: voimakkaasti peloisaan oleva opiskelija saattaa esiintyessään asettaa kätensä selkensä taakse piilottaakseen niiden vapinan, tai puolestaan arvostelluksi tulemisen pelossa opiskelija saattaa puhua toisten kuullen vain hyvin tarkkaan mielikuvissa harjoiteltuja puheenvuoroja välttääkseen epäonnistumisen. Hienovarainen välttely voi olla myös peittävien vaatteiden pukemista hermostuneisuudesta aiheutuvien oireiden piilottamiseksi tai istumapaikan valintaa luokkahuoneessa takaosassa huomion välttämiseksi. Turvakäyttäytyminen mielletään menestymisen ja jännittamisestä selviytymisen salaisuudeksi – seuraukset voivat kuitenkin olla tuhoisat. Esimerkiksi tarkkaan etukäteen harjoitellut vuorosanat voivat koitua mahdottomuuteen osallistua myöhemmin spontaaneihin vuorovaikutustilanteihin. Yksilö turvakäyttäytymisellään piiloutuu oikean ongelman taakse, eikä pelko tule kohdatuksi. Vasta altistuminen pelolle voi auttaa yksilöä parantumaan perinpohjaisesti. (Rodebaugh, Holaway, Heimberg 2004, 885; Gren-Landell 2010, 8–9.)

Jazaieri, Morrison, Goldin ja Gross (2014, 3) huomauttavat, että tilanteiden vältteleminen ”toimii” yksilön mielestä hyvin, sillä pelon aiheuttajaa ei tarvitse kohdata. Useimmiten välttelemiseen taipuvaiset yksilöt pitävät tyyliään menestyksekkäänä, niin kauan kun tilanteessa heräävä pelko ja ahdistus vain kyetään välttämään. Perimmäinen ahdistusta aiheuttava tunne jää yksilöltä käsittelemättä, mitä myös Rodebaugh ym. (2004) perustelevat yksilölle tärkeimmäksi edellytykseksi selviytyä tulevista vastaavanlaisista tilanteista.

Jazaieri ym. (2014, 3) löysivät tutkimuksessaan tunteiltaan sosiaalisissa tilanteissa hyvin ja huonosti sopeutuvien ryhmät. Osallistuessaan vuorovaikutustilanteeseen yksilön on säädeltävä tunteitaan tilanteesta selviytymiseksi: millaisia tunnetiloja on sallittua näyttää ja millaisia puolestaan ei. Huonosti sopeutuminen näkyy sosiaalisia tilanteita pelkävällä yksilöllä useimmiten ajautumisena turvakäyttäytymiseen (ks. Rodebaugh ym. 2004, 885; Gren-Landell 2010, 8–9; Moscovitch 2008, 3–4, 9).

Jazaieri ym. (2014, 3) ovat laatineet taulukon 4 hyvin ja huonosti sopeutuvasta tunteiden säätelystä sosiaalisten tilanteiden pelossa. Mielenkiintoni kohdistui taulukossa 4 käytettyyn esimerkkikuvaukseen tilanteisiin menemisestä, tilanteissa mukautumisesta, niissä tarkkaavaisuuden suuntaamisesta, kognitiivisista vaihteuluista sekä muuttuvista reaktioista. Löydän taulukosta 4 vastaavuutta lievempään sosiaaliseen jännittämiseen, jonka ilmenemiseen tunteiden säätely liittyy yhtä lailla. Arvioin tunteiden säatelemisen taidolla olevan myös huomattava vaikutus yksilön hyvinvoinnille ja jännittämisestä selviytymiselle – käsitteleekö yksilö vaikeita tunteita, vai piilottaako hän ne itseltään välttääkseen ongelman kohtaamisen?

Lukemani perusteella pohdin huonosti sopeutuvan tunteiden säätelyn merkitystä jännittämisen synnylle. Itsessään tilanteiden vältteleminen voi olla lisäämässä sosiaalista ahdistuneisuutta, vuorovaikutustilanteessa toisten keskuudesta poishakeutuminen korostamassa ulkopuolisuuden tunnetta ja vaikeutta osallistua keskusteluun, tarkkaavaisuuden suuntaaminen pois ihmisten katseista vahvistamassa edellä mainittuja vaan entisestään kuin myös pakeneminen ja tilanteissa kaikkien ahdistavien tunteiden vältteleminen ovat voimistamassa sosiaalisen jännittämisen kokemusta. Hyvin sopeutuvan tunteiden säätelyn myötä uskon sosiaalisen jännittämisen puolestaan lievenevän: yksilöllä on rohkeus osallistua vuorovaikutustilanteisiin, mahdollisuuksia ratkaisukeskeisten selviytymiskeinojen käyttämiseen sekä taitoa säilyttää mielen tasapaino tunteiden tarkoituksenmukaisella säatelemisellä. Näkemykseni mukaan taulukkoa 4 voi soveltaa oivallisesti myös koulukontekstiin: tilannekuvaus voisi olla oppitunnille osallistumisesta.

| | Tilanteisiin meneminen | Tilanteissa mukautuminen | Tarkkaavaisuuden suuntaaminen | Kognitiivinen vaihtelu | Reaktioiden muutos |
|--------------------------------------|---|--|---|---|---|
| Huonosti sopeutuva tunteiden säätely | Vältelee menemästä tapaamiseen, välttääkseen sen myötä heräävän ahdistuksen | Astuu sisään tapaamishuoneeseen, siirtää tuolinsa nurkkaan pois muiden keskuudestaan | Selaa Internetiä tietokoneella/älypuhelimella välttääkseen keskustelua muiden kanssa | Uudelleenarvioi tilanteessa vaadittavat taidot ja vakuuttelee itselleen ettei tarvitse kyseistä työtä | Vältelee ja työntää pois ahdistavat ajatukset, tunteet ja fysiologiset tuntemukset |
| Hyvin sopeutuva tunteiden säätely | Osallistuu tapaamiseen kokeakseen mielihyvää ottaessaan osaa toisen esitykseen/työhön | Astuu sisään tapaamishuoneeseen, avaa pullon kylmää vettä rauhoitellakseen itseään | Katselee tapaamishuoneen seinien kuvia, värejä ja ympäristöä helpottaakseen oloaan ennen tapaamisen alkamista | Uudelleenarvioi tarvittavia taitoja, taistelee vääristyneitä ahdistuksen tunteita vastaan | Vältelee näyttämästä vihan tunteitaan, kun tapaamisen pitäjä on myöhässä toistamiseen |

TAULUKKO 4. Huonosti ja hyvin sopeutuvan tunteiden säätelyn ilmeneminen sosiaalisten tilanteiden pelossa (SAD) (Jazaieri ym. 2014, 3)

Sosiaalisessa jännittämisessä turvakäyttäytyminen auttaa yksilöä selviytymään tilanteista ilman, että jännittämisen aiheuttajaa tarvitsee kohdata. Moscovitch (2008, 3–4, 9) esittääkin turvakäyttäytymisen olevan aina itseä suojelevaa. Toisten katseilta ja kritiikiltä pelättyjä ominaisuuksia itsessä piilotellaan turvakäyttäytymisellä. Riittämättömyyden tunne ja arvostelluksi tuleminen pelko ajavat yksilön piilottelemaan virheiden tekemistä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, heikkoutta kontrolloida sisäisiä tuntemuksia, ulkoiseen olemukseen liittyviä poikkeavuuksia sekä luonteenpiirteisiin liittyviä ”virheitä”.

Koulussa opiskelijan sosiaalinen jännittäminen voi jäädä herkästi huomaamatta, jos opiskelijalla on käytössään turvakäyttäytymisen taito. Jännittävässä tilanteissa olemisen vaikeus ei välttämättä näy ulospäin opettajalle tai opiskelijatovereille, jos opiskelija itse peittää oireensa taitavasti ja jää kokemustensa kanssa yksin. Koulu voi kuitenkin olla yksi tärkeimmistä paikoista nuorelle sosiaalisesta jännittämisestä ylipääsemiseksi (ks. esim. Ranta 2011; Fisher, Masia-Warner & Klein 2004).

Kunttu, Martin ja Almonkari (2006, 4585–4586) esittävät sosiaalisen jännittämisen kietoutuvan ilmiönä niin psykologiaan, lääketieteeseen, viestintätaitoihin kuin oppimisen ongelmiin, minkä vuoksi keinoja sen auttamiseksi yhdistellään monelta ammattialalta. Jännittämisestä kärsivien joukko ei ole yhtenäinen, joten erilaisia keinoja auttamiseen on oltava olemassa. Kouluissa pedagogiikan keinoin vaikuttamisesta huolimatta on olemassa joukko opiskelijoita, joille erityinen tuki on tarpeen. Erilaisia tukimuotoja ovat niin opinto-ohjaajan tai opintopsykologin kanssa keskusteleminen, erityiskursseille osallistuminen tai yksilö- ja ryhmäterapiaan hakeutuminen. ”Hoitoa,

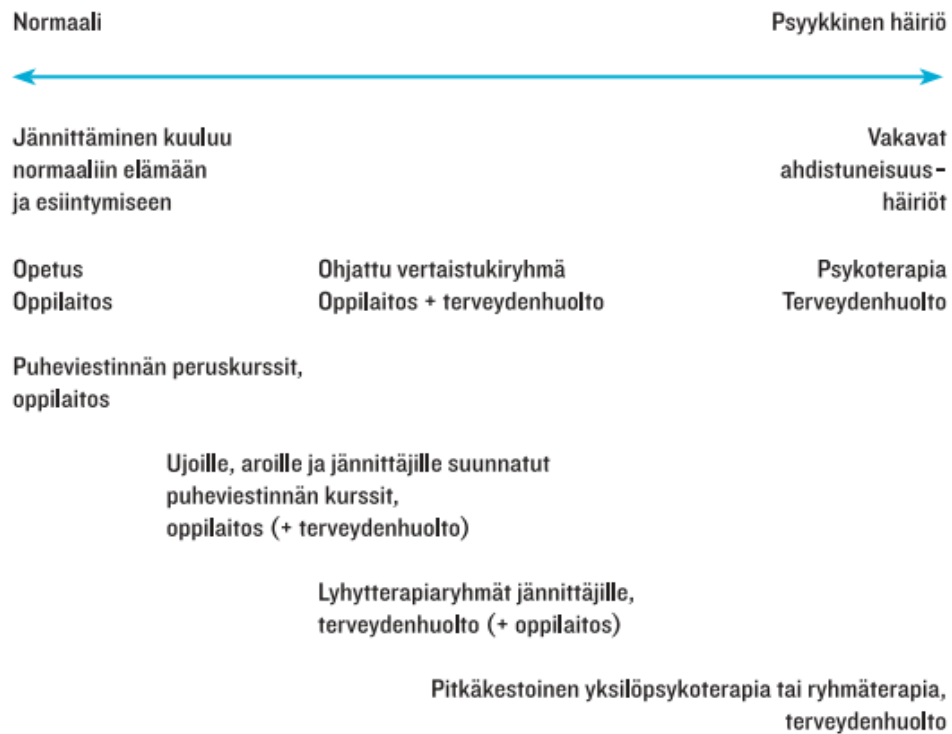
apua tai tukea tarvitsevia ovat siis esiintymispelkoa tai muita sosiaalisia fobioita sairastavat, mutta myös ne opiskelijat, jotka itse kokevat kärsivänsä jännittämisestä sosiaalisissa tilanteissa” (Kunttu, Martin & Almonkari 2006, 4585–4586).

Kuviossa 5 Kunttu, Martin ja Almonkari (2006, 4586) esittävät saatavilla olevien tukimuotojen tarpeellisuutta erilaiseen koettuun jännittämiseen. Normaaliin elämään kuuluvaan jännittämiseen voidaan saada tukea ja ohjausta oppilaitoksissa ja erilaisilla kursseilla, missä harjoitellaan esiintymistä ja puheviestinnän taitoja. Kuitenkin joillekin opiskelijoista paras apu löytyy juuri ”ujoille, aroille ja jännittäjille” suunnatuista ryhmistä. Mitä vakavammasta psyykkisestä ongelmasta on kyse, sitä vaativampia ja tehokkaampia tuen muotoja tarvitaan. Vaikeaan sosiaaliseen fobiaan tai sosiaalisten tilanteiden pelkoon voidaan löytää apua vain psykoterapiasta tai esimerkiksi pitkäkestoisesta ryhmäterapiasta. Vaativimmillaan voidaan tarvita myös lääkettä, josta yleisimpänä käytetään beetasalpaajia fyysisten oireiden lievittämiseksi. (Kunttu, Martin & Almonkari 2006, 4586.)

Pohdin kuvion 5 merkitystä sosiaalisen jännittämisen ongelmallisuuden ehkäisemisessä. Löydän kuvioista tärkeän avun, tuen ja neuvojen saamisen esilletuomisen. Useimmiten jännittämisen kanssa jäädään yksin liian pitkäksi aikaa, mistä johtuen yleislääkärin vastaanotolle saapuvat opiskelijat ovat jo pitkälle kehkeytyneen ongelman kanssa, usein melko kärjistyneissäkin tilanteissa (Kunttu, Martin & Almonkari 2006, 4586). Merkittävää olisi kiinnittää huomiota aikaisen vaiheen tuen saantiin, ettei jännittäminen ehtisi vakavoitua ongelmaksi.

Tunnistan kuvioista 5 myös sosiaalisen jännittämisen ja sen vakavaksi ongelmaksi muodostumisen häilyvyyden. Eri tukimuodot kertovat osaltaan ongelman vakavuudesta. Almonkari (2007, 57) esittää kuitenkin tärkeän huomion jännittämisilmiön medikalisoitumisesta: viime kädessä avun ja tuen tarve on aina yksilön omaan kokemuksellisuuteen sidoksissa. Creswell, Waite ja Cooper (2014, 677) arvioivat, että suurin osa lapsista ja nuorista ei hakeudu hoidon piiriin ahdistuneisuusoireidensa kanssa. Pohdittaessa jännittämiseen tarvittavia tuen muotoja ollaan ensisijaisesti kiinnostuneita siitä ”onko sosiaalisen jännittämisen kokijalla tarvetta esimerkiksi toimintaohjeiden tai tuen saamiseen?” (Almonkari 2007, 57). Olen Almonkarin (2007, 57) kanssa samaa mieltä, että jännittämisen kanssa eläminen ja siitä *selviytyminen* ovat aina lopulta yksilön omia ratkaisuja ja valintoja. Kuvioita 5 voi olla hieman haasteellista tulkita, mutta kaikessa yksinkertaisuudessaan ”luen” sitä vasemmalta oikealle: normaaliin jännittämiseen saatavilla olevista tukimuodoista vakavaan jännittämiseen avuksi olevien tukimuotojen esilletuontiin.

Apua erilaisille jännittäjille: opetusta, vertaisryhmiä tai terapiaa. Tuen muoto ja vastuutaho.



KUVIO 5. Apua erilaisille jännittäjille: opetusta, vertaisryhmiä tai terapiaa. Tuen muoto ja vastuutaho (Kunttu, Martin & Almonkari 2006, 4586)

2.5 Teoriaperustan koonti ja tutkimuskysymykset

Kokoan tutkimuskysymysten esittämisen pohjaksi luvuissa 2.1–2.4 esittämäni aiempaa tutkimustietoa seuraavasti: Sosiaalista jännittämistä voidaan ilmiönä tarkastella niin viestintäarkuuden (*communication apprehension*), esiintymisjännityksen (*fear of public speaking*) ujouden (*shyness*), sosiaalisten tilanteiden pelon (*social anxiety disorder*) kuin sosiaalisen fobiankin (*social fobia*) käsitteitä selittämällä. Jokainen pitää sisällään määritelmiä jännittämiseksi, sen tavalliselle ilmenemiselle osana yksilön elämäntilannetta sekä sen toisinaan häilyväksi luokittelemiseksi. Viestintäarkuuden käsitteellä viitataan yksilön ahdistukseen erilaisia viestintätilanteita kohtaan, jota Wrench ym. (2008, 404–405) tarkastelevat McCroskeyn laattiman viestintämittarin avulla. Viestintäarkuus liittyy läheisesti ujouden käsitteeseen, jolloin tyypillisimmin vältellään sosiaalisia tilanteita sekä julkista esiintymistä väheksytyksi tulemisen pelossa. Sosiaalisten tilanteiden pelosta (SAD) voidaan puhua silloin, kun yksilön jännittäminen on muuttunut elämää rajoittavaksi ja toimintakykyä

alentavaksi. Sosiaalisessa fobiassa yksilöllä on korostunut pelko siitä, että toiset huomaavat tämän poikkeavat ominaisuudet, joiden vuoksi tulee negatiivisesti arvosteluksi, nolatuksi ja hylätyksi sekä sosiaalisen statuksena menettäneeksi (Moscovitch 2008, 3–4). Kaikki edellä mainitut kuvaavat myös tavalliselle sosiaaliselle jännittämiselle tyypillisimpiä piirteitä ja sitä, *mitä sosiaalinen jännittäminen on*.

Nuoruudessa diagnosoidulla sosiaalisella fobialla voi olla yksilön valinnanmahdollisuuksia ja elämänlaatua heikentävä vaikutus (Ranta 2008, 30–31). Nuoruudessa yksilö kehittyy persoonallisuudeltaan ja kognitiivisilta kyvyiltään sekä ennen kaikkea määrittelee itsensä uudella tavalla osaksi sosiaalista ympäristöään. Persoonallisuus muuttuu rakennettaessa omaa arvomaailmaa lapsuuden kodista irtaantuessa ja vertaisiin tukeutuessa, kognitiiviset valmiudet kehittävät ajattelukykyä abstraktimpaan ja toisinaan ahdistukseen taipuvaisempaan suuntaan. Tuossa kehitysvaiheessa nuori määrittelee itsensä herkästi toisilta saaman palautteen perusteella. (Klockars 2011, 19–20; Ranta 2006, 14, 16, 9.) Jos sosiaalisten tilanteiden pelko on otollisimmillaan puhjetakseen varhaisnuoruudessa, ovat lievempi sosiaalinen ahdistuneisuus ja esiintymispelko myös tyypillisiä tuossa ikävaiheessa (Gren-Landell 2010, 23; Ranta 2006, 16, 9). On ensiarvoisen tärkeää löytää keinoja ymmärtää *sosiaalista jännittämistä nuoruudessa*, jotta vakavamman asteiset ongelmat olisi mahdollista ehkäistä.

Koulu sosiaalisen jännittämisen kontekstina liittyy tiiviisti nuoren elämään. Koulussa tyypillisimmin jännittämistä aiheuttavia tilanteita ovat Rannan (2006, 10) mukaan esiintyminen, oppitunnilla osallistuminen, ryhmässä työskenteleminen ja esimerkiksi opettajalle keskusteleminen. Kaikki tilanteet pitävät sisällään pelon tarkastelluksi ja arvostelluksi tulemisesta (Gren-Landell 2010, 8). Koulu näyttäytyy nuorelle yhtenä tärkeimmistä kasvuyhteisöistä, minkä takia yhteisön sosiaalisen ilmapiirin vahvistaminen on merkityksellistä nuorten pahoinvoinnin ennaltaehkäisemiseksi (Ranta 2011, 31; Ellonen 2008, 96). Yhteisöllinen luottamus, avoimuus ja hyväksyntä voivat edesauttaa nuoren mahdollisuuksia jännittämisen kanssa selviytymiseen.

Ympäristön tuen lisäksi yksilöllä on käytössään hänelle tyypillisiä *sosiaalisesta jännittämisestä selviytymisen keinoja*. Almonkari (2007, 11) on tutkinut yliopisto-opiskelijoiden sosiaalista jännittämistä eri puheviestinnän tilanteissa ja esittänyt tyypillisimpiä keinoja niistä selviytymiseksi. Yksilö käyttää kuormittavissa tilanteissa erilaisia hallintakeinoja, jotta jännittäminen ei saisi yliotetta. Selviytymiskeinot voivat edesauttaa jännittämiskokemukselle muodostuvaa myönteistä tai kielteistä merkityksenantoa. (Almonkari 2007, 147–148). Selviytymiskeinojen käyttö liittyi läheisesti myös Almonkarin (2007, 154) tutkimustuloksissa viiteen ”jännittämisen tyyppiin”,

joiden avulla kuvattiin sosiaalisen jännittämisen samantyyppistä ilmenemistä ryhmitäin opiskelun sosiaalisissa tilanteissa. Siirryn seuraavaksi perustelemaan asettamiani tutkimuskysymyksiä nojaten luvussa kaksi (2) esittämään viitekehukseen:

Tavoittelen yksilön näkökulmaa jännittämislmiön ymmärtämiseksi: mitä se on koulussa lukionuorelle? Ennen kaikkea olen kiinnostunut yksilön antamista *merkityksistä* jännittämislle, joiden tarkastelemisen myös Almonkari (2007, 16) arvioi olevan avainasemassa yksilön ”psykykkisen hyvinvoinnin tai sen ongelmien kehittymisessä”. Ymmärtääkseni kokemusta jännittämisestä on minun tarkasteltava yksilöiden sille antamia merkityksiä. Almonkari (2007, 16) on väitöskirjassaan tutkinut yliopisto-opiskelijoiden sosiaalisen jännittämisen luonnetta opiskelun puheviestintätilanteissa, minkä tarkastelemiseksi yksilön antamien *merkitysten* ja tekemien *tulkintojen* ymmärtäminen on ollut keskiössä jännittämiskokemukseen kiinnipääsemiseksi. Toisen *kokemuksen* tutkiminen on väistämättä haastavaa, mutta Almonkariin (2007, 16) nojautuen pyrin tutkielmassani painottamaan ”kokemisen ulottuvuuksia, tasoja, olemuspuolia”, ”intensiteettiä” sekä ”kokemukselle annettuja merkityssisältöjä”. Olen tavoitellut tällä tutkimuskysymyksellä myös avaavani yksilön jännittämiskokemusta Almonkarin (2007, 158) laatiman kuvion ”jännittämisen elementtien” avulla. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni muodostui edellä mainitun perusteella seuraavalaiseksi:

1. Millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on lukionuorelle?

Tyypillisimmillään jännittäminen liitetään koulukontekstissa esiintymiseen tai puheiden pitämiseen luokan edessä. Onko jännittäminen sidottu ainoastaan esillä olemisen tilanteisiin? Voiko opiskelija jännittää koulun käytävällä istumista tai ruokailuun jonottamista? Arvioin, että sosiaalinen jännittäminen ilmenee koulussa eri tilanteissa, erilaisin vivahtein ja voimakkuuksin. Ranta (2006, 10) tuo tutkimuksessaan ilmi koulussa tyypillisimpinä jännittämistä aiheuttavina tilanteina esimerkiksi esitelmän pitämisen, ryhmätyöskentelyn tai opettajalta avun kysymisen. Olen pyrkinyt tavoittamaan toisella tutkimuskysymykselläni opiskelijoiden kuvauksia kaikista koulupäivän aikaisista sosiaalisista tilanteista, joissa jännittämistä ilmenee. Myös Almonkari (2007, 15) pohti tutkimuskysymyksiään asettaessaan: ”kuinka paljon opiskelijat eroavat arvioidessaan jännittämisen tilanteita ja jännittämisen toistuvuutta?” Asetin toiseksi tutkimuskysymyksekseni:

2. Millaisissa opiskelun sosiaalisissa tilanteissa opiskelijat jännittävät?

Jännittäminen ilmenee kolmena ulottuvuutena: subjektiivisena kokemuksena, fysiologisena vireytymisenä sekä käyttäytymisenä. Eri ulottuvuudet ilmenevät eri yksilöille erilaisin painotuksin: toiselle kokemus voi olla sykkeen kohoamista siinä, missä toiselle pelko ja ahdistus estävät koko jännittävään tilanteeseen osallistumisen. Sosiaalinen jännittäminen on hyvin moniulotteinen ilmiö ja näyttäytyy jokaiselle eri tavalla. (Almonkari 2007, 16.) Jännittämisen tilanteissa heränneiden *reaktioiden* tutkiminen kiinnostaa ilmentääkseni noita ”kolmea ulottuvuutta” (Emt. 2007, 16). Perustelen reaktioiden tutkimista myös sillä, ettei sosiaalisen jännittämisen ”yleisyys” kerro vielä ilmiön luonteesta mitään – on syytä tarkastella, millaista se on luonteeltaan ja millaisia ulottuvuuksia siinä on (Almonkari 2007, 16). Täten ollen asetin kolmanneksi tutkimuskysymykseni:

3. Millaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia reaktioita opiskelijoilla herää sosiaalisen jännittämisen tilanteissa?

Jännittäminen voi olla yksilölle psyykkisesti kuormittavaa – ”miten selviän, miten tässä tulee käymään” (Almonkari 2007, 11). Ei ole lainkaan yhdentekevää, millaisia keinoja opiskelijoilla on käytössään kuormittavista tilanteista selviytymiseksi. Rodebaugh ym. (2004, 885) esittävät, että sosiaalisesti herkästi jännittävälle yksilölle on tyypillistä ”turvakäyttäytymisen taito”, jonka varjolla yksilö peittelee ja piiloutuu oikean ongelman taakse menestyäkseen ja selviytyäkseen jännittävistä tilanteista. Turvakäyttäytymisen seuraukset voivat kuitenkin koitua tuhoisiksi jatkoa ajatellen. Pohdin, millaisin keinoin puolestaan lukio-opiskelijat selviytyvät jännittämisen tilanteista. Piiloutuvatko jännittäjät turvakäyttäytymisellään näkymättömiin? Vai onko opiskelijoilla käytössään toimivia ja omaa hyvinvointia edistäviä keinoja jännittämisestä selviytymiseksi? Näin ollen neljänneksi tutkimuskysymykseksi muodostui:

4. Millaisia selviytymiskeinoja opiskelijoilla on käytössään sosiaalisen jännittämisen tilanteissa?

3 TOTEUTUS

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella, millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on koulussa lukionuorelle. Tutkielmani empiirisessä osassa keräsin ensimmäisen ja toisen vuosiluokan lukio-opiskelijoilta eläytymismenetelmää käyttäen tarinoita jännittämisen kokemuksista koulussa. Aineistoni koostuu 52 eläytymistarinasta, jotka analysoin osittain teorialähtöisellä sekä teoriaohjautuvalla sisällönanalyysillä. Teorialähtöiseen sisällönanalyysiin valitsin Almonkarin (2007, 158) esittämän kuvion jännittämiskokemuksen sekä esiintyvien selviytymiskeinojen tueksi. Teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käytin puolestaan tarkastellessani tutkimuskysymyksistäni sosiaalisen jännittämisen tilanteita sekä niissä herääviä reaktioita, jotka nousivat teoriaosuuden lukeneisuudestani sekä itse aineistosta. Tässä luvussa raportoin aineistonkeruun ja -käsittelyn eläytymismenetelmätarinan muodostamisesta analyysiin, tulkintoihin ja luotettavuusarviointeihin.

3.1 Tiedonkeruutapana eläytymismenetelmä

Toteutin tutkielmani empiirisen osan keräämällä aineiston eläytymismenetelmän avulla. Tarkoitukseni oli saada tietoa sosiaalisen jännittämisen kokemuksista koulukontekstissa. Sensitiivisenä pidetyn tiedonkeruuvälineen avulla saadut kertomukset ovat aineistoa, jotka kuvastavat jollakin tavalla yksilön kokemusmaailmaa ja kulttuuria (Eskola 1997, 27).

Eläytymismenetelmässä tarkoituksena on esittää vastaajille jonkinlaiset tilannekuvaukset, joita vastaajat saavat jatkaa. Tärkeimpänä eläytymismenetelmän tavoitteena on se, että sen avulla saataisiin tietoa niistä merkityksistä, joita vastaaja toiminnalleen antaa. (Eskola 1997, 15.) Menetelmän avulla saadaan tarinoita tutustumalla tutkimuskohteen antamiin merkityksiin ja siihen, mikä saattaa toteutua. Eläytymismenetelmän avulla voidaan löytää yksilön, aktiivisen subjektin, arkielämässään käyttämiä toimintamekanismeja. Keskeisintä eläytymismenetelmässä on tarinoiden

variointi: kehyskertomuksissa on jokin seikka, variaatio, minkä suhteen tarinat eroavat. ”Mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan jotain keskeistä elementtiä?” Kehyskertomuksissa varioidaan yhtä asiaa, mutta käytännössä myös koko kehyskertomuksen logiikka muuttuu väistämättä. (Eskola 2007; 75; Eskola 1997, 6; Eskola 1991, 8.)

Kehyskertomuksen tekijöitä vaihtamalla saadaan selville tutkitusta tilanteesta tai tapahtumasta sen rakenne, erilaisia elementtejä sekä tyypillinen logiikka (Eskola 1997, 17). Tarkoitukseni oli tarkastella, millä tavalla merkityksenannot jännittämisestä ja jännittämättömyydestä heräävät tarinoissa, kun keskeistä elementtiä kehyskertomuksissa varioidaan. Tutkielmani kehyskertomuksessa keskeisenä elementtinä oli jännittäminen, joka varioitui kahdessa kehyskertomuksessa herkästi jännittämiseen ja jännittämättömyyteen. Eskola (1997, 19) esittää, että tarinaversioita on laadittava vähintään kaksi, jotta voidaan puhua eläytymismenetelmästä ainekirjoituksen sijasta.

Tutkielmani tutkimuskysymysten kannalta oleellisinta oli keskittyä jännittämisen kokemukseen liittyviin elementteihin, jännittämistä aiheuttaviin tilanteisiin, niissä herääviin reagoiteihin ja oireisiin sekä jännittämiseen käytettyihin selviytymiskeinoihin. Kehyskertomuksen sisälle rajaamani kysymykset ilmensivät suoraan tutkielmani asettamia tutkimuskysymyksiä. Kiinnostukseni kyseisiin asioihin perustui siis tutkielmani tutkimusongelmiin, teoreettiseen lukeneisuuteeni sekä vallitseviin mieltymyksiini ilmiön ymmärtämiseksi. Vaikka ilmiönä jännittäminen on kaikille tuttu, sen kokemus näyttäytyy yksilöllisin eroin – siitä ei välttämättä puhuta lainkaan ääneen tai sen takia jopa eristäydytään kotiin (Almonkari 2007, 9–11; Pörhölä 1995, 107). Millaista jännittäminen on lukionuoren koulupäivässä?

Eskola (2007, 78) esittää eläytymismenetelmän kehyskertomuksiin liittyviä tyypillisimpiä kysymyksiä: ”Onko parempi pyytää vastaajia eläytymään minä-muodossa vai jonkun toisen hahmossa? Kannattaako kehyskertomuksissa mainita sukupuolta vai ei? Kuinka suoraan asioita pitää ja kannattaa udella; onko paikallaan upottaa tutkittava asia suoraan kehyskertomukseen vai yrittää muotoilla tilanne sellaiseksi, että kaivattu asia ikään kuin itsestään tulee vastauksiin mukaan?”

Päädyn kehyskertomuksissani antamaan vastaajille mahdollisuuden eläytyä jonkun toisen hahmossa, jolla halusin myös mahdollistaa vapauden valita tarinan henkilön sukupuoli. Oli kiinnostavaa, kirjoittaisivatko kaikki naispuoliset vastaajat tarinan samaa sukupuolta edustavasta henkilöstä tai vaikuttaisiko ”jännittäjän” ja ”ei-jännittäjän” roolinannot noihin sukupuolen edustajien valintoihin tarinoissa. Esitin tutkittavan

asian kehyskertomuksissa selkeästi yrittämättä piilottaa sitä. Tutkielmani kannalta oleellisin tieto jännittämiskokemuksesta olisi voinut jäädä pintapuoliseksi ”raapaisuksi”, ellei sitä olisi selkeästi tuonut esiin kehyskertomuksissa.

Edellä perustelin kehyskertomuksiini rajaamani asiat, joiden varaan rakensin ne variaatioineen. Eläytymismenetelmätarinat eivät välttämättä ole todellisia tarinoita, mutta useimmiten ne kuvaavat *mahdollista*: mitä ehkä tulee tapahtumaan tai voisi tapahtua (Eskola 2007, 80)? Tutkielmassani sosiaalisen jännittämisen kokemus ilmeni tuona *mahdollisena*, kun vastaajat saivat eläytyä kehyskertomuksissa kuvitellun opiskelijan tulevaan koulupäivään. Seuraavaksi esittelen ensin esitutkimukseni kehyskertomukset, jonka myötä muotoutuivat viimeistellyt aineistonkeruussa käyttämäni kehyskertomukset. Keräsin esitutkimuksen aineistoni toukokuun 2015 alussa erään itäsuomalaisen lukion ryhmältä, jossa oli 11 ensimmäisen sekä toisen vuoden opiskelijaa.

Esitutkimusryhmän kehyskertomus 1:

”Lukiolainen opiskelija (keksi vapaasti nimi) on lähdössä kouluun. Opiskelija tiedostaa olevansa herkkä jännittämään koulupäivän aikana erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kirjoita tarina siitä, kuinka opiskelijan koulupäivä etenee.

Kerro, miten opiskelijan koulupäivään vaikuttaa se, että hän jännittää sosiaalisissa tilanteissa? Missä koulupäivän tilanteissa hän jännittää? Mistä jännittäminen hänen mielestään johtuu? Kerro myös, miten hän reagoi tilanteissa, kun häntä jännittää ja millaisia keinoja hänellä on käytössään jännittämisestä selviämiseksi?”

Esitutkimusryhmän kehyskertomus 2:

”Lukiolainen opiskelija (keksi vapaasti nimi) on lähdössä kouluun. Opiskelija tiedostaa, että hän ei jännitä koulupäivän aikana erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kirjoita tarina siitä, kuinka opiskelijan koulupäivä etenee.

Kerro, miten opiskelijan koulupäivään vaikuttaa se, että hän ei jännitä sosiaalisissa tilanteissa? Missä koulupäivän tilanteissa hän ei jännitä? Mistä se hänen mielestään johtuu, ettei hän jännitä lainkaan? Kerro myös, miten hän reagoi tilanteissa, joissa häntä ei jännitä ja millaisia selviytymiskeinoja hänellä on käytössään, ettei jännittämistä ilmene?”

Kehyskertomusten testaaminen etukäteen niiden toimivuuden takaamiseksi on aina paikallaan (Eskola 2007, 78). Tekemässäni esitutkimuksessa kehyskertomukset toimivat siltä osin, että opiskelijat olivat osanneet vastata niihin tarkoituksenmukaisesti eläytyen. Esitutkimuksen aineistoa kerätessä opiskelijat eivät ihmetelleet tehtävänantoa tai tarkentaneet mitään jatkokysymyksiä, mikä osoitti tässä vaiheessa tehtävänannon selkeyden. Palautetta testiryhmältä ehdin saamaan eräältä opiskelijalta, joka kertoi kokeneensa tehtävänannon erityisen mielekkääksi ja mielenkiintoiseksi. Harmikseni en ehtinyt saamaan palautetta koko osallistujaryhmältä heidän ollessaan kiirehtimässä jo alkaneille oppitunneilleen palaverista, jonka yhteyteen testiaineistonkeruuni oli sovittu.

Esitutkimusaineiston luettuani kiinnitin huomiota tekemiini sanavalintoihin ja siihen, kuinka liki kolmasosa vastaajista oli tarttunut tarinan alkuun ”opiskelija on lähdessä kouluun”. Noissa eläytymistarinoissa painopiste oli tapahtumissa jo ennen varsinaista koulupäivää. Päädyin muokkaamaan kehyskertomuksen aloitusta edellä mainitusta seuraavanlaiseksi: ”opiskelijalla on koulupäivä alkamassa”. Näin katsoin voivani turvata eläytymistarinoiden painottumisen itse koulupäivän tapahtumiin.

Esitutkimusryhmän kehyskertomukseen tein toisena muutoksena tarinaan sisään asetettujen kysymysten uudelleen järjestelyn sekä tiivistämisen. ”Mistä jännittäminen hänen mielestään johtuu? Kerro myös, miten hän reagoi tilanteissa, kun häntä jännittää”, tiivistyi ja järjestäytyi uudelleen seuraavanlaisesti: ”Miten opiskelija reagoi ja toimii niissä tilanteissa, joissa jännittää? Mistä jännittäminen hänen mielestään johtuu?” Kysymysten selkiyttäminen tarinan sisällä liittyi myös siihen, että viimeinen esitetty kysymys: ”Kerro myös, millaisia keinoja hänellä on käytössään jännittämisestä selviytyäkseen?” tuntui jäävän hieman varjoon testiaineiston tarinoissa. Hetkellisesti pohdin jopa viimeisen kysymyksen poisjättämistä kehyskertomuksesta, mutta päädyin luottamaan sen vaikutukseen ajatuksia virittävänä. Eläytymistarinoissa ei välttämättä esiintynyt vastauksia muutenkaan kaikkiin kysymyksiin. Lopulliset aineistonkeruussa käyttämäni kehyskertomukset olivat seuraavanlaiset.

Kehyskertomus 1:

”Lukiolaisella opiskelijalla (keksi vapaasti nimi) on koulupäivä alkamassa. Opiskelija tiedostaa olevansa herkkä jännittämään koulupäivän aikana erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kirjoita tarina siitä, millainen opiskelijan koulupäivästä tulee.

Kerro, miten opiskelijan koulupäivään vaikuttaa se, että hän jännittää sosiaalisissa tilanteissa? Missä koulupäivän tilanteissa hän jännittää? Miten opiskelija reagoi ja toimii niissä tilanteissa, joissa jännittää? Mistä jännittäminen hänen mielestään johtuu? Kerro myös, millaisia keinoja hänellä on käytössään jännittämisestä selviytyäkseen?”

Kehyskertomus 2:

”Lukiolaisella opiskelijalla (keksi vapaasti nimi) on koulupäivä alkamassa. Opiskelija tiedostaa, että hän ei jännitä koulupäivän aikana erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kirjoita tarina siitä, millainen opiskelijan koulupäivästä tulee.

Kerro, miten opiskelijan koulupäivään vaikuttaa se, että hän ei jännitä sosiaalisissa tilanteissa? Missä koulupäivän tilanteissa hän ei jännitä? Miten opiskelija reagoi ja toimii niissä tilanteissa, joissa ei jännitä? Mistä se hänen mielestään johtuu, ettei hän jännitä lainkaan? Kerro myös, millaisia selviytymiskeinoja hänellä on käytössään, ettei jännittämistä ilmene?”

Kehyskertomusten kirjoittamisessa voidaan nähdä ongelmallisena se, että opiskelija saattoi olla tehtävänannosta poikkeavaa jännittäjätyyppiä. Hyväksyin tämän ongelmallisuuden, sillä näin opiskelijan eläytyvän tarinaan heijastaen omaa kokemusmaailmaansa ja merkityksenantojaan jännittämiseen liittyen.

Tulkintojeni teon tueksi päätin kerätä tietoa lyhyellä kyselylomakkeella opiskelijoiden omasta herkkyydestä jännittää koulupäivän aikana. Kyselylomakkeella sain tiedon opiskelijan sukupuolesta, vuosiluokasta, omasta arviostaan itsestään jännittäjänä sekä kuvauksia niistä sosiaalisista tilanteista, joissa mahdollisesti itse jännittää koulupäivän aikana. Kyselylomakkeen avulla vahvistin tulkintojeni paikkansapitävyyttä siltä osin, näyttäytyikö tarina kulloinkin ehkä täysin fiktiivisenä stereotypiana vai heijastiko se jossain määrin todenmukaista, mahdollisesti tapahtuvaa vastaajan kohdalla.

Kyselylomakkeeseen liittyen mieleeni heräsi ajatuksia. Jos itse herkästi jännittävä opiskelija saisi herkästi jännittävän kehyskertomuksen kirjoittaakseen, voinko olettaa, että kokemukset heijastavat hänelle *tuttua*? Entä jos herkästi jännittävä opiskelija saisi kirjoittaakseen ei-herkästi jännittävän tarinan eläytyäkseen, ilmentääkö se kaikkea *toivottua*? Voiko ei-herkästi jännittävä eläytyä lainkaan herkästi jännittävän kokemusmaailmaan?

Tietenkään tietojen pohjalta ei voi tehdä tulkintoja varmasti, vaan enemmänkin ne tulee ajatella jonkinlaisina suunnannäyttäjinä. "Tavoitteena on valaista kyseessä olevan toiminnan merkityksiä" (Eskola 1997, 15), jonka myötä koin kyselylomakkeiden vain avaavan haettuja merkityksenantoja tutkielmalleni.

Kyselylomake

Kirjoita tähän numero, joka on eläytymistarinapaperisi oikeassa yläkulmassa

Sukupuoli nainen _____ mies _____

Olen lukion 1. vuosiluokalla _____ 2. vuosiluokalla _____

Rastita yksi vaihtoehto, joka kuvastaa Sinua parhaiten

1. Olen herkkä jännittämään koulun eri sosiaalisissa tilanteissa _____

2. Jännitän toisinaan, vain tietyissä koulun sosiaalisissa tilanteissa _____

3. Jännitän harvoin koulun sosiaalisissa tilanteissa _____

4. En jännitä juuri lainkaan koulun sosiaalisissa tilanteissa _____

Jos rastitit vastauksen 1, 2 tai 3, niin kerro, millaisissa tilanteissa koulupäivän aikana sinulla esiintyy sosiaalista jännittämistä?

_____.

Tein esitutkimuksen aineiston keruun hieman haasteellisella aikataululla niin, että jo seuraavana päivänä oli virallisen aineiston keräämisen aika. Lukuvuoden päättymiskiireiden vuoksi tiedonkeruu muodostui kiireelliseksi, mikä on voinut vaikuttaa kehyskertomukseni hiomattomuuteen jossain määrin. Esitutkimusryhmän 11 vastaajan joukko mahdollisti kuitenkin sen, että eläytymistarinoiden lukeminen ja muokkaus onnistuivat tuon tiukan aikataulun puitteissa. Luettuani testiaineistoa sain pian käsityksen siitä, mitä muutoksia kehyskertomukset kaipaivat (ks. edellä). Testauksen myötä tein muutoksia, joiden oletin vaikuttavan myönteisesti lopulliseen aineistonkeruuseen.

Tiedostan, että tässä vaiheessa olisi voinut käydä ikävämminkin. Pahimmassa tapauksessa esitutkimuksen aineisto ei olisi näyttänyt muutostarpeitaan, ja vasta lopullisessa aineistossa olisin löytänyt nuo kehyskertomuksen heikkoudet niiden vaikuttaessa jo aineiston laatuun. Onnekseni osasin tarttua sanavalintamuutoksiin ja tiivistyksiin, jotta lopullisessa aineistonkeruussani nuo seikat olivat huomioituina. Eskolan (1997, 19) mukaan jo muutamasta vastauksesta on mahdollista nähdä, mitä kehyskertomukset synnyttävät, ja näyttääkö se lainkaan toimivalta.

3.2 Kohdejoukon valinta ja aineiston keruu

Tutkielmassani kohdejoukkona olivat lukioikäiset nuoret, ensimmäisen sekä toisen vuoden opiskelijat. Kohdejoukkona lukionuoret osoittautuivat perustelluksi valinnaksi tarkastellessani ilmiönä sosiaalista jännittämistä, jonka esiintyvyys tuossa kehitysvaiheessa on tyypillisintä (Gren-Landell 2010, 13). Nuoruusiässä sosiaalisten tilanteiden pelon esiintyvyyteen liittyy vahvasti myös sosiaalisten haasteiden merkittävä kasvu eri ympäristöissä, kuten kotona, kaveripiirissä ja koulussa (Gren-Landell 2010, 13; Ranta 2011, 30).

Sosiaalisen ahdistuneisuuden lisääntyvyys nuoruudessa ilmenee muun muassa välttämiskäyttäytymisenä – sosiaalisista peloista pahimmiksi lukioikäiset nuoret arvioivat virallisia vuorovaikutustilanteita sekä puheenpitämisä (Sumter ym. 2009, 898). Saattoi siltäkin osin olla perusteltua tarkastella ilmiötä lukionuorten keskuudessa koulukontekstissa, sillä koulun merkittävyys kasvuympäristönä on nuoren elämässä huomattava (Ranta 2011, 30).

Eläytymismenetelmä vaatii vastaajaltaan kirjoittamisen taitoa, minkä lukio-opiskelijalla voi olettaa melko hyväksi. Eskola (1997, 21) esittää Mäkitaloon viitaten, että nuorimmat eläytymismenetelmätarinoita kirjoittaneet vastaajat ovat olleet jopa peruskoulun toisluokkalaisia. Lukiolaiselle eläytymistarinan kirjoittaminen ei oletettavasti ollut haasteellista. Koulupäivän aikana eläytymistarinaan vastaamisen voisi ajatella tehtäväksi muiden joukossa ilman, että opiskelijoita tarvitsi erikseen motivoida oppitunnilla kirjoittamiseen sen ollessa jopa odotettua. Eläytymismenetelmätehtävän kirjoittaminen voi tapahtua yllättäen ilman etukäteisvaroitustakin (Eskola 1997, 22). Useimmiten otollisin tilanne eläytymismenetelmätehtävän kirjoittamiseen on jonkin ryhmän pakollinen kokoontuminen; tiedonkeruussa vastaajina onkin käytetty paljon opiskelijoita (Eskola 1997, 20).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 164) esittävät kvalitatiiviselle tutkimukselle olevan tyypillistä, että aineistonkeruu tapahtuu mahdollisimman todentuntuisessa tilanteessa. Täten koin perustelluksi tehdä aineiston keruun siellä, missä jännittämiskokemukseen eläytyminen olisi opiskelijoille helpointa – koulussa. Eläytymistarinan kirjoittaminen saattoi olla luontevaa ajatuksia virittävässä ympäristössä.

Huhtikuussa 2015 lähestyin erään itäsuomalaisen lukion johtoa sähköpostitse kysyen lupaa aineiston keruuseen. Sovimme sittemmin esitestauksesta yhden ryhmän kanssa ja virallisesta aineiston keruusta kahdessa opiskelijaryhmässä. Keräsin aineistoni toukokuun 2015 alkupuoliskolla kyseisen joensuulaisen lukion ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opiskelijoilta. Aineistoni koostui 52 vastaajan eläytymistarinaista, joista 23 oli ensimmäisen ja 29 toisen vuosiluokan opiskelijoiden kirjoittamia. Pääsin saman päivän aikana keräämään aineiston kummaltakin ryhmältä eri oppitunneilla. Tiedonkerutilanteet menivät samalla tavalla. Ensiksi keräsin aineiston ensimmäisen vuosiluokan ryhmässä. Sain kummankin ryhmän kanssa käytettäväkseni aikaa reilun puoli tuntia. Varasin 20 minuuttia eläytymistarinan kirjoittamiselle ja viisiminuuttisen lyhyen kyselylomakkeen täyttämiseksi. Eskola (1997, 22) ehdottaakin, että vastausaikaa eläytymistarinaan varattaisiin 15 - 25 minuuttiin.

Alkuun kului muutama minuutti itseni ja tutkielmani aiheen esittelemiseen sekä ohjeistuksiin tarinan kirjoittamisesta sekä sitä seuraavasta toisesta tehtävästä. Ohjeistin opiskelijoita eläytymään kehyskertomukseen kuvitteellisena henkilönä selvittäen heille, että tarinat säilyisivät tunnistamattomina, eikä kukaan muu tulisi minun lisäkseni niitä lukemaan. Keräystilanteen alussa on hyvä kertoa siitä, mistä on kyse ja orientoida vastaajat tulevaan toimintaan, neuvoo Eskola (1997, 21). Kerroin heille myös huolehtivani ajasta ja kirjoittamisen jälkeisestä jatko-ohjeesta, jotta kaikki tietäisivät jäädä paikoilleen eläytymistarinan päätteeksi.

Jaoin valmiiksi numeroituja kehyskertomuksia opiskelijoille pinosta, johon olin vuoronperään asetellut ”jännittäjän” ja ”ei-jännittäjän” -tarinan, jotta niitä kertyisi aineistoon määrällisesti mahdollisimman saman verran. Eläytymistarinoiden kirjoittamisen jälkeen jaoin kyselylomakkeet opiskelijoiden eteen paperit pöydän pinta päin käännettyinä. Ohjeistin heitä ensimmäiseksi kirjoittamaan kyselylomakkeeseen varattuun kohtaan numeron, jonka olin etukäteen merkinnyt jokaisen eläytymistarinapaperiin oikeaan yläkulmaan. Tuon numeron merkitsemisen ohjeistin tarkistamaan vielä kertaalleen ennen papereiden palauttamista.

Eläytymistarinoiden kirjoittamisen jälkeen keräsin tietoa vastaajilta kyselylomakkeella heidän omasta herkkyydestään jännittää koulupäivän eri sosiaalisissa tilanteissa. Jaoin tarkoituksellisesti kyselylomakkeet eläytymistarinan jälkeen, jotta kehystomukseen virittäytyminen ei heikkenisi sen vuoksi. Kyselylomakkeeseen vastaaminen ensin voisi tarjota turhan paljon keskittymistä häiritseviä ajatuksia ja vihjeitä eläytymistarinoista (Eskola 1997, 21).

Kyselylomakkeen tarkoituksena oli yhdistää vastaaja kertomukseen anonyymisti. Keräsin lopuksi opiskelijoilta vastauspaperit varmistuakseni jokaisen kohdalla molempien paperien palautumisesta. Aineiston keruun päätteeksi kiitin opiskelijoita heidän vastauksistaan ja muistutin kertaalleen, ettei heitä voitaisi tunnistaa tutkielmastani. Valitettavasti ajan puitteissa en voinut jäädä keskustelemaan opiskelijoiden kanssa tarkemmin eläytymistarinaan liittyvästä palautteesta. Vastaajien välittömien kokemusten kuuleminen kirjoittamisesta olisi voinut olla antoisaa (Eskola 1997, 22).

3.3 Tutkimusstrategiset perusteet

Tutkielmani on tutkimusotteeltaan kvalitatiivinen, sillä eläytymismenetelmän avulla luodaan laadullista tutkimusta aidoimmillaan (Eskola 1997, 86). Laadulliselle tutkimukselle ei ole niinkään merkittävää erilaisten teorioiden testaaminen, vaan korostetaan yksityiskohtaista ja monipuolista tutkittavan asian ilmentämistä niin, että tutkittavan "ääni" sekä näkökulmat ovat pääasiassa ja tulevat mahdollisimman hyvin esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 164).

Eläytymismenetelmän rinnalla käyttämäni kyselylomake tiedonkeruumenetelmänä on osana laadullista tutkimusotetta. Jos olisin tuonut kyselylomakkeen tietoja määrällisessä muodossa esiin, olisi tarpeen perustella kvantitatiiviselle tutkimuksenteolle ominaisia piirteitä. Kyselylomakkeen tehtävä tutkielmassani oli ainoastaan olla tuke-massa tekemiäni tulkintoja eläytymistarinoista ja antaa perustietoja opiskelijoista. Olen esitellyt kyselylomakkeen ja eläytymistarinoiden välistä yhteyttä tulososiossa.

Kaikki tutkimus sitoutuu johonkin tieteenfilosofiseen taustaan - mitä voidaan tutkia ja millä tavalla? Tutkielmassani olen tarkastellut lukionuorten kertomuksia sosiaalisen jännittämisen kokemuksista, minkä vuoksi tutkielmani tieteenfilosofiset juuret juontavat fenomenologis-hermeneuttiseen näkökulmaan. Ollessani kiinnostunut lukionuorten jännittämiskokemuksilleen antamista merkityksistä perustan fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian tunnustamaan ihmiskäsitykseen sekä tiedon

luonteeseen. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä korostuvat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyyden käsitteet sekä puolestaan tietokysymyksissä painottuvat ymmärtäminen ja tulkinta (Laine 2007, 28).

Kaikessa ihmistutkimuksessa taustalla vaikuttaa jonkinlainen käsitys ihmisestä, mikä vaikuttaa tulkintoihimme esimerkiksi käyttäytymisen syistä ja selittävästä tekijöistä. Fenomenologiassa keskitytään tutkimaan ihmisen kokemuksia, joita selitetään laajasti ”ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää”. Eläminen mielletään erityisesti keholliseksi toiminnaksi, havaintojen tekemiseksi ja sen kaiken jäsentämiseksi, jota ihminen kokee. (Laine 2007, 29.) Olen tutkielmassani kiinnostunut tuosta kokemuksellisesta suhteesta, jota opiskelija jäsentää kertomuksessaan jännittämiseen liittyen. Näen myös tärkeänä, että jokainen opiskelija kuvaa kertomuksissaan tietynlaista ”maailmaansa”. Ei ole olemassa yhtä ainoaa jännittämiskokemusta, joka olisi kaikille sama – jokaisen *maailma* näyttää erilaiselta.

Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ihmisen suhteesta omaan todellisuuteensa, jossa hän elää, eikä ihmistä voi koskaan ajatella irrallaan tuosta suhteesta. Kaikki perustuu kokemuksellisuuteen, mikä mielletään fenomenologiassa ihmisen maailmansuhteen perusmuotona. Todellisuutta ei voida nähdä neutraalina tilana, vaan jokainen kokemus näyttäytyy kulloinkin merkityksellisenä erilaisten kiinnostustemme, uskomustemme tai pyrkimystemme valossa. Jokainen kokemus on ainutlaatuinen, toiselle kiinnostava, haluttava tai hyvä siinä, missä toiselle jotain muuta. Kokemuksen taustalla vaikuttavat niille annetut merkitykset, joista fenomenologian varsinainen tutkimuskohde muodostuu. Merkitysten tutkimus perustuu sille olettamukselle, että ihmisen toiminta on intentionaalista, tarkoituksenmukaista ja merkityksellistä. Siitä seuraakin päätelmä, jonka mukaan ”maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille merkityksinä”. (Laine 2007, 29 - 30.)

Näen opiskelijoiden kirjoittamissa eläytymistarinoissa sisään kietoutuneita merkityksenantoja jännittämiselle, joita he eläytymistarinoissaan tuovat kuvatulla toiminnallaan esiin. Oletan opiskelijan eläytyessään tarinaan ikään kuin heijastavan niitä merkityksiä, joita jännittäminen hänessä todellisuudessa herättää. Eläytymistarinat eivät ole välttämättä tosia, mutta ne piilottavat sisäänsä merkityksenantoja siitä, *millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on*.

Fenomenologiassa tämä merkitysteoria paljastaa myös tärkeän *yhteisöllisyyden* käsitteen. Todellisuus rakentuu erilaisten merkitysten kautta, jotka yksilö omaksuu aina niissä yhteisöissä, joissa hän elää. Erilaisissa yhteisöissä eläneet ja kasvaneet ihmiset

voivat elää ikään kuin erilaisissa todellisuuksissa, riippuen erilaisista annetuista merkityksistä. Ihmisyksilön ollessa osana yhteisöä jaamme yhteisiä piirteitä ja yhteisiä merkityksiä, minkä vuoksi ”jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä”. (Laine 2007, 30.)

Yhteisöllisyys korostuu tutkielmassani opiskelijoiden koulu yhteisössään jakaman todellisuuden kautta. Opiskelijat jakavat yhteisiä merkityksenantoja esimerkiksi siitä, mikä esiintymistilanteessa jännittää. Siinä, missä herkästi jännittävät opiskelijat pyrkivät välttymään esilläololta, puolestaan ei-herkästi jännittävät saattavat antaa tukea ja kannustusta heille tunnistuen sen mahdollisen, yhdessä jaetun kokemuksellisuuden esiintymisjännityksestä. Vaikka esiintyminen ei jännittäisi, tunnustetaan se kokemuksellisuuden olemassaolo. Niinpä jännittävien ja jännittämättömien tarinoissa herää kulttuurillinen jaettu kokemusmaailma, jota kuvataan yhteisesti tunnustetuilla piirteillä ja merkityksillä aina omasta näkökulmasta käsin. Jännittäminen on kaikille tuttua – yksilöiden kokemus siitä voi näyttäytyä toisistaan erilaisena (Almonkari 2007, 9–11; Pörhölä 1995, 107).

Hermeneuttisessa tutkimuksessa on painoarvoa yksilöiden erilaisuudella. Tarkoituksena ei ole saada yleistettävää tietoa, vaan ennen kaikkea hermeneutiikassa tutkitaan jotain ainutkertaista ja ainutlaatuista. Fenomenologiassa tutkimus on myös yksittäiseen suuntautunutta, eikä tarkoituksena ole niinkään etsiä universaaleja yleistyksiä vaan ymmärtää jotain paikallista. (Laine 2007, 30–31.)

Hermeneutiikka liittyy fenomenologiaan tulkinnallisuuden myötä; hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Sen avulla pyritään etsimään tietynlaista säännönmukaisuutta tulkintojen tekemiselle – mitkä tulkinnat ovat oikeita ja mitkä vääriä. Hermeneutiikassa ollaan kiinnostuneita ihmisten *ilmaisista*, jotka ovat ihmiselämän perusilmiö. Ilmaisut pitävät sisällään merkityksiä, joita voimme lähestyä vain ymmärtämällä ja tekemällä tulkintoja. (Emt. 2007, 31.)

Tulkinnallisuuteen ja ymmärtämiseen liitetään hermeneutiikassa ajatus esiymmärryksestä. Tutkimuksen yhteydessä se kuvaa tutkijan ymmärrystä kohteestaan jo ennen tutkimusta. Esituttuus on tietyllä tapaa myös välttämätöntä, sillä ilman minkäänlaista tietämystä tutkitusta asiasta, olisi myös sen merkitysten ymmärtäminen liki mahdotonta. Tutkija ei koskaan aloita tulkintojaan tyhjästä, vaan hänellä on jo jotain yhteisesti jaettua, mikä luo perustan toisten kokemusten ja ilmaisujen ymmärtämiselle. Jotta tutkimuksessa voitaisiin tehdä ”tunnettua tiedetyksi”, on tarkoituksena ”nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi, tai mikä on koettu mutta ei vielä tietoisesti ajateltu”. (Emt. 2007, 32–33.)

Laine (2007, 34–35) korostaa sitä, kuinka tutkimukseen liittyy aina tutkijan kriittisyys itseään kohtaan; kaikki tehdyt tulkinnat tulee kyseenalaistaa. Tarkoituksena on ymmärtää jotain toisen kokemaa, joten omien ajatusten ja perspektiivien tietoinen etäännyttäminen auttaa tekemään tulkintoja, eikä vain toistamaan tutkittavien tekemiä ilmaisuja kaikessa arkisuudessaan. Jotta tutkijan on mahdollista saavuttaa syvempi ymmärrys toisen ”toiseudesta”, eli siitä, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, se pakottaa tutkijan irtaantumaan omista ennakkoluuloistaan. Tutkijan on hyvä tiedostaa ja etukäteen esimerkiksi kirjoittaa muistiin ennakkoluulojaan ja esiyymmärrystä tutkimuskohteestaan tai tutkittavasta ilmiöstä, jotta kaikessa kriittisyydessään toisen ”alkuperäistä kokemuksen maailmaa”, olisi mahdollista saavuttaa.

Välttyäkseni tulkitsemasta eläytymistarinoita ainoastaan omista lähtökohdistani ja ennakkoluuloistani käsin, päätin itse kirjoittaa molemmat eläytymistarinat ennen syvällisempää aineistoon paneutumista. Voisin heijastella aineistosta tekemiäni tulkintoja myös niihin omiin lähtökohtiini, jotta tulkintojen tekeminen olisi luotettavampaa. Ymmärtäisinkö laisinkaan opiskelijoiden jännittämiskokemuksia? Olinko tuottanut itse stereotyyppiset tarinat vai jotain poikkeavaa? Huomasin, että aineistossa nousi monia itsekin tarinoissani käsittelemiä asioita – saatoin täten luottaa tulkintojeni paikkansapitävyyteen.

3.4 Aineiston analyysi

Eläytymismenetelmätehtävien vastausprosentti on yleensä ottaen hyvä. Joskus vastaamatta jättäminen ei sinällään koidu ongelmaksi, sillä edustavuus ja otanta eivät ole eläytymismenetelmälle sinällään merkityksellisiä käsitteitä. Ongelmana voisi enemmän pitää kehyskertomuksen ”aiheen vierestä” kirjoittamista. Eläytymismenetelmä ei ole muidenkaan tiedonhankintamenetelmien ohella sen helpompi käyttää – toisinaan voi käydä niin, että tarkkaan ja harkitusti muodostettujen kehyskertomusten ja niiden testaamisien jälkeen ei saada vastauksia haluttuihin kysymyksiin. (Eskola 1997, 22–23.) Saatoin onnekseni huomata aineiston keruun jälkeen, että kaikki kertomukset olivat sisältönsä puolesta käyttökelpoisia.

Olen käyttänyt tutkielmassani sekä teorialähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia aineiston tarkastelemiseksi. Analyysissa nojautuminen johonkin valmiiseen malliin, teoriaan tai auktoriteetin esittämään ajatukseen luokitellaan *teorialähtöiseksi* analyysiksi. Aineiston analyysia ohjaa täten joku valmis kehys, jonka esitleminen tutkimuksessa on välttämätöntä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 97.) Tutkielmassani olen

käyttänyt Almonkarin (2007, 158; ks. luku 2.4) jäsentämää kuviota jännittämiskokemukseen liittyvistä elementeistä nyt teorialähtöisen analyysin perustana. Almonkarin (2007, 158) mallintaman kuvion avulla olen jäsentänyt ensimmäistä tutkimuskysymystäni jännittämiskokemuksen eri elementtejä opiskelijoiden kirjoittamissa eläytymistarinoissa sekä neljättä tutkimuskysymystä, jossa tarkastelen esiintyneitä jännittämisen selviytymiskeinoja.

Puhuttaessa *teoriaohjaavasta* analyysistä, käytetään hyväksi teoreettisia kytkentöjä vain aineistosta nousevien analyysiyksiköiden apuna. Aikaisempi tieto voi ohjata ja auttaa analyysin teossa, avartaen ikään kuin tutkijan ajatuksia aineiston tarkastelemiseksi. Teoriaohjaavassa analyysissä ei ole kuitenkaan tarkoitus testata aiemman teorian tai mallin paikkansapitävyyttä, kuten teorialähtöisessä analyysissä useimmiten. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–97.) Teoriaohjaavan analyysin tekeminen näkyy tutkielmassani kahden tutkimuskysymyksen kohdalla: sosiaalista jännittämistä aiheuttavat tilanteet ja niissä heräävät fyysiset, psyykkiset sekä sosiaaliset reaktiot.

Aloitin aineistoni analyysin lukemalla 52 eläytymistarinaa useampaan kertaan läpi. Vapaamuotoisen lukemisen jälkeen jaottelin jännittävien ja ei-herkästi jännittävien tarinat omiksi pinoikseen jatkoa varten. Jokaista eläytymistarinapaperia edelsi kyselylomakepaperi, jossa näkyi tarinan kirjoittajan sukupuoli, vuosiluokka, oma arvio herkkyydestään jännittää ja avoimet vastaukset niistä tilanteista, joissa itse koki jännittävänsä. Luin poikkeuksetta kyselylomakkeen antamat tiedot läpi ennen eläytymistarinaa, minkä uskon ohjanneeni tulkintojeni tekemisiä (ks. luku 4.5). Saatoin päätellä, oliko kyseessä itse hyvin herkästi koulupäivän sosiaalisia tilanteita jännittävä opiskelija vai ei, ja kuinka se ehkä ohjasi mielikuviani tarinan kirjoittajan siihen heijastamistaan merkityksistä (ks. luku 3.1). Lähdin lukemaan eläytymistarinoita alkuun avoimin mielin - *mitä opiskelijoiden tarinat kertovat jännittämisen kokemuksista koulussa?*

Jännittäjien tarinat analysoituani paneuduin ei-jännittäjien tarinoihin samalla tavalla edeten. Tuon tässä osiossa toiston välttämiseksi kuitenkin jännittäjien ja ei-jännittäjien tarinakohtien analysoinnit yhteen. Luin ensin kaikki jännittäjien tarinat läpi huolellisesti, jonka jälkeen jokainen tutkimuskysymys kerrallaan etsin keskeisimpiä kohtia tarinoista. Tutkimustehtävä onkin se tärkein suunnannäyttävä aineistossa kaikkein oleellisimpaan keskittymiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 92). Ensimmäisenä otin käsiteltäväkseni toisen tutkimuskysymyksen opiskelun sosiaalisista tilanteista, joissa jännittämistä ilmeni. Alleviivailin ja kirjoitin tarinapapereiden marginaaleihin tilanteiden tunnistamismerkintöjä. Analyysini oli tässä vaiheessa teoriaohjautuvaa.

Tulkintojen tekemiseen tässä analyysivaiheessa vaikutti lukeneisuuteni, jonka valossa osasin etsiä ehkä niitä tyypillisimpiä koulupäivän aikana jännittämistä aiheuttavia tilanteita. Olin päättänyt tarkastella sosiaalisen jännittämisen tilanteita myös siltä kantilta, oliko opiskelija noissa tilanteissa aktiivisessa vai passiivisessa roolissa. Tarkastelin sosiaalisen jännittämisen tilanteita aineistoa avoimesti lukien, mutta tiedostin aiemman lukeneisuuteni vaikuttavan tekemiini tulkintoihin ohjaavasti. Taulukossa 6 on esimerkkejä huomioiden tekemisestä:

| Aineistositaatit | Teoriaohjautuva analyysi |
|--|---|
| <p><i>Jukka on usein omissa ajatuksissaan ja jos opettaja kysyy häneltä jotain, häntä rupeaa myös jännittämään. Kaikista eniten Jukka jännittää silloin, kun hän joutuu pitämään esitelmää luokan edessä. (J19)</i></p> <p><i>Hän puhuu kavereiden kanssa jalkapallosta. Seuraavan tunnin aikana opettaja kysyy Ollilta vastauksen kysymykseen ja hän vastaa, koska hän oli tottunut siihen että opettaja kysyisi häneltä. (EJ2)</i></p> | <p>"Opettajille ja luokkatovereille keskustelu"</p> <p>"Esiintymisjännitys"</p> |

TAULUKKO 6. Teoriaohjautuvan analyysivaiheen havainnollistaminen toisen tutkimustehtävän osalta

Tekemieni huomioiden perusteella saatoinkin palata helposti niihin myöhemmässä vaiheessa tulososion kirjoittamisessa. Olin jännittämistä aiheuttavien tilanteiden tulkinnan myötä saanut tuntuman jännittäjien tarinoin, joten koin mielekkääksi jatkaa samojen tarinoiden parissa läpi kaikki tutkimuskysymyksen edeten myöhemmin kaikki ei-jännittävien tarinat samalla tavalla. Lähdin seuraavaksi etenemään tarinoissa jännittämiskokemukseen liittyvien elementtien analysoinnissa teorialähtöisesti Almonkarin (2007, 158) kuvion 7 mukaan:



KUVIO 7. Jännittämisen elementtejä opiskelun puheviestintätilanteissa: osa Almonkarin (2007, 158) kuvioista

Almonkarin (2007, 158) kuvio 7 antoi selkeät puitteet jännittämiskokemuksen, ensimmäisen tutkimuskysymyksen, jäsentämiseksi. Tuon esimerkit tarinoista jokaiseen kuvion elementtiin liittyen taulukossa 8, jotta teorialähtöinen analysointitapani käy ilmi:

| Aineistositaatit | Teorialähtöinen analyysi |
|---|---|
| <p><i>Istun pulpetissani ja odotan omaa vuoroani. Muilla luokkalaissillani esitelmän pitäminen näyttää niin luontevalta. Heitä ei jännitä yhtään. Opettaja kiitti esitelmän pitänyttä poikaa ja kaikki taputtivat. Tunsin piston sydämessäni. (J51)</i></p> <p><i>Hän ei nolostu tai häpeä väärää vastausta, vaan nyökkää ja ottaa opikseen. (EJ44)</i></p> | <p>"Pelko epäonnistumisesta" (Almonkari 2007, 158)</p> |
| <p><i>Läksyjä tarkistaessa opettaja kysyy vastausta Liisalta, jolloin Liisa vastaa ettei tiedä vastausta, koska hän ei halua missään nimessä vastata väärin, koska häntä pelottaa muiden luokkalaisten reaktio. (J59)</i></p> <p><i>Hän viittaa aktiivisesti ilman pelkoa siitä, että muut pitäisivät häntä hikipinkona. Oikeastaan muiden mielipiteet eivät edes kiinnosta häntä tässä asiassa. (EJ60)</i></p> | <p>"Halu suoriutua hyvin" (Almonkari 2007, 158)</p> |
| <p><i>Kaikki katseet keskittyvät vain minuun ja minua ja esitystäni arvostellaan. Olisinpa rohkea. Sellainen puhuja, joka ei jännitä. Joka voi puhua helposti pelkäämättä mitään. (J47)</i></p> <p><i>Liisa ajattelee, että hän onnistuu hyvin esitelmää pitäessään ja niin käy. Positiiviset ajatukset saavat Liisan aina hyvälle mielelle hankalassakin tilanteessa. (EJ20)</i></p> | <p>"Jännittäminen" (Almonkari 2007, 158)</p> |

TAULUKKO 8. Teorialähtöisen analyysin havainnollistaminen ensimmäisen tutkimustehtävän osalta

Olin käynyt läpi sosiaalista jännittämistä aiheuttavat tilanteet, jännittämiskokemuksen liittyviä elementtejä ja seuraavaksi tarkastelin niitä fyysisiä, psyykkisiä sekä sosiaalisia reaktioita, joita opiskelijat kuvasivat jännittämisen aiheuttavan. Jännittämisreaktioiden analysointi oli teoriaohjautuvaa – etsin kuvauksia aineistosta aiempaan tietooni ja lukeneisuuteeni nojautuen.

Fyysisiä reaktioita analysoidessani etsin tarinoista kohtia, joissa kuvattaisiin kehoollisia oireita. Jännittämistä saatettiin kuvailla sydämen tykytyksenä, käsien hikoamisena, vatsankouristuksina, äänen pärinä, puheen takerteluna tai esimerkiksi jalkojen alta petteämisen tunteena. **Psyykkisiksi reaktioiksi** rajasin kuvaukset ennakoon jännittämisestä, pelkojen ja mielikuvien lisääntymisestä, itsetunnon heikoudesta, sisäisen puheen voimistumisesta ja esimerkiksi kielteisistä ajatusmalleista. **Sosiaalisten reaktioiden** tarkastelussa etsin kuvauksia toiminnallisuudesta, kuten

haluttomuudesta osallistua vuorovaikutukseen, halusta onnistua ja tehdä vaikutus toisiin eri sosiaalisissa tilanteissa. Taulukosta 9 käy ilmi esimerkkejä teoriaohjautuvasta analyysivaiheesta:

| Aineistositaatit | Teoriaohjautuva analyysi |
|---|------------------------------------|
| <p><i>Luokan edessä puhuminen saa kainalot märäksi ja mahaan alkaa koskea. (J53)</i></p> <p><i>Hän ei ole yhtään hermostunut eikä ala sönköttämään tai koskettelemaan hiuksiaan. (EJ18)</i></p> | <p>FYYSISET REAKTIOT</p> |
| <p><i>Voisiko kaikki tunnit olla vain matikkaa ja kuvista. Liikunnassa olen huono. Olen myös huonossa kunnossa, mutta kaikki muut tytöt ovat timmejä ja kauniita. Mutta enhän minä sille voi mitään, jos en ole mikään liikunnallinen ihminen. Onneksi päivä on sen jälkeen ohi, pääsen kotiin pois tuttujuudesta. Pääsen pois pakottavasta tarpeesta puhua "small talkia". (J47)</i></p> <p><i>Äidinkielen tunnilla tehdään improvisaatioharjoituksia, joista Tarja on innoissaan. Tarja ilmoittautuu vapaaehtoiseksi tulemaan luokan eteen esittämään kohtausta, jossa hän joutuu nolaamaan itsensä, mutta se on Tarjan mielestä hauskaa ja hän nauraa myös itselleen. (EJ10)</i></p> | <p>PSYKKISET REAKTIOT</p> |
| <p><i>Ryhmä alkaa valmistella näytelmää ja Pertti päättää ottaa passiivisen suhtautumisen käyttöön eli pysyä hiljaa ja myötäillä muita, ettei sanoisi jotain hölmöä. - - Pertillä olisi ehdotus, mutta se vaatisi pitkää selostusta tuntemattomille. Entä jos toiset eivät pidä ideasta. Pertti ei haluaisi tulla naurunalaiseksi, mutta pakko heidän on jotain keksiä ennen tunnin loppumista. (J33)</i></p> <p><i>Hän saapuu itsevarmana sisätiloihin ja tervehtii tuttuja naamoja ja opettajia. Hän vie ulkovaatteensa naulaan ja etsii ystävänsä rakennuksesta. Ennen tunnin alkua hän juttelee luontevasti viime päivien tapahtumista heidän kanssaan. (EJ4)</i></p> | <p>SOSIAALISET REAKTIOT</p> |

TAULUKKO 9. Teoriaohjautuvan analyysivaiheen havainnollistaminen kolmannen tutkimustehtävän osalta

Tiedostin analyysissa erityisesti psyykkisten ja sosiaalisten reaktioiden liittyvän läheisesti Almonkarin (2007, 158) laatiman kuvion jännittämisen elementteihin pitäen sisällään samoja tekijöitä. Näkemykseni mukaan reaktioiden etsiminen aineistosta oli tarkentavana kysymyksenä jännittämiskokemuksen kuvaamisen rinnalla kuitenkin tarpeen.

Viimeisen tutkimustehtävän kohdalla epäilin ennalta, jäisikö sen tarkastelu osana kehystymisestä toisten varjoon. Analyysivaiheessa totesin epäilykseni turhiksi. Etsin teorialähtöisesti Almonkariin (2007, 158) nojautuen opiskelijoiden yleisimmin käytämiä selviytymiskeinoja taulukon 10 esimerkkien mukaisesti:

| Aineistositaatit | Teorialähtöinen analyysi |
|--|---|
| <p><i>Aki usein koettaa ajatella, että hän ajattelee itse asiat liian suuresti eivätkä muut edes huomaa näitä asioita. (J34)</i></p> <p><i>Jos esimerkiksi tapahtuu joku moka, osaa sille itsekin nauraa eikä se tunnu maailmanlopulta. (EJ52)</i></p> | <p>"Kannustava ja motivoiva sisäinen puhe"</p> <p>"Huumori"</p> <p>(Almonkari 2007, 158)</p> |

TAULUKKO 10. Teorialähtöisen analyysivaiheen havainnollistaminen neljännen tutkimustehtävän osalta

3.5 Luotettavuusarviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi eroaa määrällisen tutkimuksen perinteistä: kysymykset luotettavuuden rakentumisesta poikkeavat toisistaan. Siinä, missä määrällinen tutkimus perustaa luotettavuutensa mittauksen tarkasteluun, laadullinen tutkimus painottaa tutkimusprosessin arviointia. Osana kokonaisuuden arviointia tutkijan on myönnettävä myös olevansa tutkimukselleen keskeinen "tutkimusväline". (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211–212.)

Olen pyrkinyt kuvailemaan etenemiseni tutkimusraportissa niin, että lukijan on mahdollista saada tarpeeksi tietoa tekemistäni valinnoista ja onnistua tekemään luotettavuusarviointia senkin pohjalta. Raportin tarkoituksena on kuvata selkeästi ilmiötä ja sen tutkimusprosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 140.) Lukija etsii tutkimuksesta aina tietyllä tapaa "totuutta" – jotain, minkä voisi itsekin allekirjoittaa. Kokemusmaailmojen yhteneväisyys vahvistaa tutkijan ja lukijan sidettä tuosta "totuudesta". (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Vaikka kaikilla tutkielmani lukijoilla ei olisikaan yhteneviä kokemuksia jännittämisilmiöön liittyen, olen tavoitellut avoimella ja johdonmukaisella tutkimusprosessini kuvaamisella luotettavan vaikutelman syntyä.

Arvioin seuraavaksi tutkielmani luotettavuutta aineiston käsittelyn eri vaiheissa, nojaten Eskolan ja Suorannan (1998, 212 – 213) esittämiin tärkeimpiin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereihin, joita ovat tutkijan käsitteellistysten ja tulkin-tojen *uskottavuus*, tulosten *siirrettävyys*, tutkimuksen *varmuus* ja *vahvistuvuus* eli saatu tuki vastaavanlaisista ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Lopuksi pohdin toimintani eettisyyttä.

Luotettavuuskriteereistä tarkastelen ensiksi *uskottavuutta* (Eskola & Suoranta 1998, 212). Käsitteellistämiseni ja tulkintani perustuvat pitkälti omiin päätelmiini, enkä voi olla täysin varma, vastaavatko ne todellisuudessa opiskelijoiden käsityksiä jännittämisestä. Lukijalle uskottavuuden tarkastelu mahdollistui sen myötä, kun perustelin

johtopäätökseni lähdeviittein ja muuttamattomien aineistositaattien avulla. Eräänä uskottavuuteen vaikuttaneena tekijänä voisin pitää ennakkoon itse kirjoittamiani eläytymistarinoita varmistuakseni siitä, että myöhemmin voisin palata omiin käsityksiini ja verrata niitä opiskelijoiden tarinoihin – ymmärsinkö jännittämisen ilmiön samalla tavalla kuin opiskelijat? Laine (2007, 34–35) korostaa tutkijan itsekriittisyyden ja kaikkien tehtyjen tulkintojen kyseenalaistamisen tärkeyttä. Tähän liittyy tutkijan ymmärrys jo edellä mainitsemastani ”tutkimusvälineenä” olemisesta (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Perustelin johtopäätöksiäni ja havaintojani tukeutumalla aiempaan tutkimustietoon. Kuitenkin merkittävimmällä tavalla analyysini uskottavuutta parantaa taustalla vaikuttanut Almonkarin (2007) teoreettinen kehys. Almonkarin (2007) esittämässä kuviossa tiivistyivät jännittämisen ilmiön elementit, joiden avulla pystyin teorialähtöisesti perustelemaan aineistostani tekemiäni havaintoja. Analyysini olisi todennäköisesti jäänyt vaille uskottavuutta ilman selkeää teoreettista mallia päätelmieni tukena ja jännittämisen ilmiön tarkastelu olisi voinut jäädä nykyistä pintapuolisemmaksi.

Aiempiin tutkimustuloksiin viittaaminen suuntaa luotettavuuden arvioinnin myös käyttämäni lähdekirjallisuuteen. Olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman tuoreita ja tieteellisesti luotettavia lähteitä tutkielmassani. Pääsääntöisesti käyttämäni lähteet ovat 2005 vuodesta eteenpäin julkaistuja, joitain poikkeuksia lukuun ottamatta. Menetelmäkirjallisuuden osalta käyttämäni Eskolan vanhemmatkin julkaisut vuosilta 1991 ja 1997 ovat tarpeen eläytymismenetelmän tarkastelussa, Eskolan asiantuntijuuteen luottaen. Lähdekirjallisuudessa olen pyrkinyt panostamaan myös kansainvälisyyteen. Itsessään sosiaalisen jännittämisen käsitettä olen selittänyt eri julkaisuissa esiintyneiden sosiaalisten tilanteiden pelon (*social anxiety disorder*), sosiaalisen fobian (*social fobia*), viestintäarkuuden (*communication apprehension*), esiintymisjännityksen ja esimerkiksi ujouden käsitteitä avaten ja heijastaen *sosiaalisen jännittämisen* (ks. Almonkari 2007) selittämiseksi. Löydän edeltä *vahvistuvuuden* kriteerin, jota Eskolan ja Suorannan (1998, 213) pitää yhtenä luotettavuustekijöistä – sain tukea tekemilleni johtopäätöksille toisten tutkimusten samansuuntaisista tuloksista.

Vaikka laadullinen tutkimus ei pyrikään laajoihin yleistyksiin, tulee pohtia tutkimuksen *siirrettävyyttä*, johon Eskola ja Suoranta (1998, 212) antavat mahdollisuuden vain tietyin ehdoin. Mielestäni lukio-opiskelijoiden kokemukset sosiaalisesta jännittämisestä ovat siirrettävissä samankaltaisiin tilanteisiin. Perustelen siirrettävyyden tutkimustulosten samankaltaisuudella verrattuna esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden

jännittämiskokemuksiin puheviestintätilanteissa (ks. Almonkari 2007). Lukija voi arvioida siirrettävyyttä avoimesti raportoimani aineistonkeruun vaiheiden avulla ja pohtia, olisivatko tulokset siirrettävissä muuhun kontekstiin. Eroavatko opiskelijoiden jännittämiskokemukset lukioiden välillä? Muuttuuko jännittämisen ilmiö siirryttäessä lukiosta yliopistoon?

Tutkimuksen *varmuuden* parantamiseksi Eskola ja Suoranta (1998, 213) tuovat esille ennustamattomien tekijöiden huomioonottamisen tutkimuksen teossa. Ennakoimattomiksi ulkoisiksi tekijöiksi voisi tutkielmalleni asettaa aineistonkeruun ajankohdan ja paikan. Ajankohtana oli myöhäinen kevät, jonka koin edukseni erityisesti kohdejoukostani ensimmäisen vuosiluokan opiskelijoita ajatellen – heillä oli takanaan liki vuosi lukiossa opiskelemista. Jos aineistonkeruuvaiheeni olisi ajoittunut puolestaan juuri heidän opintojen alkuvaiheeseen syksyyn, olisin varmuuden parantamiseksi valinnut kohdejoukokseni vain toisen vuosiluokan opiskelijoita. Koin myös kevään ajankohtana vaikuttaneen myönteisesti opiskelijoiden mielenkiintoon eläytymistehtävää kohtaan, sillä uskoin opiskelijoiden kiireisimmän opiskelutahdin olleen siinä vaiheessa jo ohitse. Paikkana aineiston keruulleni oli koulu, kohdejoukolle sopivan neutraali ja ajatuksia virittävä. Eläytymistarinan kirjoittaminen ”koulupäivän aikaisista tapahtumista” saattoi olla otollisimmillaan todellisessa ympäristössä.

Luotettavuutta arvioitaessa on tärkeä pohtia, mitkä olivat puolestaan vaihtelua ja epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä tutkielmalleni. Suurinta epävarmuutta uskon aiheuttaneen aineiston keruulleni muotoutunut kiireellinen aikataulu. Koulujen kesälomille siirtymisessä oli ajankohtana käänköpuolensa – jouduin ottamaan vastaan ainoana tarjotun mahdollisuuden. Olisi voinut käydä niin, ettei esitutkimus olisikaan paljastanut kehyskertomusten muutostarpeita ja niiden ilmeneminen lopullisessa aineistossa olisi heikentänyt saamiani tuloksia.

Toiminnan eettisyys liittyy läheisesti luotettavuuden arviointiin. Eläytymismenetelmän on nähty tarjoavan mahdollisuuden ”kohdella tutkittavia ikään kuin he olisivat ihmisiä”, Eskolan (1991, 43) viitatessa Harreen ja Secordiin. Olen antanut vastaajille mahdollisuuden inhimillisten kokemustensa esilletuomiseen ja säilyttänyt heidän anonyymiutensa läpi tutkielman teon. Kiinnostukseni herkkää aihetta kohtaan kertoo kohdejoukkoni kunnioittamisesta – heidän kokemuksensa ovat minulle arvokkaita.

Jännittäminen arkaluontoisena aiheena sai minut valitsemaan eläytymismenetelmän käytön tutkielmani tiedonkeruussa. Halusin päästä kiinni sensitiiviseen aiheeseen inhimillisesti. Jollain tapaa näin kehyskertomusten kirjoittamisen voineen toimia jopa

terapeuttisena keinona purkaa jännittämisen kokemuksia. Aineistonkeruuvaiheesani kohtasin opiskelijat luottamuksellisesti painottaen, ettei kirjoituksia käsitteisi minun lisäksi kukaan muu. Koskettavasta asiasta kirjoittaminen anonyymisti ja ”kuvitteellisen opiskelijan roolissa” saattoi olla helpompaa kuin esimerkiksi teema-haastattelu.

Kaikkein keskeisimpänä luotettavuustekijänä voin pitää itseäni, viitaten edelleen Eskolan ja Suorannan (1998, 211) huomioon tutkijan avoimesta subjektiviteetista ja sen ymmärtämisestä tutkimuksen teossa. Läpi tutkielman eri vaiheiden olen pyrkinyt raportoimaan toimintani, tekemäni valinnat ja tulkinnat lukijalle mahdollisimman rehellisesti. Seuraavassa luvussa raportoin tulokset, joiden lomaan olen lisännyt tarinoista aineistositaatteja vahvistamaan lukijan ymmärrystä. Lukijalla on täten mahdollisuus arvioida, miten tekemiini päätelmiin ja tuloksiin voi luottaa.

4 TULOKSET

Tässä luvussa vastaan tutkielmalleni asettamiin tutkimusongelmiin, (1) millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on lukionuorelle, (2) millaisissa opiskelun sosiaalisissa tilanteissa opiskelijat jännittävät, (3) millaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia reaktioita opiskelijoilla herää sosiaalisen jännittämisen tilanteissa ja (4) millaisia selviytymiskeinoja opiskelijoilla on käytössään sosiaalisen jännittämisen tilanteissa. Tulosluku muodostuu neljästä alaluvusta, joissa tarkastelen edellä mainittuja kysymyksiä. Tekstissäni yhdistyvät sitaatit opiskelijoiden kirjoittamista eläytymistarinoista, viittaukset aiempaan teoretietoon sekä tekemäni tulkinnat. Sitaattien tehtävä on auttaa lukijaa ymmärtämään tekemiäni tulkintoja ja elävöittää tekstiä (Eskola 2001, 180).

Tekstissä esiintyvät sitaattien perässä olevat koodaukset liittyvät eläytymistarinoiden luonteeseen, "J" viitaten herkästi jännittävästä ja "EJ" puolestaan ei-herkästi jännittävästä opiskelijasta kirjoitettuun tarinaan. Jokaisen koodauksen perässä on myös numero, joka kuvaa jo aineistonkeruussani käyttämäni numerokoodia kertomuspaperille.

4.1 Millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on lukionuorelle?

Lukionuorten tarinat kuvasivat sosiaalisen jännittämisen ilmiötä koulukontekstissa monipuolisesti. Tarinoista löytyi opiskelijoiden esiintuomat äänet ilmiön koskettavuudesta ja sen kokonaisvaltaisesta otteesta. Olen tarkastellut jännittämisen kokemusta, ensimmäistä tutkimuskysymystäni, nyt Almonkarin (2007, 158) jäsentämän kaaviokuvan mukaan, jossa hän tiivistää jännittämisen kokemusta kolmiokuvioon. Jännittämistä ilmentävän kuvion 11 kärjissä ovat "halu suoriutua hyvin", "pelko epäonnistumisesta" sekä "selviytymiskeinot". Keskellä kolmiokuviota, "jännittämisen" alle Almonkari (2007, 158) on listannut myös sille tyypillisimpiä tekijöitä:



KUVIO 11. Jännittämisen elementtejä opiskelun puheviestintätilanteessa (Almonkari 2007, 158)

Selviytymiskeinot tulevat esiin neljännen (4) tutkimuskysymyksen kohdalla. Jännittämisen kuvaaminen nyt kokemuksena pitää sisällään väistämättä myös toiseen (2) ja kolmanteen (3) tutkimuskysymykseeni liittyviä tekijöitä. Tutkimuskysymykset liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta olen pyrkinyt välttämään toistoa.

Jännittämisen elementtejä

Kuvion mukaan "jännittäminen" ilmenee Almonkarin (2007, 158) mukaan kielteisinä ajattelumalleina, voimakkaana itsetietoisuutena, keskittymistä häiritsevinä ajatuksina ja mittakaavan vääristymisenä. Nämä ovat löydettävissä myös lukionuorten tarinoiden jännittämiskokemuksissa:

Tunsin, kuinka 30 oppilaan silmäparit tuijottivat minua kävellessäni heidän eteen. Sydämeni hakkasi ja tunsin kuinka puna nousi kasvoilleni. (J51)

On aamu ja Maisa katsoo itseään peilistä mieltien tulevaa koulupäiväänsä. Häntä jännittää, koska ei tunne uudelta luokaltaan ketään ja pelkää mitä noloa hänelle voi sattua. - - Hänen mielessään havahtuu ajatus: "Entä jos kukaan ei tykkää minusta, entä jos jään yksin eikä kukaan kiinnitä minuun minkäänlaista huomiota?" (J5)

Koulupäivän aikana ei tapahdu mitään maailmaa musertavaa, joten miksi alkaa stressata. Kun suhtautuu asioihin hymyissä suin ja pilke silmäkulmassa, kaikki sujuu paremmin. Jos kuitenkin alkaa jännittää, Matti mieltii, että tuskin se maailma tähän kaatuu. (EJ58)

Kielteisten ajattelumallien herääminen liittyy osaltaan nuoruuden kehitysvaiheeseen, jolloin yksilön ajattelu muuttuu ja kehittyy tulevaisuusorientoituneempaan suuntaan; yksilö käyttää nyt enemmän mielikuvia tulevista tapahtumista, mikä voi osaltaan vaikuttaa erilaisten "katastrofikäsitteiden" syntyyn. Epäonnistumiset ja niiden arvioiminen useasta eri näkökulmasta ajavat yksilön kielteisten ajatusmallien kehään. (Ranta 2006, 14.) Tarinoissa opiskelijoiden ennalta epäonnistumisien pelkääminen vaikutti tilanteissa mittakaavan vääristymiseen. Erään sosiaalisesta jännittämisestä kärsimättömän opiskelijan tarinassa nousikin esiin ajatus siitä, että asioihin suhtautuminen "*hymyissä suin ja pilke silmäkulmassa*" (EJ58), saa stressin lievittämään eikä jännittäminen "*kaada maailmaa*". Tulkitsin tämän viittaavan opiskelijan suhtautumiseen asioihin realistisessa mittakaavassa, mikä saattaa puolestaan olla vaikeaa sosiaalisesti jännittäville.

Näen kielteisten ajattelumallien, kuten tarinoissa heränneiden kuvausten odotuksista epäonnistua tai tehdä virheitä, liittyvän myös kasvavaan itsetietoisuuteen jännittävässä tilanteessa. Almonkarin (2007, 16) sanoin itseen liittyvät ajatukset ovat osana yksilön subjektiivista jännittämisen kokemuslottuvuutta, johon liittyvät myös tilanteessa heräävät pelon tuntemukset. Yksilö kokee, että kaikki tuijottavat häntä, näkevät punastumisen ja pelätyn epäonnistumisen. Kielteiseen sävyyn virittyvät ajatukset häiritsevät tilanteessa toimimista. Cody ja Teachman (2011, 9–10) esittivätkin tutkimuksessaan, että jännittävien yksilöiden kielteiset itsearviointit esiintymis-suoriutumistaan eivät kohentuneet ajankaan kuluessa yksityiskohtien osalta, mikä ilmentää kielteisten ajattelumallien olevan itsessään juurtuneina sosiaalisten jännittäjien arvioidessa itseään. Kielteiset ajattelumallit ja arviot omasta suoriutumisesta liittyvät pitkälti siihen, kuinka toisten edessä haluttaisiin suoriutua hyvin. Jännittämistä yritetään peitellä myös siksi, että sen näyttämistä muille ei pidetä sosiaalisesti palkitsevana (Pörhölä 1995, 107).

Halu suoriutua hyvin

Almonkari (2007, 158) esittää, että ”halu suoriutua hyvin” pitää sisällään yksilön täydellisyysvaatimukset sekä itsen ja tilanteen hallintapyrkimykset. Täydellisyysvaatimukset osoittautuivat tarinoissa merkittäväksi jännittämistä aiheuttavaksi tekijäksi, joita kuvattiin useaan otteeseen. Hallintapyrkimykset olivat myös jännittämisen yhteydessä tyypillisiä. Lukiolaiset kirjoittivat esimerkiksi näin:

Pasi ei tiedä, kuinka hän voisi käyttäytyä sosiaalisissa tilanteissa hauskasti ja hyväksyttävästi. Miettiessään näitä asioita hänestä tulee entistä hermostuneempi. (J41)

Aamulla Pekka miettii kotona, millainen hänen päivästään on tulossa. Hän käy läpi mielessään mahdollisia tulevia sosiaalisia tilanteita ja miettii miten hän voisi niissä toimia. (J39)

Sosiaaliseen jännittämiseen liitetään täydellisen hyväksynnän hakeminen ympäristöstä sekä taipumus perfektionismiin. Perfektionismiin taipuva yksilö asettaa itselleen useimmiten suuria odotuksia sekä täydellisen suoriutumisen paineita, jotka vaikuttavat kohtaamisiin toisten kanssa ja eritoten esiintymistilanteisiin toisten edessä. (Antony & Swinson 2008, 9; Martin 2006, 47.) Täydellisyysvaatiminen itseltä ja vähäpätöisempien asioiden kohdalla suurien odotusten asettaminen voivat lisätä jännityksen oireita ja sen kokemisen voimistumista.

Tarinoissa yksilöllä on taipumus pyrkiä täydelliseen suoritukseen, eikä epäonnistumisia hyväksytä itseltä – tulisi olla osaava ja näyttää se epäröimättä myös muille. Sosiaalisesti jännittävät yksilöt kokevat pelkoa ja ahdistusta siitä, että toiset nauravat heille epäonnistumisista. Täydellisyysvaatiminen asettaa yksilön pyrkimykseen hallita erilaisia tilanteita, jotta ei vahingossakaan tekisi mitään ”väärin”. Sosiaalisissa tilanteissa toivotaan, että näytetään hauskalta ja ennen kaikkea hyväksyttävältä. Omaa toimintaa punnitaan etukäteen, pohditaan odotustenmukaista käyttäytymistä jännittämisen piilottamiseksi. Gren-Landell (2010, 8) esittää, että sosiaalisesti herkästi jännittäville yksilöille on vaikeaa olla tarkastelun ja arvioinnin kohteena juuri sen vuoksi, sillä he pelkäävät jännittämisen oireidensa näkyvän muille. Kyseisille henkilöille on ominaista siis olla huolissaan siitä, että he sanoisivat tai tekisivät jotain häpeällistä tai alentavaa toisten edessä, mikä voi pahimmillaan johtaa kaikenlaisten vuorovaikutustilanteiden välttelemiseen (Stein & Stein 2008, 1115). Vaikka jättäisi hakeutumatta vuorovaikutustilanteisiin, sosiaalinen jännittäminen ei helpota, vaan voi jopa pahentua.

Pelko epäonnistumisesta

”Pelko epäonnistumisesta” näyttäytyy Almonkarin (2007, 158) kuviossa yksilön ankarana itsekriittikkinä. Näitä itsekriittisyyteen liitettyjä kuvauksia löytyi myös luki-
onuorten tarinoissa.

Muille kuin ystäville puhuminen on vaikeaa Violalle, koska hän pelkää punastumista ja häpeää itseään jos sanoo jotain tyhmää tai vastaa väärin. Esimerkiksi viittaaminen tunnilla ja vastaaminen jännittää kovasti, koska selkäytimessä on pelko epäonnistumisesta ja nolatuksi tulemisesta. (J53)

*Jarmon mielestä jännittäminen on merkki siitä, että pitää itseään muita alaver-
taisempina ja täten tuntee paineita ”onnistumisesta” muiden seurassa. Jarmo
myös tuntee olevansa sinut itsensä kanssa. (EJ46)*

*Tarja ilmoittautuu vapaaehtoiseksi tulemaan luokan eteen esittämään koh-
tausta, jossa hän joutuu nolaamaan itsensä, mutta se on Tarjan mielestä haus-
kaa ja hän nauraa myös itselleen. (EJ10)*

Sosiaaliseen jännittämiseen liitetään pelko epäonnistumisesta, mikä voi olla pelkoa näyttää alempiarvoiselta toisten silmissä (Antony & Swinson 2008, 15). Tarinoissa pelko epäonnistumisesta liittyi useimmiten toisten edessä olemiseen, esiintymiseen tai esilläoloon, joihin liitettiin itsekriittisiä ajatuksia onnistua toisten edessä, tekemättä virheitä. Almonkari ja Kunttu (2012, 23–24) osoittivat tutkimuksessaan, että useimmiten myönteisenäkin koettu, ei-ongelmallinen, jännittäminen liittyi tavallisim-
millaan esiintymistilanteisiin: esiintymisiin liitettiin kielteisiä tuntemuksia, kuten ahdistusta ja stressiä, huonommuutta sekä pelkoa tulla nolatuksi.

Tein vähemmän jännittävien tarinoista (EJ40, EJ34, EJ48, EJ52, EJ54, EJ60, EJ18, EJ10, EJ6) kiinnostavia huomioita, kuinka toisten edessä itsensä naurunalaiseksi asettaminen ja itseensä huumorilla suhtautuminen ovat asioita, joihin sosiaalisesti herkästi jännittävät puolestaan eivät ikään kuin kykenisi. Jännittäville voi olla epäonnistumista pelätessään mahdotonta heittäytyä ja asettaa itsensä ”likoon” kaikessa itsekriittisyydessään, mitä tarinoissa kuvattiin usein osuvasti olettamuksena toisten nauramisesta ”selän takana” ja arvostelemisesta ennen kaikkea niiden asioiden osalta, joissa yksilö itse koki epävarmuutta (J23, J3, J59, J51, J53, J49, J47, J45, J41, J35, J39, J61, J15, J17, J9, J11).

Esiintymistilanteisiin voidaan liittää suoritukseen ennalta valmistautuminen ja voi-
mistuva tietoisuus omasta itsestä tuon aikana (Valkonen 2003, 235). Nämä seikat
voivat kielteisine ajattelumalleineen luoda myös pelon tunteen epäonnistumisesta ja

voimistaa itsekriittistä ajattelua, kuten tuntemuksia siitä, että: *”Taas alkaa änkytys ja punastelu. Miksi jännitän niin paljon?”* (J23) Tietoisuus itsestä korostuu toisten katseiden kohteena ollessa – oma toiminta ja omat ratkaisut tulevat itselle näkyvimiksi, mikä tuntuu siltä kuin katselisi omaa peilikuvaansa (Valkonen 2003, 235). Sosiaaliseen jännittämiseen liitetyt tyypillisimmät kognitiot edustavat juurikin kielteisiä odotuksia omasta suorituksesta ja siitä, että käyttäytyy häpeällisesti toisten edessä (Gren-Landell 2010, 9).

4.2 Millaisissa opiskelun sosiaalisissa tilanteissa opiskelijat jännittävät?

Lukionuoren koulupäivä sisältää hyvin monenlaisia sosiaalisia tilanteita. Sellainen voi olla mikä tahansa koulussa ilmenevä vuorovaikutustilanne eri oppitunneilla, välitunneilla, ruokailussa tai muussa toiminnassa. Sosiaalinen tilanne ei tarkoita aina sitä, että oppilas itse puhuu tai toimii aktiivisesti; hän voi olla hiljaakin mukana vuorovaikutuksessa. (Määritelmää käytetty myös kehyskertomuspapereissa, ks. liitteet 1 & 2.)

Opiskelijat kuvasivat tarinoissaan erilaisia jännittämistä aiheuttavia sosiaalisia tilanteita kattavasti, erilaisin voimakkuuksin ja vivahtein. Jaottelen ne sen mukaan, onko opiskelijat kuvattu tarinoissa aktiivisessa vai passiivisessa roolissa. Selkeä rajanveto voi olla keinotekoista, mutta tällä jaottelulla pyrin tuomaan esille myös vuorovaikutustapahtumat, joissa opiskelija on mukana ehkä vain hiljaa osallistuen. Näin opiskelijan passiivisempi rooli tulisi myös huomioiduksi – yhtä merkityksellisenä kuin aktiivinen osallistuminen.

Sosiaalista ahdistuneisuutta tai jännittämistä kokeville yksilöille voidaan nähdä vaikeiksi yksilöiden väliset vuorovaikutustilanteet, joissa keskustellaan auktoriteetin kanssa, tavataan uusia ihmisiä, otetaan katsekontaktia, esitetään henkilökohtaisia mielipiteitä, kieltäydytään jostakin tai esimerkiksi tilanteet, jolloin aloitetaan tai päätetään keskustelu. Puolestaan suuremman joukon edessä sosiaalista jännittämistä aiheuttavat tilanteet, kuten yleisölle puhuminen, lavalla oleminen, ääneen lukeminen, syöminen ja juominen toisten edessä, kirjoittaminen toisten tarkkaillessa, itsensä esitleminen toisille ryhmän edessä tai pelko virheen tekemisestä muiden läsnä ollessa. (Antony & Swinson 2008, 8–9.)

Tyypillisimpiä oireita aiheuttavia tilanteita, joita sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsivillä esiintyy koulussa, ovat esitelmän pitäminen, kysymyksiin vastaaminen, ryhmätyöskentely, liikuntatunneille osallistuminen, ruokailutilanne, taululle kirjoittami-

nen tai esimerkiksi opettajalta avun kysyminen. Sosiaalisten tilanteiden vältteleminen voi ilmetä jopa kurseilta poisjättäytymisenä, hankaluutena solmia uusia toverisuhteita koulussa ja opintojen keskeyttämisenä. (Ranta 2006, 10; Martin 2011, 290; Gren-Landell 2010, 9.)

Aktiivinen rooli sosiaalisessa tilanteessa

Opiskelijat aktiivisina esittäviä tilanteita, löytyi tarinoista monipuolisesti. Kaikkein voimakkaimpana jännittämistä aiheuttavana sosiaalisena tilanteena tarinoissa nousivat esiintyminen ja esilläoleminen, jotka myös Lounasmaa ym. (2004,184) arvioivat tutkimuksensa tuloksissa yleisimmäksi stressin aiheuttajaksi yliopisto-opiskelijoilla:

Tunnin alkaessa opettaja pyytää Pasia estradille. Totuuden hetki. "Nolaanko itseni?" miettii Pasi. "Entä jos sönkötän?" Pasi nousee lavalle ja pyrkii avaamaan suunsa. Hänen kätensä tärisevät, kurkku on kuiva, tuskanhiki valtaa otsan. (J41)

Aki on stressannut ja jännittänyt esitelmäänsä viikon ajan.(J37)

Seuraavana vuorossa on musiikin tunti, jonka Liisa päättää pinnata, koska opettaja laittaa kaikki oppilaat laulamaan, eikä Liisa pysty siihen. Viimeksi hänen piti poistua tunnilta itkien. (J59)

Sosiaalisesti herkästi jännittävien tarinoissa esiintymistilanteet tuntuivat aiheuttavan suurinta huolenaihetta koulupäivissä. Esiintymistilanne, kuten esitelmän pitäminen, isolle joukolle puhuminen, lavalla oleminen tai ääneen lukeminen ovatkin koulun tyyppisimpiä oireita aiheuttavia tilanteita sosiaalisesti jännittäville ja sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsiville (Antony & Swinson 2008, 8-9; Ranta 2006, 10). Tarinoissa kuvattiin esiintymistilanteiden viimeiseen asti välttelyä ja pahimmillaan niistä jopa paettiin: *"Eerika on äärimmäisen hermostunut, sillä hänellä on äidinkielen esitelmä edessään, hän miettii pitäisikö lähteä kotiin ja esittää kipeää vai keksiä joku muu syy". (J3)*

Vähemmän jännittävien tarinoissa esiintymistilanteet kuvattiin mieluisana haasteena, ei niinkään pelonsekaista pakoreaktiota aiheuttavana tilanteena: *"Äidinkielen-tunnille on täytynyt tehdä esitelmä koko luokalle ja on Akun vuoro esittää esitelmäänsä luokan edessä. Aku kävelee reippaasti luokan eteen ja puhuu reippaasti ja iloisesti jännittämättä turhaan". (EJ38)* Esiintymistilanteisiin sosiaalisesti herkemmin jännittävien tarinoissa kuvattiin latautuvan kaikkia jännittämisen elementtejä, joita edellä käsittelin Almonkariin (2007) viitaten (ks. luku 4.1).

Esiintymistilanteet herättivät kielteisiä ajattelumalleja, voimistivat itsetietoisuutta, vääristivät mittakaavan sekä nostivat pintaan tilanteen suoriutumista häiritseviä ajatuksia: *”Puren huulta ja hoen mielessäni ’älä sönkötä, älä sönkötä’”* (J23). Opiskelijat kuvasivat tarinoissa halua suoriutua hyvin: *”Olen käynyt esitelmäni rakenteen ja sisällön tarkasti läpi monta kertaa”* (J51) sekä halua näyttää toisten edessä hyvältä: *”Hän tarkistaa, että hänen hiuksensa ja vaatteensa ovat hyvin”* (J3) (ks. luku 4.1).

Toisten vakuuttaminen omilla esiintymistaidoilla oli myös opiskelijoiden tarinoissa tärkeää: *”Pitää osata puhua ihmisille, mutta en osaa”* (J47). Täydellisyyttä hipovat tavoitteet saivat jännittäjien tarinoissa pienetkin jännittämisoireet tuntumaan *”maailman lopulta”* toisten edessä: *”Avattuaan suunsa heti ensimmäinen sana sönköttää. Pasi luovuttaa ja kävelee reippaasti luokasta ulos”* (J41). Myös epäonnistumisen pelko oli läsnä opiskelijoiden tarinoissa liki poikkeuksetta *esiintymisjännityksestä* puhuttaessa: *”Tänään olisi tiedossa esitelmän pitäminen. Minua jännittää. Pelkään, että muut nauravat minulle”* (J51), tai kuten: *”Annaa pelottaa, että hän sanoo jotain väärin ja kaverit rupeaisivat nauramaan ja se olisi henkisesti tosi raskas tilanne”* (J49) (ks. luku 4.1).

Miksi sosiaalisesti herkemmin jännittävät opiskelijat kuvaavat pelkoa tulla naurunalaiseksi ja ovat taipuvaisia tulkitsemaan merkityksettömätkin sosiaaliset vihjeet heihin kohdistuvaksi *”pilkaksi”*? Esiintymistilanteessa jännittäjä saattaa keskittyä yksityiskohtiin, kuten opiskelijakavereiden naurahduksiin takapulpetissa arvellen sen liittyvän juuri häneen kohdistuvaan arvosteluun: *”Tämäkös herättää naururefleksin takapenkin ’cooleissa pojissa’”* (J41) (ks. Cody & Teachman 2011; Ranta 2008). Yksityiskohdat jäävät jännittäjälle mieleen ja sosiaaliset vihjeet kuten ilmeet, eleet tai katseet, voidaan tulkita itseen kohdistuviksi arvosteluiksi: *”Kaikki katseet keskittyvät vain minuun ja minua ja esitystäni arvostellaan”* (J47). Sosiaalisessa jännittämisessä ja sosiaalisten tilanteiden pelossa keskeisimmät huolet liittyvät arvostelluksi tulemiseen ja kielteisiin ennakko-odotuksiin - omien jännittämisoireiden näkyminen muille aiheuttaa pelkoa (Gren-Landell 2010, 8).

Muut koulupäivän sosiaaliset tilanteet, joissa opiskelija olivat aktiivisina, liittyivät tarinoissa useimmiten ryhmätyöskentelytilanteisiin, oppitunnilla vastaamiseen, opettajan kanssa keskustelemiseen tai liikuntatunnilla osallistumiseen esimerkiksi näin:

Opettaja ohjeistaa normaalisti tehtävää, mutta lopuksi tulevat sanat, mitä Pertti on jännittänyt: ”No niin, arvotaanpas ryhmät”.(J33)

Seuraavalla tunnilla opiskelijat tekevät ryhmätöitä. Kaisa ei ujostele kertoa omia mielipiteitään ja ehdottaa erilaisia toteutustapoja. Tunnin lopussa työt esitellään ja Kaisa puhuu luontevalla ja kuuluvalla äänellä.(EJ6)

Sanni ei uskalla viitata, koska on epävarma itsestään ja omista vastauksistaan. (J9)

Vuorovaikutustilanteet, joissa keskustellaan auktoriteetin kanssa, tavataan uusia ihmisiä, otetaan katsekontaktia, esitetään omia mielipiteitä, aloitetaan tai päätetään keskustelu, ovat sosiaalisesti ahdistuneelle ja jännittämistä kokevalle yksilölle useimmiten vaikeita (Antony & Swinson 2008, 8-9). Monien herkästi jännittävien tarinoissa kyseiset vuorovaikutustilanteet nostattivat pelkoa ja ahdistusta. Tarinoissa kuvattiin, kuinka *”olen käynyt omat ’vuorosanani’ noin sata kertaa läpi, jotta löysin oikean keinoon kertoa asiaini” (J11)* tai kuinka pelättiin ryhmätyöskentelyssä *”sanovan jotain hölmöä” (J33)*. Aktiivisessa roolissa oleminen sosiaalisesti jännittävälle yksilölle kuvattiin tarinoissa useimmiten ahdistavaksi, pakonomaiseksi tai jollain tapaa kielteiseksi. Liikuntatunneille osallistumisen pelkoa kuvattiin eräässä tarinassa avuttomuuden tunteena: *”Liikuntatunneilla Juha on avuton, sillä useimmat lajit ovat joukkuelajeja” (J61)*.

Vähemmän jännittävien tarinoissa vuorovaikutustilanteet puolestaan eivät aiheuttaneet huolestuneisuutta tai muita oireita, vaan niihin virittäytyttiin avoimesti ilman itsekritiikkiä ja pelkoa toisten arvosteluista, kuten eräässä tarinassa kuvattiin: *”Aku osaa olla todella rento sosiaalisissa tilanteissa, mikä johtuu varmasti siitä, että hän uskaltaa olla oma itsensä ja on tyytyväinen itseensä sellaisena kuin on, eikä mieli liikaa mitä muut hänestä ajattelevat” (EJ38)*. Opiskelijoiden hakeutuminen vuorovaikutustilanteisiin ja halu kommunikoida toisten kanssa voi kertoa hänen viestintähalukkuudestaan (ks. Pörhölä 2007).

Passiivinen rooli sosiaalisessa tilanteessa

Sosiaaliset tilanteet, joissa opiskelijat eivät ole niinkään aktiivisessa roolissa, ovat suuri osa koulupäivää. Passiivinen rooli vuorovaikutustilanteessa ei suinkaan poisulje jännittämisen kokemista. Moni opiskelija kertoo tarinoissaan sosiaalisista tilanteista, joissa voi olla hiljaa mukana sekä lähinnä sosiaalisten tilanteiden välttelystä, niistä vetäytymisestä ja eristäytymisestä tai arkuudesta osallistua niihin. Passiivisella osallistujalla voi kuitenkin sisimmässään olla *toive* osallistumisesta aktiivisemmin vuorovaikutustilanteeseen, mihin ei sosiaaliselta jännittämiseltään kuitenkaan kykene.

Passiivisen roolin sosiaalisia tilanteita tarinoissa olivat ennen kaikkea kouluun saapuminen, tilanteet käytävillä ennen oppituntien alkamista, ruokailutilanteet, oppitunnilla osallistuminen ja ryhmässä työskenteleminen:

Joskus kun olen kavereideni kanssa, niin tunnen, että on vaikeaa sanoa jotain. Siitä tulee tosi harmistunut olo ja mietin, miksi en pysty parempaan. Onhan sen takia itkettykin. - - Väsyneenä olen tietysti vielä passiivisempi ja pelkään, että kaverini luulevat, etten pidä heistä. Totuushan on aivan toinen. (J11)

Hän joutuu liikkumaan koulussa kuin haamu ja vältellä muiden katseita, ettei vahingossakaan joutuisi keskustelutilanteeseen. (J13)

- - Hänelle tulee ensimmäinen pelottava tilanne, kun opettaja kävelee vastaan. Hän katsoo alaspäin ja vasta kun opettaja on tervehtinyt Pekkaa, hän tervehtii takaisin katsomatta opettajaa silmiin. (J39)

Kellojen soidessa koittaa ihana vapaus, tunnille kutsu. Yksin etupenkissä ei tarvitse huolehtia muiden ajatuksista. (J17)

Ruokalan ollessa muutenkin jo täynnä, hänen täytyy istuutua tuiki tuntemattomien viereen. Ajatukset toisten tuomitsevista ajatuksista saavat Joonaksen ruokailemaan maailmanennätysajassa päästäkseen pois siitä pätsistä. (J17)

Välitunnilla hän istuu yksin ja vieressä kaksi tuntematonta opiskelijaa. Olli on ihan normaalisti. (EJ2)

Passiivisuus sosiaalisessa tilanteessa ei ole tae siitä, ettei yksilö voisi kokea jännittämisen oireita tai olla ahdistunut. Vuorovaikutustilanne voi olla toisinaan sellainen, jossa yksilö ei välttämättä keskustele, ota katsekontaktia tai ole esillä. Tarinoissa kuvattiin paljon näitä tilanteita, joissa jo pelkästään koulun pihaan saapuminen tai koulun ovien avaaminen saivat aikaan jännityksen oireita (J13, J23, J3, J1, J55, J35, J9, J5, J11). Passiivisuus näkyi tarinoissa sosiaalisten tilanteiden tietoisena välttelemisenä tai niistä mahdollisimman nopeasti poishakeutumisena (J13, J21, J23, J3, J59, J57, J55, J51, J53, J47, J45, J43, J35, J33, J37, J39, J61, J17, J9, J11). Sosiaalinen jännittäminen ei siis ole sidottu aktiiviseen vuorovaikuttamiseen, vaan voi esiintyä yksilön ollessa vain toisten ympäröimänä, osallistumatta itse keskusteluun tai muuhun esilläoloon. Passiivisuus saattoi ilmentää yksilön *ujoutta*, taipumusta vältellä sosiaalisia tilanteita ja esilläoloa (ks. esim Martin 2006).

Sosiaaliseen jännittämiseen liitetään usein myös ”turvakäyttäytymistä”, joka tarkoittaa hienovaraista välttelyä, kuten hermostuneisuudesta johtuvaa tietoista huomion välttelemistä (Gren-Landell 2010, 8–9). Eräs opiskelija kuvasi tarinassaan (J17),

kuinka "Joonaksen" ei tarvitse huolehtia toisten katseista istuuduttuaan yksin luokan etupenkkiin. Omien jännittämisoireiden helpottamiseksi tekeydytään näkymättömäksi.

4.3 Millaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia reaktioita opiskelijoilla herää sosiaalisen jännittämisen tilanteissa?

Opiskelijat kuvasivat eläytymistarinoissaan monipuolisesti herääviä reaktioita sosiaalisen jännittämisen tilanteissa. Opiskelijoiden tarinoissaan kuvaamat reaktiot olivat useimmiten yhteydessä toisiinsa hyvin kokonaisvaltaisesti, mikä itsessään kertoo sosiaalisen jännittämisen kokemuksesta ja sen moniulotteisesta vaikutuksesta yksilöön. Tuon seuraavaksi esiin kohtia tarinoista, joissa opiskelijat kuvaavat fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia reaktioita sosiaalisen jännittämisen eri tilanteissa.

Fyysiset reaktiot sosiaalisen jännittämisen tilanteissa

Fyysisistä reaktioista yleisimpiä olivat käsien täristä, sydämen tykytys, hikoilu, heikkouden tunne, kehossa tuntuva ahdistuneisuus, jalkojen voimattomuus tai punastuminen (Beidel & Turner 2005, 208; Ranta 2008, 17):

Tunsin piston sydämessäni. Jalkani alkoivat täristä. Opettaja sanoi nimeni. Pahinta oli mennä luokan eteen. Hymyilin hieman ja nousin. Jalkani ovat makaronia, hyvä kun pystyssä pysyy.(J51)

Läksyjä tarkistaessa opettaja kysyy vastausta Liisalta - - Liisa punastuu vastatuaan opettajalle ja hänelle tulee ahdistunut olo. (J59)

Fyysisten reaktioiden tulkitseminen jännittämisen oireiksi puolestaan perustuu yksilön ajatteluun. Toisinaan tunteet voivat nousta pintaan pelkästään niiden ääneen lausumisesta tai ajattelemisesta. Pelko jostain käsillä olevasta tai kuvitellusta tulevaisuudesta saa yksilön ahdistumaan. (Ranta 2008, 17.) Verrattaessa ahdistusta pelon tunteeseen ero liittyy niiden kehossa aiheuttamiin muutoksiin. Pelko herättää intensiivisiä fysiologisia muutoksia kehon valmistautuessa tilanteesta pakenemiseen, mutta ahdistus on puolestaan pelkoa tulevasta. (Antony & Swinson 2008, 6–7.) Tarinoissa esiintynyt kuvaus siitä, kuinka "jalkani alkoivat täristä" (J51) on pelon aiheuttamaa adrenaliinin purkausta kehossa, minkä yksilö tulkitsee oireeksi jännittämisestä.

Bandura (2001, 4) esittää fysiologisen mallin ihmisen toimijuuden selittämiseksi osana sosiaalisen kognition teoriaa (*Social cognition theory*). Ennen kaikkea ihminen nähdään aktiivisena toimijana, joka voi vaikuttaa kokemuksiinsa ja tapahtumiin ympäristössään. Bandura (2001, 4) viittaa Banduraan, Harréen ja Gillettiin kuinka aistit, hermot ja muut aivoperäiset järjestelmät ovat ikään kuin välineitä erilaisten suoritusten ja tehtävien tavoittelemisessa - joille ihmiselämän merkitys, suunta ja koettu tyytyväisyys perustuvat. Ajatukset eivät myöskään ole kehosta irrallisia ja merkityksettömiä kokonaisuuksia, jotka voitaisiin erottaa hermostollisista toiminnoista. Ihmismieli on luova, ennakoiva ja reflektiivinen, ei ainoastaan *reagoiva*.

Banduran (2001) teoriaan nojautuen perustelin sosiaalisen jännittämisen tilanteissa heränneiden fyysisten reaktioiden ilmenevän merkityksellisenä toimijuutena. Ei ole yhdentekevää, minkälaisia fysiologisia reaktioita jännittämisen tilanteissa koetaan, ja miten yksilö ne tulkitsee. Fysiologinen vireytyminen muodostuu autonomisen hermoston kiihtymyksestä aiheuttaen esimerkiksi sykkeen kohoamisen (Almonkari 2007, 16). Tuo hermostollinen muutos virittää kehoa tulevaan jännittävään tilanteeseen – mikä merkitys tuolla fyysisellä reaktiolla on yksilölle? Toimijuus piilee siinä merkityksessä, jonka yksilö reaktiolleen antaa.

Eräässä jännittäjän kertomuksessa kuvattiin, kuinka *”esitys ei ole vahva, sillä ääneni tärisee, unohtelen sanoja, kylmä hiki puskee, eikä paperini meinaa pysyä käsissä niiden tärinän vuoksi.”* (J47) Ilmaisui siitä, että esitys ei lueteltujen fysiologisten reaktioiden vuoksi ole vahva, osoittaa sille annetun merkityksen jännittämisestä. Jos esiintymistilanteessa koetut fysiologiset reaktiot, kuten äänen värinä, kylmä hiki ja käsien vapina mielletään epäonnistumiseksi tai heikkoudeksi, on melko varmaa, että yksilön toimijuus heikkenee tilanteessa. Jos tilanteessa heräävät reaktiot mielletään virittävinä ja suoritusta parantavina, voi yksilön toimijuus ja tilanteeseen vaikuttaminen vahvistua. Tässä piilee mielestäni merkityksenanto jännittämiselle ja sen puuttumiselle.

Eräässä vähemmän jännittävän opiskelijan tarinassa kuvattiin: *”Paineen alla hän tuntee jännittyneisyyttä, kun hän huomaa näin käyvän, Kalle alkaa rentouttaa itseään hengittämällä tasaisesti ja pohtimalla, onko tekemä asia jännittämisen arvoista.”* (EJ14), minkä tulkitson merkityksenannoksi siitä, ettei jännittäminen vaikuta opiskelijan toimijuuteen heikentävästi. Vaikka jännittämisen oireet nousevat pintaan, niiden haltuunottaminen voi vahvistaa opiskelijan toimijuutta tilanteessa.

Psykologisia reaktioita sosiaalisen jännittämisen tilanteissa

Psykologisista reaktioista voimakkaimpina tarinoissa heräsi opiskelijoiden kuvaukset ennakkojännittämisestä, sisäisen puheen voimistumisesta, itsetietoisuuden vahvistumisesta, pelkojen ja mielikuvien lisääntymisestä sekä itsetunnon heikkoudesta. Lukiolaiset kirjoittivat esimerkiksi näin:

Olisinpa rohkea. Sellainen puhuja, joka ei jännitä. - - Pitää osata puhua ihmisille, mutten osaa. En tiedä mitä sanoa. Kerronko kivasta eilisestä, en, koska ketään tuskin kiinnostaa. Se on huomattu aiemminkin. (J47)

Sosiaalinen jännitys vaikuttaa joskus alentavasti mielialaan ja uusien asioiden kokeilemiseen negatiivisesti. (J43)

Tulevien tapahtumien ajattelemisen saa yksilön motivoitumaan ja ohjaamaan tekemisiään ennakkoiden sekä varautuen tulevaan. Tulevaisuusorientoitunut ajattelu vahvistaa yksilön elämän suuntaa, johdonmukaisuutta ja tarkoituksen löytämistä. Tulevan ajattelemisen saa yksilön väistämättä suuntaamaan ajatukset eteenpäin, järjestelmään arvojaan ja elämänsä rakennetta uudelleen. (Bandura 2001, 6.) Tulkitsin ennakkoon jännittämisen liittyvän tulevaisuusorientoituneeseen ajattelutapaan – edesspäin odottaa jokin asia, johon varautuminen saa jännittämisoireet pintaan. Tuo tulevaisuudessa nähty tilanne tai tapahtuma voi ohjata yksilöä varautumaan ja tekemään valintoja sen suhteen, mitä on ennakoitava ja otettava huomioon jännittävistä tilanteista selviytymiseksi.

Yksilö ei ainoastaan suunnittele tai pohdi tulevaisuuttaan, vaan ennen kaikkea myös motivoi sekä säätelee itseään ja toimintaansa. Oman toiminnan ennakoiminen ja suunnitteleminen vaativat yksilöltä moniulotteista itseohjautuvuutta. Aktiivisena toimijana yksilöllä on käytössään keinoja, joilla hän voi vaikuttaa tulevaisuuden tapahtumiin ja kokemuksiinsa. (Bandura 2001, 4, 8.)

Eräässä jännittäjän tarinassa kuvattiin huolestuneisuutta tulevasta tilanteesta: *”Ennen opettajan kanssa keskustelua Anna myös miettii tarkasti etukäteen, mitä aikoo sanoa, jotta välttyy sanasekoilussa, mikä olisi noloa.” (J49)* Tulkitsin, että ”Anna” jännittää ennakkoon opettajan kanssa keskustelua, mitä hän on tilanteessa jännittämisen lievittämiseksi kuitenkin harjoitellut etukäteen mielessään. Näin ”Annalla” on ollut käytössään keinoja tulevaan tapahtumaan varautumiseksi, oman toimijuutensa vahvistamiseksi. Kuinka yksilö ajattelee itsestään ja omasta suoriutumisestaan etukäteen, ennustaa hyvin todennäköisesti myös suoriutumista todellisuudessa (Bandura 2001, 10).

Erään jännittäjän tarinassa kuvattiin jännittämisen vaikuttamisesta *”uusien asioiden kokeilemiseen negatiivisesti.”* (J43) Tulevaisuuden tapahtumiin orientoituminen negatiivisesti voi liittyä heikentyneeseen uskoon omia kykyjä tai toimijuutta kohtaan. Yksilön pessimistisyys tai optimistisuus ilmenee noissa uskomuksissa ja epäilyksissä omaa itseä kohtaan (Bandura 2001, 10). Pessimistisyyden voi nähdä jännittämistä voimistavana tekijänä. Tarinasta löytynyt pessimistinen ajattelutapa löytyy epäilyistä omaa toimintaa kohtaan sekä uskomuksista, ettei ole kiinnostava toisten mielestä: *”En tiedä mitä sanoa. Kerronko kivasta eilisestä, en, koska ketään tuskin kiinnostaa. Se on huomattu aiemminkin.”* (J47) Löydän tästä voimistuneen sisäisen puheen kielteisenä ajatteluna, korostuneen itsetietoisuuden tilanteessa olemisen vaikeutena sekä heikon itsetunnon ilmenemisen ajatuksissa, kuinka ei koe olevansa tarpeeksi kiinnostava opiskelijatovereidensa keskuudessa.

Lähes kaikissa herkästi jännittävien opiskelijoiden kertomuksissa kuvattiin esiintymiseen, tunnilla osallistumiseen tai esimerkiksi opettajan kanssa keskusteluun liitettyjä ennakkojännittämisen tuntemuksia (J13, J21, J23, J3, J1, J59, J57, J55, J51, J53, J49, J47, J45, J41, J35, J33, J37, J39, J15, J19, J9, J5, J11, J7). Toisinaan tilanteista suoriuduttiin valmistautumalla etukäteen ja toisinaan tilanteita jopa välteltiin viimeiseen saakka: *”Esitystilanteista Juha pakenee pyytäen lupaa käydä WC:ssä, jonka jälkeen häntä ei näy lopputunnilla lainkaan”* (J61). Tilanteen vältteleminen tai siihen voimakkaasti jännittyneenä ja ahdistuneena osallistuminen ilmentävät useimmiten sosiaalisten tilanteiden pelkoa (Ranta 2008, 21).

Koulussa sosiaalisten tilanteiden pelossa ja jännittämisessä olisi ensisijaisen tärkeää, ettei kaikki tarkkaavaisuus suuntautuisi itse tilanteesta selviytymiseen, vaan se riittäisi myös opittaviin asioihin. Koulupäivään mahtuu useita sosiaalisia tilanteita erilaisine emotionaalisine tasoineen ja kokemuksineen. Jo oppimisprosessi itsessään aiheuttaa yksilössä ehkä hämmennystä ja epävarmuutta omaa suoriutumista kohtaan. Kaikki tunnekokemukset jännittämisessä ovat merkityksellisiä aivojen toiminnalle ja oppimiselle. (Almonkari 2007, 11, 26.)

Suoriutuminen koulupäivän eri tilanteissa riippuu paljon yksilön omista uskomuksista itseään kohtaan. Tyypillisimmin hakeudutaan tilanteisiin, joissa usko omiin kykyihin ja itseän vahvistuvat. Uskomuksiinsa nojautuen yksilö motivoituu eteen tuleviin haasteisiinsa pyrkien onnistumisiin. Itsevarmuus ja itsensä säätelämisen taito ovat keskiössä kohdattaessa epäonnistumisen tilanteita; tulkitseeko yksilö ne turmeleviksi vai tahdonvoimaa antaviksi. (Bandura 2001, 8, 10.)

Lukemani perusteella sosiaalisesti herkästi jännittäville voi olla tyypillisempää jäädä kiinni epäonnistumisiin omia kykyjä halveksuen ja tulevia haasteita jo etukäteen peläten. Jännittämisestä kärsimättömien voi olla helpompaa tulkita epäonnistumiset ”elämään kuuluvina”, löytäen tarmokkuutta jatkaa eteenpäin kohti uusia haasteita. Eräässä jännittämiseltä välttyneen kertomuksessa kuvataan esiintymistilanteessa epäonnistumisesta piittaamattomuutta: *”Luokka nauroi pienestä mokasta, mutta Pekka otti sen leikkisästi ja nauroi mukana. Tämä esti jännityksen.”* (EJ40) Tulkitsin ”Pekalla” olleen itsevarmuutta suhtautua epäonnistumiseen siitä välittämättä, mikä auttoi jännittämisestä ylipääsemiseen.

Cody ja Teachman (2011, 2) pohtivat, kuinka sosiaalisesti herkästi jännittäväälle ”pieni moka” voi olla juuri se kriittinen jännittämisen laukaisija, kun he arvioivat omaa suoriutumista kielteiseen sävyyn tarkimmatkin yksityiskohdat mukaan huomioiden. Codyyn ja Teachmaniin (2011) nojautuen totean, että yksilön esiintymisen kielteinen arvioiminen liittyy mitä ilmeisimmin heikkoon itsetuntoon ja epävarmuuteen omista kyvyistä. Kielteiset ennakkoajatukset itsestä ja omasta suoriutumisesta vaikuttavat sittemmin tilanteessa tehtyihin arvioihin, mitä yksityiskohtiin takertuva tiedonkäsittely itsessään vain vahvistaa.

Sosiaaliset reaktiot jännittämisen tilanteissa

Sosiaalisista reaktioista päällimmäisimpänä olivat kuvaukset haluttomuudesta hakeutua sosiaalisiin tilanteisiin, halusta onnistua esiintymistilanteessa, toiveesta tehdä vaikutus toisiin vuorovaikutustilanteissa ja pelosta tulla kielteisesti arvostelluksi toisten edessä. Vuorovaikutustilanteiden vältteleminen liitetään myös osaksi sosiaalisen fobian luonnehdintaa (Beidel & Turner 2005, 210). Lukiolaiset kirjoittivat tarinoissa seuraavanlaisesti:

Jo ennen sisälle pääsemistä Pekalle tulee kiusallinen tilanne eteen, kun hän törmää luokkatoveriinsa koulun ovilla. Pekka päättää valita viereisen oven ja kulkea ripeästi sanomatta mitään sisälle. Tämä oli Pekan päivän yksi pahimmista tilanteista. (J13)

Tehtävien jälkeen välillemme lankeaa kiusallinen hiljaisuus. Vihaan sitä kaikkein eniten, mutta menen ihan lukkoon ja en keksi mitään sanottavaa. Se varmaan ajattelee, että: ”Kauhee, nolo hissukka tää uus pari”. (J11)

Vuorovaikutuskäyttäytyminen ja halu sosiaalisiin tilanteisiin hakeutumisesta piilevät yksilön synnynnäisissä ominaisuuksissa. Voi olla, että vuorovaikutusta toisten kanssa vältellään tai sosiaaliset tilanteet aiheuttavat ahdistusta. Myös yksilön uskomukset itsestään ja suoriutumisestaan ovat merkittäviä vaikuttaen valintoihin hakeutua eri

sosiaalisiin tilanteisiin ja ympäristöihin. (Valkonen 2003, 36; Bandura 2001, 10.) Jos yksilö uskoo epäonnistuvansa vuorovaikutustilanteissa, se vaikuttaa väistämättä valintaan hakeutua niihin.

Sosiaalisen jännittämisen yhteydessä on syytä ymmärtää yksilölle ominaista vuorovaikutuskäyttäytymistä, mitä Wrench ym. (2008, 405) tutkivat McCroskeyn viestintäarkuusmittarin avulla. Viestintäarkuus ilmenee pelkona ja ahdistuksena eri vuorovaikutustilanteissa, kuten kahdenkeskisissä keskusteluissa, yleisissä tapaamisissa, pienryhmätyöskentelyissä tai julkisissa puheviestintätilanteissa. Voi olla, että yksilö ahdistuu jo pelkästään tulevaa vuorovaikutustilannetta ajatellessaan (Wrench ym. 2008, 405), kuten eräässä tarinassa kuvattiin: *”Akiä jännittää myös liikuntatunnille meneminen, koska hän ei ole erityisen hyvä liikunnassa ja pelkää epäonnistuvansa.”* (J37) Tulkitsin pelon sosiaalisiin tilanteisiin ja ympäristöihin hakeutumisesta saavan jännittämisoireet pintaan. Sosiaalisiksi reaktioiksi ”Akin” jännittämässä tilanteessa voi tulkita halun suoriutua hyvin näyttämättä omaa epävarmuutta toisten edessä sekä haluttomuuden osallistua liikuntatunnille epäonnistumisen pelossa. Sosiaalinen reaktio näkyy näin käyttäytymisessä ja tehdyissä valinnoissa, kuten mahdollisesti liikuntatunnilta poisjättäytymisenä.

Viestintäarkuutta ilmeni koulussa niissä sosiaalisissa tilanteissa, jotka aiheuttivat jännittämistä (ks. luku 4.5). Keskusteleminen opettajan kanssa, ryhmätyöskentely opitunnilla, ääneen vastaaminen luokassa tai esimerkiksi esityksen pitäminen ovat Gren-Landellin (2010, 13) mukaan tilanteita, joissa viestintäarkuus voi näyttäytyä pelkoina, ahdistuksen oireina tai haluttomuutena osallistua. Pohdin viestintäarkuuden mahdollista ilmenemistä myös kuviteltuna pelkona sosiaalista tilannetta kohtaan. Koulussa kohdatut päivittäiset sosiaaliset haasteet opettajien ja opiskelijatoverien keskuudessa voivat osaltaan olla vaikuttamassa jännittämisen syntyyn.

Jännittävässä tilanteessa sosiaalisista reaktioista päällimmäisinä nousevat sosiaaliselle fobiallekin tyypillisimmät arvostelluksi ja hylätyksi tulemisen pelko, nolostuminen sekä sosiaalisen statuksen menettäminen. Yksilö häpeää itsessään jotain ominaisuuksia, joiden kuvittelee olevan normaalista poikkeavia tai riittämättömiä suhteessa olemassa oleviin odotuksiin. Huoli kasvaa, jos nuo hävetyt ominaisuudet ovat paljastuakseen toisille. (Moscovitch 2008, 3.)

Eräässä kertomuksessa (J61) ”Juha” pelkäsi tulevansa negatiivisesti arvostelluksi peittelemiensä ominaisuuksien osalta, mikä aiheutti voimakasta ahdistusta: *”Tunnin loputtua muut oppilaat menevät suihkuun, Juha selittää peseytyvänsä kotona, sillä tuleehan pyörällä polkiessa hiki. Todellisuudessa Juha ei uskalla näyttäytyä alasti*

muiden keskuudessa. Jälleen kerran on helpompi paeta.” (J61) Tulkitsin ”Juhan” pelkäävän arvostelua kehollisten ominaisuuksiensa ja ulkonäkönsä takia. Tilanteen uhkaavuus riippuu siitä, miten paljon yksilö pelkää tulevansa nähdyksi häpeilemiensä ominaisuuksien osalta, ja onko hänellä ylipäättään mahdollisuuksia peitellä niitä muilta kyseisessä tilanteessa (Moscovitch 2008, 3–4). ”Juha” selviytyi piilottamalla häpeämänsä ominaisuudet toisilta selittämällä peseytyvänsä kotona – tilanteen uhkaavuus häipyi ”Juhan” pysyttäytymällä piilossa muiden tarkkailevilta katseilta.

Sosiaalisten tilanteiden pelossa huoli liittyy vuorovaikutustaitojen tai viehättävyyden riittämättömyyteen. Toisten edessä negatiivisesti arvostelluksi tuleminen nähdään suurimpana uhkana. Yksilö keskittyy omiin sosiaalisiin ja käyttäytymisen heikkouksiin, mikä herättää automaattisia kielteisiä ajatuksia siitä, miten ”minulla ei ole mitään sanottavaa” tai ”teen varmasti jotain typerää”. (Moscovitch 2008, 4.)

Kertomuksessa opiskelija kuvasi, kuinka *”menen ihan lukkoon ja en keksi mitään sanottavaa. Se varmaan ajattelee, että: ’kauhee, nolo hissukka tää uus pari’”.* (J11) Tulkitsin epävarmuuden uuden parin kanssa työskentelyn tilanteessa herättävän automaattisesti negatiivissävytteisiä ajatuksia. Sosiaalisessa tilanteessa toimiminen herättää jännittäjässä riittämättömyyden tunteita heijastuen ajatuksiin *”noloksi hissukaksi”* (J11) leimautumisesta toisen silmissä. Arvostelluksi tulemisen pelko voi liittyä sosiaalisten vihjeiden tulkitsemiseen virheellisesti. Sosiaalisesta fobiasta kärsivien on tutkittu prosessoivan emotionaalisia vihjeitä herkästi kielteiseen sävyyn – toisen ilmeet saatetaan arvioida halveksuviksi tai vihaisiksi ilman todellista syytä (Cody & Teachman 2011, 2; Ranta 2008, 25).

Tulkintaa tarinoissa esiintyvistä sosiaalisesta fobiasta

Opiskelijat ovat tarinoissaan kuvanneet jännittämistä eri voimakkuuksin, joten koin perustelluksi pohtia tarinoissa ilmenevän tavallisen jännittämisen ja häiriöksi luokiteltavan *sosiaalisen fobian* häilyvyyttä: voisiko joidenkin opiskelijoiden kertomuksissa olla kyse sosiaalisesta fobiasta?

Päädyn tarkastelemaan tarinoissa ilmenevää sosiaalista fobiaa sitä tutkineen Moscovitchin (2008) ja Rannan (2008) tuella. Moscovitch (2008, 6) esittää taulukossa 12 sosiaalisessa fobiassa heräävien pelkojen aiheuttajien ulottuvuudet, niiden myötä viriävät automaattiset ajatukset, pelon laukaisijat sekä selviytymiskäyttäytymisen. Moscovitchiin (2008, 6) nojautuminen soveltuu jännittämiskokemusten tulkitsemiseen siitä syystä, että lukiolaiset kirjoittivat tarinoissaan pitkälti taulukossa 12 esiintyvistä asioista. Olen hyödyntänyt myös Rannan (2008, 21) määritelmää sosiaalisesta fobiasta DSM-IV -luokituksen (APA 1994) avulla (ks. luku 2.1.2). Tiedostan

tekemieni tulkintojen olevan harkinnanvaraisia – tarkoituksenani on vain havainnollistaa jännittämisen ääripäähän eli sosiaaliseen fobiaan liittyviä tekijöitä.

TAULUKKO 12. Yksilöllisesti eroavien pelon aiheuttajien ja ulottuvuuksien havainnollistaminen sosiaalisessa fobiassa (Moscovitch 2008, 6)

Yksilöllisesti eroavien pelon aiheuttajien ja ulottuvuuksien havainnollistaminen sosiaalisessa fobiassa (Moscovitch 2008, 6).

| Pelkojen aiheuttajien ulottuvuudet | Automaattisesti viriävät ajatukset "Toiset huomaavat, että..." | Pelon laukaisijat ja kontekstit (Uhkaavat sosiaaliset tilanteet) | Selviytymiskäyttäytyminen |
|--|--|--|---|
| 1. Virheiden tekeminen sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen suhteen | "...Minulla ei ole mitään sanottavaa." "...Teen jotain typerää." | Tilanteet, jotka vaativat sosiaalisia taitoja (kuten keskustelu, esiintymistilanne...) | Ylimääräinen harjoittelu ja valmistautuminen |
| 2. Heikkous kontrolloida ja peitellä sisäisiä tunteita jännittämiseen liittyen | "...Hikoilen." "...Käteni tärisevät." | Sosiaaliset tilanteet, joissa fyysinen olemus esillä (kuten yleisölle puhuminen...) | Pukeutuu "ongelmakohtia" peittäviin vaatteisiin (etteivät esim. hikoavat kainalot näkyisi...) |
| 3. Ulkoiseen olemukseen liittyvät poikkeavuudet | "...Olen pukeutunut väärin." "...Olen ruma." "...Olen lihava." | Tilanteet, joissa fyysiset ominaisuudet ovat huomion keskipisteenä (kuten yksin käveleminen toisten edessä...) | Piilottelee näkyviä "ongelma-alueita" (kuten peittää meikillä punastumista...) |
| 4. Luonteenpiirteisiin liittyvät "virheet" | "...Olen tylsä." "...Olen tyhmä." "...En ole kiva tai hauska." | Tilanteet, joissa persoonalliset tekijät keskiössä (kuten oppitunnilla osallistuminen...) | Kääntää keskustelun pois itsestään; harjoittelee sisäistä "itsetsensuuria" |

Taulukossa 12 kuvataan pelkojen ulottuvuuksien aiheuttavan automaattisesti viriäviä ajatuksia siitä, mitä *"toiset huomaavat"*. Automaattiset ajatukset häiritsevät yksilön toimintaa "uhkaavissa sosiaalisissa tilanteissa", joissa yksilö pelkää tulevansa nähdyksi peittelemiensä ominaisuuksien osalta. Sosiaaliseen fobiaan Moscovitch (2008, 6) liittyy myös selviytymiskäyttäytymisen tai turvakäyttäytymisen, joiden avulla pelätyt ominaisuudet myös pysyisivät muilta piilossa. Esimerkiksi pelko virheiden tekemisestä herättää esiintymistilanteessa yksilön ajatukset siitä, ettei "minulla ole mitään sanottavaa" ja välttääkseen tuon pelon ilmenemisen muille, yksilö harjoittelee esitystään ennakkoon. (Moscovitch 2008, 6.)

Olen tarkastellut sosiaalisen fobian ilmenemistä yksittäisissä tarinoissa kokonaisuutensa saamiseksi. Tulkitsin neljässä herkästi jännittävän tarinassa (J59, J13, J21, J45) olevan viittauksia sosiaalisten tilanteiden pelkoon opiskelijan elämää rajoittavalla tavalla. Etsin tarinoista sosiaaliselle fobialle tyypillisimpiä tekijöitä Moscovitchiin (2008, 6) ja Rantaan (2008, 21) nojautuen.

Tarinassa (J59) "Liisan" kuvattiin pelkäävän virheiden tekemistä sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen suhteen niin, ettei "Liisa" halunnut vastata opettajan kysymykseen oppitunnilla tai keskustella luokkakavereiden kanssa lainkaan. Pelko liittyi myös luonteenpiirteiden peittelemiseen, etteivät omat ehkä kuvitellutkin heikkoudet "omasta tyhmyydestä" tulisi esiin. Myös sosiaalisia taitoja vaativat tilanteet kuvattiin tarinassa "Liisalle" vaikeiksi: *"Liisa ahdistuu vaikka joku vain sanoisi hänelle jotain"* (J59). Tarinassa kuvattiin huomion keskipisteenä olemisen ja ulkoiseen olemuksen arvostelemiseen liittyviä pelkoja: *"Lähes mahdottomia tilanteita Liisalle on juurikin kaikenlaiset luokan edessä pidettävät jutut"* (J59). Tunteiden heikko kontrollointi jännittämissitilanteissa näkyi tarinassa "Liisan" poistumisena musiikin tunnilta itkien: *"Opettaja laittaa kaikki oppilaat laulamaan, eikä Liisa pysty siihen"* (J59). (ks. Moscovitch 2008, 6.) Tulkitsin tarinassa "Liisan" sosiaalisten tilanteiden välttelemisen, niissä ahdistumisen ja ylenpalttisen pelkäämisen merkiksi elämää rajoittavasta jännittämisestä (ks. Ranta 2008, 21). Arvioin "Liisalla" olleen käytössä vain vähän jännittämisestä selviytymisen keinoja, sillä: *"Hänen opiskelunsa kärsii tästä vaivasta"* (J59), ja "Liisan" kerrottiin hakeutuneen koulupsykologin kautta terapiaan.

Toisessa mahdollisesti sosiaalista fobiaa ilmentävässä tarinassa "Pekka" (J13) kuvattiin koulupäivän kaikkia sosiaalisia tilanteita vältteleväksi: *"Hän joutuu liikkumaan koulussa kuin haamu ja vältellä muiden katseita, ettei vahingossakaan joutuisi keskustelutilanteeseen"* (J13). Tulkitsin "Pekan" pelkäävän virheiden tekemistä sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen suhteen. Yksi pahimmista tilanteista päivässä oli koulun ulko-ovilla "Pekkaa" vastaan tulleen kaverin kohtaaminen: tervehtimisen sijaan "Pekka" vältteli kulkien toisesta ovesta ripeästi sisään mitään sanomatta. Myös huomion keskipisteeksi joutuminen kuvattiin tarinassa ylitsepääsemättömän vaikeaksi: *"Pekka jännittää aina, kun on pienikin mahdollisuus tulla 'huomatuksi' ja joutua osaksi keskustelua"* (J13). Tulkitsin tästä ulkoiseen olemukseen liittyvien poikkeavuuksien ilmutulemisen pelottavan "Pekkaa". Myös kaikki luonteenpiirteisiin liittyvät "virheet" haluttiin peitellä välttelemällä vuorovaikutusta viimeiseen saakka: *"Hän on erilainen kuin muut ja siksi välttelee muita ihmisiä"* (J13). (ks. Moscovitch 2008, 6.) "Pekan" selviytymiskäyttäytymiseksi tarinassa kuvattiin tilanteiden vältteleminen ja niistä pakeneminen, mitkä voivat itsessään vain pahentaa jännittämistä. Tulkitsin "Pekan" ahdistuvan herkästi jo pelkästään etukäteen ajatellessaan tulevia sosiaalisia tilanteita, ja pelkäävän järjettömästi vuorovaikutusta toisten kanssa. Arvioin "Pekan" voimakkaan jännittämisen ja siitä johtuvan välttämiskäyttäytymisen haittaavan merkittävästi hänen elämäänsä ja opiskeluaan. (ks. Ranta 2008,21.)

Eräessä herkästi jännittävän opiskelijan tarinassa (J21) kerrotaan "Matishkaisesta", joka "pelkäsi sosiaalisia tilanteita". Tarinassa "Matishkaisen" peloksi kuvattiin luonteenpiirteisiin liittyvien "virheiden" näyttäminen muille: "Matishkainen vastasi arasti kysymykseen ja vastaus oli väärin. Muut oppilaat nauravat. Matishkainen alkoi itkeä ja juoksi luokasta ulos" (J21). Tarinassa pelko tylsäksi tai typeräksi leimautumisesta oli läsnä myös kaikissa muissa tilanteissa Matishkaisen koulupäivässä. Ulkoiseen olemukseen liittyvien "virheiden" paljastuminen pelotti keskipisteenä olemisen tilanteessa, kun hän joutui vastaamaan oppitunnilla kysymykseen: "Matishkaisen kädet hikeentyivät ja koko keho alkoi täristää" (J21). Tässä tarinassa opiskelijan tilanteesta selviytyminen kuvattiin vailla toivoa: "Matishkainen ei kestänyt enää ja hyppäsi siltaalta" (J21). (ks. Moscovitch 2008, 6.) Tulkitsin tarinassa voimakkaiden ja jatkuvien pelkojen rajoittaneen "Matishkaisen" elämää niin, ettei hänellä ollut voimavaroja tilanteesta selviytymiseksi. Näkemykseni mukaan sosiaalisten tilanteiden pelko hallitsi Matishkaisen elämää kokonaisvaltaisesti. (ks. Ranta 2008, 21.)

Neljännessä mahdollisesti sosiaalista fobiaa kuvaavassa tarinassa (J45) opiskelijan "X" aamu alkoi ahdistuksella kouluun lähtemisestä: "Hän tietää, että lintsaamisesta tulisi vielä ahdistuneempi olo kuin siitä, että hän raahaisi itsensä oppitunneille" (J45). Koulupäivän kaikissa sosiaalisissa tilanteissa "X" jättäytyi passiiviseen rooliin: "Muut ovat jo tottuneet häneen niin, etteivät he tule hänen luokseen" (J45). "X" pelkäsi tekevänsä virheitä vuorovaikutustilanteessa, joten päätti vältellä muita: "Hypärillä X etsii mahdollisimman syrjäisen sohvan nurkan" (J45). Oppitunnilla "X" ei osallistunut lainkaan, peitelläkseen luonteenpiirteisiinsä liittyviä "virheitä" – tarinassa kuvattiin hänen kokevan olevansa erilainen kuin muut.

Neljännessä tarinassa "X" pakeni todellisuutta ja kuvitteli olevansa joku toinen lukemisen ja mielikuvituksen avulla: "Tarinoissa on päähenkilö, jollainen X haluaisi olla: vahva, rohkea ja ymmärtäväinen" (J45). (ks. Moscovitch 2008, 6.) Tarinassa opiskelijan kuvattiin välttelevän kaikkia koulupäivän sosiaalisia tilanteita, ja niissä olemisen herätti ahdistusta: "Olisi jaksettava vielä päivän viimeinen tunti" (J45). Poikkeuksetta pelkääminen sosiaalisissa tilanteissa voi olla merkittävä elämää rajoittava tekijä. Tarinassa "X" esitti olonsa sietämättömäksi: "Toivoen, ettei huomista tulisi, sillä hän vain ei haluaisi kohdata ketään" (J45). Tulkitsin kyseisen tarinankohdan ahdistukseksi pelon heräämisestä tulevissa sosiaalisissa tilanteissa. On perusteltua pohtia, voidaanko enää puhua tavallisesta jännittämisestä? (ks. Ranta 2008, 21.)

4.4 Millaisia selviytymiskeinoja opiskelijoilla on käytössään eri sosiaalisen jännittämisen tilanteissa?

Opiskelijoiden tarinoissa kuvattuja selviytymiskeinoja olivat kannustava ja motivoiva sisäinen puhe, sosiaalinen tuki, vuorovaikutuksen luominen, huumori, valmistautuminen, rentoutumismenetelmät, hengitysharjoitukset, ulkonäöstä huolehtiminen ja syöminen (ks. kuvio 9, Almonkari 2007, 158):

Hän ei ole varma mistä jännittäminen johtuu, ja hän pystyy keskustelemaan siitä vain vähän ja vain kaikista lähimpien ihmisten kanssa. Liisan läheinen ehdotti Liisalle terapiaa, johon Liisa hakeutui koulupsykologin kautta. (J59)

Kaikki olivat hiljaa. Vilkaisin ystävääni, joka samassa sekunnissa nosti peukalon. Silloin ajattelin, että: "Kyllä minä pystyn tähän. Muistan olla vain rauhallinen." Esitelmän pidettyäni luokkalaiseni taputtivat railakkaasti. Tunsin, että olin onnistunut. Menin istumaan paikalleni, olin selvinnyt tämän päivän haasteesta.(J51)

Signen pöytäryhmä kysyy häneltä, miten hän voi ottaa niin kiusallisen tilanteen niin rennosti. Signe vastaa: "Ajattelen, että olen kuplan sisällä, mistä kukaan ei näe minua, ei kukaan nolostu jos tilanteessa on yksin". (EJ18)

Hän yrittää lieventää jännitystä hengittämällä rauhallisesti ja nauramalla muiden jutuille. (J9)

Yksilöllä on käytössään erilaisia hallintakeinoja kuormittavista tilanteista selviytymiseksi. Coping- eli hallintaprosessi ilmenee yksilön mahdollisuuksina ja voimavaroina vastata tilanteessa häneen kohdistuviin vaateisiin. Jännittämisestä selviytymisen keinot voivat olla luonteensa mukaan määriteltävissä aktiivisesti ratkaisuun pyrkiviksi eli funktionaalisiksi, tai toisaalta tilanteita vältteleviksi eli ei-funktionaalisiksi keinoiksi. (Lazarus 1993, 237–238; Nurmi ym. 2006, 141–142.) Useimmiten tilanteiden hallintapyrkimykset ovat yksilölle tyypillisiksi toimintatavoiksi muodostuneita, eikä niiden "käyttöönottoa" edes sen kummemmin välttämättä ajatella.

Moscovitch (2008, 3–4) esittää herkästi jännittäville yksilöille olevan ominaista turvakäyttäytymisen taito, jonka varjolla itseä suojellaan toisten katseilta ja kritiikiltä pelättyjen ominaisuuksien paljastumisen vuoksi. Eräässä tarinassa opiskelija "turvautuu jännittäessään naposteluun, kuten suklaaseen. Jännittäminen vaikuttaa negatiivisesti hänen koulupäiväänsä. Hän on usein "kipeä" ja viettää paljon aikaa kotona. Hän on tosi hyvä koulussa." (J57) Löysin tästä turvakäyttäytymisen taidon, sillä jännittämisen vuoksi opiskelija jää kotiin piiloutuen toisten arvostelevalta katseilta.

Tarinassa esiintynyt *syöminen* ilmenee myös käytettynä selviytymiskeinona, joka helpottaa hetkellisesti jännittämisestä johtuvaa ahdistuneisuutta. Syöminen on ei-funktionaalinen keino, jonka avulla takerrutaan tunteiden säätelyyn, vältellen tilanteen aitoon ongelmaan puuttumista.

Ensimmäisessä aineistositaatissa "Liisa" (J59) ei ole varma jännittämisensä aiheuttajasta, eikä hän osaa puhua asiasta kuin lähimpiensä kanssa. Tulkitsin "Liisan" (J59) löytäneen funktionaalisen eli ratkaisukeskeisen keinon jännittämisestä selviytymiseksi hänen hakeutuessaan terapiasuhteeseen. Selviytymiskeinoksi perustelin *sosiaalisen tuen ja vuorovaikutuksen luomisen*, johtuen ensin koulupsykologille hakeutumisesta ja sittemmin vuorovaikutussuhteen luomisesta terapeutin kanssa. Almonkariin (2007, 147–148) viitaten tulkitsin "Liisan"(J59) aktiivisuuden asioiden selvittämiseen, sosiaalisen tuen hakemisen, vuorovaikutukseen avoimesti suhtautumisen ja jännittämisen hyväksymisen olevan esimerkillisesti vahvistamassa myönteistä jännittämisen kokemusta.

Kannustavaksi ja motivoivaksi sisäiseksi puheeksi tulkitsin toisessa edellä mainitussa aineistositaatissa opiskelijan mielensisäisen motivaation: *"Kyllä minä pystyn tähän. Muistan vain olla rauhallinen."* (J51) Samaisesta opiskelijan kuvauksesta löysin selviytymiskeinoksi *sosiaalisen tuen*, luokassa ystävän antaman kannustuksen myötä. Myös opiskelijan kokemus: *"Tunsin, että olin onnistunut."* (J51), ilmensi myönteisen jännittämiskokemuksen syntyä. Itseluottamus ja myönteisten ajattelumallien käyttö olivat kokemuksen positiivista luonnetta vahvistavia tekijöitä (Almonkari 2007, 147–148). Tulkitsen sisäisen puheen funktionaaliseksi keinoksi jännittämisestä ylipääsemiseksi: kannustamalla itseä kuormittavissa tilanteissa pyritään selviämään tilanteesta aktiivisesti.

Eräessä tarinassa kuvattiin "Signen" (EJ18) kertovan opiskelijatovereilleen käyttävänsä mielikuvaharjoitteluja jännittämisestä selviytymiseksi: *"Ajattelen, että olen kuplan sisällä, mistä kukaan ei näe minua, ei kukaan nolostu jos tilanteessa on yksin"*. (EJ18) Tulkitsin "Signen" (EJ18) käyttävän mielikuvia apunaan rentoutuakseen jännittämisen tilanteissa. *Rentoutumismenetelmänä* mielikuvien käyttäminen voi olla herkästi jännittävälle tyyppillistä, päästäkseen ikään kuin hetkellisesti pois tuosta ahdistavasta tilanteesta.

Siinä, missä toiset rentoutuvat mielikuvien, toiset käyttävät *huumorin* ja *hengittämisen* keinoja tilanteista selviytymiseksi. Erään opiskelijan tarinassa jännittämisestä selviydyttiin yrityksin: *"lieventää jännitystä hengittämällä rauhallisesti ja nauramalla muiden jutuille."* (J9) Tulkitsen rentoutumismenetelmien, hengitysharjoitusten sekä

huumorin olevan funktionaalisia selviytymiskeinoja. Niiden tarkoituksena on auttaa yksilöä selviämään hyvinvointia edistävästi eri jännittämisen tilanteista.

Tarinoissa käytettiin myös *valmistautumisen* ja esimerkiksi *ulkonäöstä huolehtimisen* keinoja, jotka ilmenivät niin puheenvuorojen opettelemisena ennakkoon kuin esiintymisten harjoittelemisena viikkoja etukäteen jännittämisestä selviytymiseksi. Ulkonäöstä huolehtiminen liittyi herkästi jännittävien tarinoissa pukeutumiseen, kuten tarkkaan harkittujen vaatteiden päälle pukemiseen. Niin ennakkoon valmistautumisesta kuin ulkonäöstä huolehtimisestakin tulkitsin turvakäyttäytymisen taidokkuutta: vuorosanojen läpikäyminen mielessä etukäteen voi vaikuttaa Rodebaughin ym. (2004, 885) mukaan spontaaneihin vuorovaikutustilanteisiin osallistumisen mahdollisuuteen, ylitsepääsemättömän epäonnistumisen pelon vuoksi. Turvakäyttäytyminen on aina itseä suojelevaa, oikeaa ongelmaa piilottelevaa, toteavat Rodebaugh ym. (2004, 885) ja Moscovitch (2008, 3–4, 9). Pukeutumisen kysymyksissä yksilö siis peittelee häpeämiään ominaisuuksia, kuten jännittämisen fysiologisesta vireytymisestä johtuvaa hikoilua. Opiskelijoiden tarinoissaan kuvaamien selviytymiskeinojen havainnollistaminen osana Almonkarin (2007, 158) kuviota 13:



KUVIO 13. Jännittämisen elementtejä opiskelun puheviestintätilanteissa: osa Almonkarin (2007, 158) kuviosta

4.5 Tuloksien tutkimuskysymyksittäinen koonti

Tämän tutkielman keskeisimpänä tarkastelun kohteena olivat opiskelijoiden jännittämisen kokemukset opiskelun sosiaalisissa tilanteissa. Kokoan keskeiset vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiin:

1. Millainen kokemus sosiaalinen jännittäminen on lukionuorelle?

Jännittämisen kokemus pitää sisällään tietynlaisia elementtejä, joita Almonkarin (2007, 158) mukaan ovat ”jännittäminen”, ”halu suoriutua hyvin” sekä ”pelko epäonnistumisesta”. Kyseiset elementit olivat oleellimmat jännittämiskokemuksen selittäjät myös tässä tutkielmassa. **”Jännittämiseen”** liitettiin **kielteisiä ajattelumalleja, voimakasta itsetietoisuutta, keskittymistä häiritseviä ajatuksia sekä mittakaavan vääristymisiä** (Almonkari 2007, 158). Tarinoissa opiskelijoille oli tyypillistä arvioida omia epäonnistumisia eri näkökulmista ajautuen kielteisten ajatusten kehään. Kielteiset ajattelumallit näkyivät myös voimistuneen itsetietoisuuden myötä: jännittävässä tilanteissa heräsi pelkoja, itseä moittivia ajatuksia ja kielteisesti tehtyjä arviointeja omia suorituksia kohtaan. Keskittymistä häiritsevät ajatukset liittyivät ennen kaikkea pelkoon arvostelluksi tulemisesta: muut eivät saa huomata jännittämistäni. Mittakaavan vääristyminen oli otollisimmillaan kielteisten ajatusmallien myötä, mikä sai asiat kasvamaan epärealistisiin mittasuhteisiin ja jännittämisen yltyämään.

”Halu suoriutua hyvin” ilmeni **täydellisyyksivaatimuksina sekä itsen ja tilanteen hallintapyrkimyksinä** (Almonkari 2007, 158). Tarinoissa opiskelijoiden perfektionismi näkyi suurina odotuksina omaa suoriutumista kohtaan ja itselle asetettuina vaatimuksina onnistua toisten edessä. Jännittämisen voimistuminen oli tyypillistä perfektionismiin taipuvaisille opiskelijoille. Täydellisyyteen pyrkiminen heijasteli myös epäonnistumisten ja jännittämisen kieltämistä itseltään: tarkastelun kohteena oleminen oli ennen kaikkea pelkoa jännittämisen näkymisestä muille. Itsen ja tilanteen hallintapyrkimykset olivat tarinoissa pyrkimyksiä ennakoida ja valmistautua tulevaan tilanteeseen, jotta epäonnistumisilta voitiin välttyä.

”Pelko epäonnistumisesta” näyttäytyi Almonkariin (2007, 158) viitaten **yksilön ankarana itsekritiikkinä**. Epäonnistumisen pelko liitettiin toisten esiintymiseen ja esillä olemiseen. Tarinoissa merkittävin tekijä epäonnistumisen pelolle liittyi tahtoon onnistumisesta ja hyvin suoriutumisesta yleisön edessä. Vähemmän jännittävät opiskelijat kuvattiin tarinoissa heittäytyjiksi, itsensä naurunalaiseksi asettamisen uhalla. Herkästi jännittävä opiskelija kuvattiin itsekriittisenä kaikkea omaa toimintaa kohtaan.

Jännittämisen kokemus näytti vaikuttavan yksilön toimintaan kokonaisvaltaisesti. Jännittämisen elementit kietoutuivat toisiinsa ja useimmiten eri ulottuvuudet ilmenivät samanaikaisesti. Jännittämisen kokemus oli tarinoissa intensiivinen, välillä elämää hallitseva, toisinaan toimintaa rajoittava, joskus myönteinen ja virittävä.

2. Millaisissa opiskelun sosiaalisissa tilanteissa opiskelijat jännittävät?

Opiskelijoiden tarinoissaan kuvaamat sosiaalisen jännittämisen tilanteet osoittivat jännittämislmiön kokonaisvaltaisuuden – tilanteet saattoivat vaihdella esiintymisistä koulun käytävällä hiljaa istumiseen. Tulokset osoittivat, että passiivinen vuorovaikutustilanteessa oleminen saattoi aiheuttaa jännittämistä samalla tavalla kuin aktiivisesti osallistuminen.

Jännittämistä voimakkaimmin aiheuttavat sosiaaliset tilanteet, joissa opiskelijoiden rooli kuvattiin aktiivisena, olivat **esiintyminen ja esilläolo** luokan edessä. Muiksi aktiivisen osallistumisen tilanteiksi esitettiin **ryhmätyöskentelyt, oppitunnilla vastaaminen, opettajan kanssa keskusteleminen sekä liikuntatunnille osallistuminen**. Aktiivinen rooli jännittämistä aiheuttavassa vuorovaikutustilanteessa kuvattiin ahdistavaksi, pelätyksi, kielteiseksi tai pakonomaiseksi.

Passiivisen osallistujan roolissa oltiin mukana vuorovaikutustilanteessa hiljaa siihen välttämättä itse osallistumatta. Opiskelijat kuvasivat tarinoissa sosiaalisten tilanteiden välttelmistä, vaikka toive osallistumisesta saattoi olla. **Kouluun saapuminen, tilanteet käytävillä ennen oppituntien alkamista, ruokailutilanteet, oppitunnilla osallistuminen sekä ryhmässä työskenteleminen** kuvattiin passiiviselle osallistujalle jännittämistä aiheuttaviksi. Passiivinen rooli kuvattiin yhtä ahdistusta herättäväksi kuin aktiivisen roolin tarinoissa. Passiivisuus näkyi välttämiskäyttäytymisenä, haluttomuutena osallistua vuorovaikutukseen, hermostuneisuutena ja levottomuutena toisten ympäröimänä ollessa.

3. Millaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia reaktioita opiskelijoilla herää sosiaalisen jännittämisen tilanteissa?

Fyysisiä reaktioita kuvattiin tarinoissa **käsien tärinänä, sydämen tykytyksenä, hikoiluna, kehon ahdistuneisuutena, heikkouden tunteena, jalkojen voimattomuutena sekä punastumisena**. Fyysiset reaktiot vaikuttivat tarinoissa opiskelijoiden toimijuuteen – tulkittiinko kehollinen reaktio tilanteeseen virittävänä vai merkiksi äärimmäisestä pelosta? Herkästi jännittävien tarinoissa reaktiot tulkittiin toimijuutta heikentävästi toisin kuin vähemmän jännittävien tarinoissa reaktiot saivat myönteisesti toimijuuteen vaikuttavia merkityksiä.

Psykologisiksi reaktioiksi tarinoissa kuvattiin opiskelijoiden **ennakkoon jännittäminen, sisäisen puheen voimistuminen, itsetietoisuuden voimistuminen, pelkojen ja mielikuvien lisääntyminen ja itsetunnon heikkous**. Sosiaalisesti her-

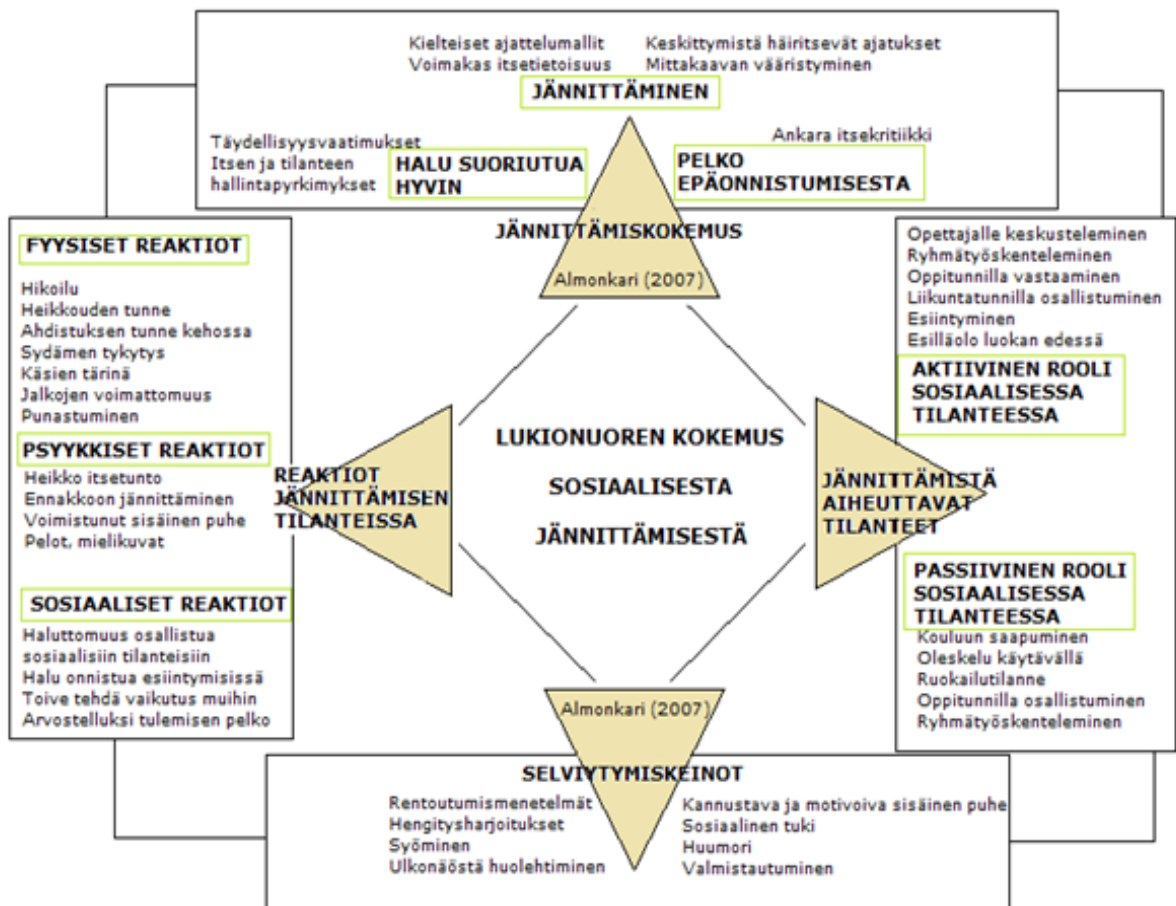
kästi jännittävälle psykologiset reaktiot ilmenivät voimakkaina ja heikensivät opiskelijan toimijuutta. Vähemmän jännittävien tarinoissa jännittämiseen liitettiin kyseisiä psykologisia reagoiteja, niiden kuitenkin lamauttamatta tai vaikuttamatta opiskelijan toimintakykyyn.

Sosiaalisiksi reaktioiksi kuvattiin **haluttomuus hakeutua sosiaalisiin tilanteisiin, halu onnistua esiintymistilanteessa, toive tehdä vaikutus toisiin vuorovaikutustilanteessa ja pelko kielteisesti arvioiduksi tulemisesta**. Valintojen tekeminen ja yksilön käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa pohjautuivat sosiaalisen ympäristön palautteeseen, jota opiskelijoiden kuvaamissa tarinoissa joko tulkittiin jännittämistä vahvistaen tai sitä helpottaen. Jännittäjille ympäristön palaute suhteessa vähäisiin omiin kykyuskomuksiin sai aikaan vuorovaikutuksesta vetäytymistä, epäonnistumisia, riittämättömyyttä ja kielteisen kuvan vahvistumista itsestä. Vähemmän jännittävät tulkitsivat ympäristön palautetta suotuisammin vahvemalla itsetunnolla, minkä vuoksi sosiaaliset reaktiot eivät vaikuttaneet opiskelijan toimijuuteen jännittämisen tilanteissa.

4. Millaisia selviytymiskeinoja opiskelijoilla on käytössään eri sosiaalisen jännittämisen tilanteissa?

Tarinoissa kuvattiin opiskelijoiden käyttämiksi selviytymiskeinoiksi **kannustava ja motivoiva sisäinen puhe, vuorovaikutuksen luominen, sosiaalinen tuki, hengitysharjoitukset, rentoutumismenetelmät, huumori, syöminen, valmistautuminen ja ulkonäöstä huolehtiminen** (Almonkari 2007, 158). Tuloksissa kävi ilmi, että niin jännittäjille kuin ei-jännittäjillekin oli tyypillistä käyttää aktiivisesti ratkaisuuksiin pyrkiviä, funktionaalisia, selviytymiskeinoja. Kokonaisuudessaan tarinoissa kuvattiin vain vähän ei-funktionaalisia, ongelman kieltäviä, selviytymiskeinoja. Jännittäville ongelman kieltäminen näkyi selvimmän turvakäyttäytymisen taitona: piiloteltiin jännittämisen oireita, mikä auttoi selviytymään tilanteista.

Kokosin tutkielmani tulokset kuvioon 14. Keskellä kuviossa 14 on tutkielmani nimeke, josta lähtevät neljä ”kärkeä” ilmentävät tutkimuskysymyksiäni. Jokaisen tutkimuskysymyksen tulokset ovat tiivistetysti kuvion suorakulmioissa. Halusin hahmottaa laatikoiden toisiinsa kiinnittymisellä niiden keskinäistä yhteyttä ilmiön ymmärtämiseksi. Jännittämisen kokemuksen ymmärtäminen on riippuvainen jokaisesta osiosta, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Kuvion 14 avulla voi tarkastella pelkistettyinä tutkielmani tuloksia ja hahmottaa samalla niiden keskinäisiä riippuvuusuhteita siten, kuin ne tästä harkinnanvaraiseen näytteeseen perustuvasta aineistosta ilmenivät.



KUVIO 14. Sosiaalinen jännittäminen lukionuorten kokemana

Pohdintaa kyselylomakkeiden ja eläytymistarinoiden yhteydestä toisiinsa

Esitin toteutusluvussa (ks. luku 3.1) huomioita siitä, kuinka kyselylomakkeella keräämäni tiedot voisivat vaikuttaa eläytymistarinoiden tulkintaan. Pohdin muun muassa sitä, kirjoittaisivatko vastaajat tarinan omaa vai eri sukupuolta edustavasta henkilöstä – voisiko ”jännittäjästä” ja ”ei-jännittäjästä” kirjoittaminen vaikuttaa kyseiseen valintaan? Entä olisiko tarina sitä todentuntuisempi, jos itse ”herkästi opiskelun sosiaalisissa tilanteissa jännittävä” kirjoittaisi tarinan jännittävästä opiskelijasta? Olisiko tarina täysin fiktiivinen, jos vastaaja kirjoittaisi ”harvoin opiskelun sosiaalisissa tilanteissa jännittävänä” puolestaan herkästi jännittäjän opiskelijan tarinan? Pohdin edellä mainittuja kysymyksiä esiteltyäni kyselylomakkeista saatuja tietoja.

Eläytymistarinoita oli yhteensä 52, joista ”jännittäjien” tarinoita oli 27 ja ”ei-jännittäjien” 25. Tarinoiden kirjoittajista ensimmäisen vuosiluokan opiskelijoita oli 23 ja toisen vuosiluokan opiskelijoita 29. Nais- ja miespuolisia kirjoittajia oli saman verran, molempia 26 opiskelijaa. Laadin opiskelijoiden antamat arviot omasta jännittämistään opiskelun sosiaalisissa tilanteissa taulukkoon 15 seuraavalla tavalla:

| | | |
|----|--|----|
| 1. | <i>Olen herkkä jännittämään koulun eri sosiaalisissa tilanteissa</i> | 3 |
| 2. | <i>Jännitän toisinaan, vain tietyissä koulun sosiaalisissa tilanteissa</i> | 24 |
| 3. | <i>Jännitän harvoin koulun sosiaalisissa tilanteissa</i> | 17 |
| 4. | <i>En jännitä juuri lainkaan koulun sosiaalisissa tilanteissa</i> | 8 |

TAULUKKO 15. Opiskelijoiden arvio herkkyydestään jännittää opiskelun sosiaalisissa tilanteissa

Kuten opiskelijoiden antamista arvioista näkyy, tyypillisintä oli *jännittäminen toisinaan, vain tietyissä koulun sosiaalisissa tilanteissa*. Kyselylomakkeessa pyysin opiskelijoita nimeämään jännittämistä aiheuttavia tilanteita, jos he antoivat arvionsa kolmen ensimmäisen kohdalle. Opiskelijat toivat ilmi jännittämisen tilanteita hyvin kattavasti ja kyselylomakkeissa monet niistä toistuivat (esim. esiintyminen, esilläoleminen tai oppitunnilla osallistuminen). Taulukosta 16 löytyy kyselylomakkeissa esiintyneitä jännittämistä aiheuttaneita tilanteita:

| |
|---|
| <p><i>Koulupäivän aikana sosiaalista jännittämistä aiheuttavia tilanteita:</i></p> <p>Koulussa ihmisten edessä käveleminen, työskentely tuntemattomien kanssa, esiintyminen luokalle, luokassa viittaaminen ja vastaaminen, ruokalassa syöminen, isoissa ihmismäärissä oleminen, jos tekee jotain väärin, liikuntatunneilla osallistuminen, linja-autossa matkustaminen kouluun, henkilökunnalle puhuminen, tuntemattomien kanssa puhuminen, esitelmien pitäminen, erityisoikeuksien pyytäminen opettajalta, puheen pitäminen luokan edessä, opettajalle vastaaminen, improvisoiminen, yllättävät tilanteet jännittävät suuren kuulijamäärän edessä, esitelmä vieraalla kielellä, luokan edessä puhuminen, yksin koulun edessä esiintyminen, myöhästytminen tunnilta, huomion keskipisteeksi joutuminen, jotkut opettajat pelottavat niin ettei uskalla viitata, ruokaileminen, kahviossa oleminen, itsestä puhuminen, esiintyminen valmistautumatta, komealle pojalle jutteleminen, terveydenhoitajan luona käyminen, välitunneilla oleminen, uusiin tilanteisiin meneminen vailla selkeää toimintaohjetta, palveluksen pyytäminen, avun kysyminen tuntemattomalta</p> |
|---|

TAULUKKO 16. Koulupäivän aikana sosiaalista jännittämistä aiheuttavia tilanteita

Vastasivatko opiskelijoiden itselleen jännittämistä aiheuttavien tilanteiden kuvaukset eläytymistarinoissa esiintulleita tilanteita? Liki kaikki kyselylomakkeissa mainitut tilanteet ilmenivät jollain tapaa tarinoissa (ks. luku 4.2). Tekemäni pohdinnat tarinoiden todenmukaisuudesta saivat vahvistusta siitä, että niissä esiintyneet jännittämistä

tilanteet tunnustettiin myöhemmin kyselylomakkeissa ”todeksi”. Tulkitsin opiskelijoiden heijastelevan omia kokemuksiaan eläytyessään kuvitteellisen opiskelijan koulu-päivään (ks. luku 4.6).

Tulkintojani ohjasi kyselylomakkeilla saatu tieto opiskelijan omasta arvioidusta jännittämisestään suhteessa kirjoitettuun tarinaan. En kuitenkaan tarkastellut yksityiskohtaisemmin sitä, kuinka opiskelijoiden omat arviot ja kirjoitetut tarinat ”vastasivat toisiaan”. Saatoin tulkita ei-jännittäjän tarinan todentuntuemmaksi, jos sen kirjoittaja oli arvioinut itsensä ”juuri lainkaan opiskelun sosiaalisissa tilanteissa jännittäväksi”, mutta kyselylomakkeiden tiedot olivat kuitenkin vain ohjaamassa, eivät niinkään varmistamassa, tekemieni tulkintojeni paikkansapitävyyttä.

Kirjoitettiin eläytymistarinoissa poikkeuksetta omaa sukupuolta vastaavasta opiskelijasta? ”Jännittäjien” tarinoissa naisopiskelijoista yksi kirjoitti miesopiskelijasta ja yksi miespuolinen vastaavasti naisopiskelijasta. ”Ei-jännittäjien” tarinoissa kolme naisopiskelijaa eläytyi tarinassa miesopiskelijan rooliin ja miesopiskelijoista yksi kirjoitti naisopiskelijasta. Lähestulkoon poikkeuksetta kirjoitettiin omaa sukupuolta vastaavasta kuvitteellisesta opiskelijasta. Kyseisten tulosten perusteella on harkinnanvaraista tehdä päätelmiä sukupuolien välisistä eroista jännittämiseen liittyen.

4.6 Keskeisen elementin muuttamisen vaikutus eläytymistarinoihin

Eläytymismenetelmän tarinoiden mielenkiinto piilee siinä, että kehyskertomuksissa keskeistä elementtiä muuttamalla paljastetaan jotain uutta, tarinan logiikan muuttuessa (Eskola 1997, 17). Arvioin oleellisimman tuloksen syntyneen siinä, kuinka ei-jännittämisen tarinoissa kuvattiin samoja asioita kuin herkästi jännittävien tarinoissa. Huomionarvoisinta oli se, kuinka ei-jännittäjien tarinoissa heijastettiin ”jännittämättömyyttä” suhteessa siihen, mitä olisi jännittää opiskelun sosiaalisissa tilanteissa. Molemmat eläytymistarinoiden variaatiot kuvasivat jännittämisen ilmiölle keskeisimpiä ulottuvuuksia ja elementtejä (ks. Almonkari 2007, 158).

Siinä, missä herkästi jännittävän tarinassa kuvattiin opiskelijan välttelevän osallistumista oppitunnilla ja viittaamatta jättämistä epäonnistumisen pelossa, kuvattiin ei-herkästi jännittävän tarinassa opiskelijan rohkeutta osallistua ja viitata oppitunnilla välittämättä väärästä vastauksesta tai toisten tekemistä arvioista. Tämänkaltaiset tarinoiden variaatiot kuvastivat parhaimmillaan sitä, *mistä jännittämisessä on kyse.*

Eläytymistarinat olivat symbioosissa keskenään eroavista kehyskertomuksista huolimatta. Pääsin ilmiöön käsiksi moniulotteisemmalla otteella kuin pelkästään herkästi jännittävien eläytymistarinoita tarkastelemalla.

Mikä eläytymistarinoissa muuttui, kun kehyskertomusten keskeistä elementtiä muutettiin? Tarinoihin syntyi tietynlainen ”vastakkainasettelu” saman ilmiön sisälle. Herkästi jännittävän tarinassa kuvailtu esiintymispelko sydämen tykytyksineen kuvattiin vähemmän jännittävän opiskelijan tarinassa puolestaan mukavana haasteena. Jännittäjien tarinoissa esimerkiksi fysiologiset vireytymiset tulkittiin herkästi kielteisesti ja toimintakykyä heikentävästi, mutta vähemmän jännittävien tarinoissa niihin suhtautuduttiin neutraalimmin (ks. luku 4.5).

Arvioin jännittämiskokemuksen merkityksen osaksi molempia tarinavariaatioita. Ilmeistä oli, että ei-jännittäjät heijastivat ikään kuin stereotyyppisesti jännittämisen vastakohtaisuutta. Se itsessään kertoi siitä, että ei-jännittäjien tarinoissa tunnustettiin jännittämislmiön olemassaolo ja kokemuksellisuus – kaikki tiesivät, mitä jännittäminen on ja miltä se tuntuu. Molemmissa tarinoissa heijasteltiin jaettua todellisuutta, *mitä sosiaalinen jännittäminen on lukionuorelle*.

Voiko tarinoiden ajatella heijastelevan merkityksiä todellisuudesta? Eläytymistarinoissa kuvattiin jännittämiskokemusta eläytymällä kuvitteellisesti antamalla toiminnalle erilaisia merkityksenantoja, joita pidetään fenomenologiassa tärkeimpinä tutkimuskohteina (Laine 2007, 29–30). Perustelen eläytymistarinoiden olevan tosia siinä mielessä, että ne heijastelevat yksilöiden kokemusmaailmaa – suhdetta omaan *todellisuuteensa* (Laine 2007, 29–30).

5 POHDINTA

Tutkin tässä tutkielmassani lukionuorten kokemusta sosiaalisesta jännittämisestä. Tulosteni perusteella jännittäminen osoittautui kokonaisvaltaiseksi, yksilöllisesti ilmeneväksi, joko myönteiseksi tai kielteiseksi kokemukseksi opiskelijan elämässä. Tässä luvussa huomioni kohdistuu keskeisten tulosten tarkastelemiseen niiden yleisemmässä merkityksessä. Käyn läpi tutkimusprosessiani myös kokonaisuudessaan ja lopuksi esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Yksilötasolla jännittämisen voidaan nähdä vaikuttavan kokonaisvaltaisesti hyvinvointiin. Jännittämisestä puhutaan mediassa ”suurina tunnustuksina” (Almonkari 2007, 9). Ehkä kyseiset mielikuvat ”jännittäjäksi paljastumisesta” vaikuttavat yhteiskunnassamme vallitsevaan ilmiöstä vaikenemiseen. Jännittämisen tunnistaminen ja hyväksyminen kävisi otaksuttavasti vaivattomammin, jos siitä puhuminen olisi hyväksyttävämpää.

Jännittämiskokemuksia ei jaeta arjessa yhtä lailla kuin esimerkiksi kokemuksia stressistä. Ehkä stressin ”hyvämaineisuus” juontaa aikamme yksilökeskeisyydestä, tehokkuuden, kunnianhimon ja päämääräkeskeisyyden tavoittelemisesta, kun jännittämisen ”pahamaineisuus” syntyy kaikista niistä tavoittelemattomista, heikkouden ja huonommuuden piirteistä, joita yksilöön liitetään. ”Itsenäinen, tehokas, osaava, aktiivinen, aloitteellinen, ulospäin suuntautunut, nopea ja kieli- ja viestintätaitoinen ihminen” kuvaa esimerkiksi työelämässä menestyvää henkilöä (Almonkari 2007, 167). Yksilön suhtautuminen omiin jännittämisen kokemuksiinsa voi ajaa eristyksiin muista, äärimmillään jopa syrjäytymiseen yhteiskunnasta. Siksi jännittämisen kokemuksia ei tulisi vähätellä.

Kasvatustieteissä yksilön kehitystä, kasvua ja uuden oppimista tarkastellaan tämän koko elämänsä aikana. Jännittäminen on osa ihmisenä olemista, ja se nähdään normaalina, *elämäntilanteisiin kuuluvana*, ilmiönä (Almonkari 2007, 9). Jännittäminen näyttäytyi tutkielmani tuloksissa yhtäältä oppimistilanteeseen luonnollisesti kuu-

luvana, virittävänä ja suoritusta parantavana, toisinaan sitä heikentävänä ja häiritsevänä. Jännittämiskokemus esiintyi myönteisenä ja vain harvoin lamaannuttavana tai toimintakykyä rajoittavana. Jännittämisen puuttuminen tilanteesta voi saada yksilön tulkitsemaan sen ”tylsäksi”, mikä voi vaikuttaa myös keskittymisen ja virittäytymisen lopahtamiseen (Martin ym. 2013, 18). Oppimisen edistämiseksi voi olla jopa suotuisaa kokea sopivaa jännittämistä.

5.1 Tulosten tarkastelua

Lukionuoret kuvasivat tarinoissa jännittämisen ja ei-jännittämisen ilmenemistä opiskelun sosiaalisissa tilanteissa. Tarinavariaatioissa heijasteltiin merkityksiä jännittämiskokemuksesta, jännittämisen tilanteista, niissä heräävistä reaktioista ja selviytymisen keinoista. Tutkielman yhtenä tärkeimmistä tuloksista pidän sitä, kuinka ei-jännittäjien tarinoissa kuvattiin jännittämislmiötä: se ei missään tapauksessa ollut täydellistä ”jännittämättömyyttä”. Ei-jännittäjien kuvattiin ymmärtävän ongelmalliseksi muodostunutta jännittämistä, mikä osoittaa ilmiön moniulotteisuutta. Vaikka yksilö ei itse jännittäisi opiskelun sosiaalisissa tilanteissa, hänellä on mahdollisuus tunnistaa kyseinen kokemus.

Jännittämisen elementtejä (Almonkari 2007, 158) löytyi opiskelijoiden tarinoista kattavasti. Sosiaaliseen jännittämiseen opiskelun eri tilanteissa liitettiin erityisesti pelko epäonnistumisesta, halu suoriutua hyvin ja kielteiset ajattelumallit lisääntyneiden itsetietoisuuden ja häiritsevien ajatusten myötä. Jännittämisen kokemusta kuvailtiin sosiaalista toimintaa ja opiskelua rajoittavana tai myönteisesti opiskelussa eteenpäin vievänä voimana.

Lukio-opiskelijoiden jännittämiskokemukseen suhtautuminen voidaan nähdä haasteena samalla tavalla kuin korkeakouluissa, jännittämisen vaikutusta opiskelukykyyntutkineet Almonkari ja Kunttu (2012, 25) esittävät: pystytäänkö kouluissa tarjoamaan myönteisiä kokemuksia ja palautetta rakentavassa hengessä, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus harjoittelukokemuksiin turvallisen ilmapiiriin vallitessa? Jännittäminen liittyy arvostelluksi tulemiseen, minkä ymmärtäminen tulisi erityisesti huomioida opiskelijoiden turvallisen olon takaamiseksi. Esimerkiksi esiintymistilanteissa toisten arvostelemiseen tai pilkkaamiseen tulisi puuttua välittömästi, mikä on pitkälti opettajan vastuulla.

Niin nuorten keskinäisten kuin oppilaan ja opettajan välisten suhteiden vahvistaminen on ensiaskel koulussa sosiaalisesti tukevan ilmapiirin muodostumiselle. Ilmapiirin

merkitys nuoren hyvinvoinnille on keskeinen. Tarvittavaan tuen määrään ei välttämättä päästä nykyisten suurien ryhmäkokojen vuoksi. (Ellonen 2008, 97–98.) Kuitenkin pedagogiikan keinoin, kuten opettajien opetustaidoilla, opetusmenetelmillä ja opiskelutilanteiden ilmapiiriin vaikuttamalla voidaan tukea opiskelijoiden jännittämisestä selviytymistä, toteavat Kunttu, Martin ja Almonkari (2006, 4568).

Lukionuoren arki voi olla toisinaan haastavaa: nuorelta vaaditaan aktiivista verkostoitumista, muuttuvissa ryhmissä opiskelemista ja uusien ihmissuhteiden luomista (Ranta 2011, 30). Lukio-opiskelijan arki onkin pitkälti vuorovaikuttamista: ryhmässä toimimista, keskusteluita, esitelmiä sekä erilaisia harjoituksia. ”Oppimisen menetelmät ovat vuorovaikutuksen näkökulmasta monipuolistuneet” (Almonkari & Kunttu 2012, 8.) Herkästi opiskelun sosiaalisissa tilanteissa jännittäväälle koulu tarjoaa alati harjoittelemisen paikkoja erilaisine haasteineen (ks. esim. Ranta 2011; Fisher, Masia-Warner & Klein 2004).

Tutkielmani tulokset lukiolaisten tarinoissa kuvaamistaan jännittämistä aiheuttavista tilanteista osoittivat, että opiskelijoiden kokemaa sosiaalista jännittämistä ilmenee niin aktiivisen kuin passiivisen roolin tilanteissa. Jännittämisen intensiteetti vaihteli tarinoissa tilanteissa toimimisen roolista riippuen, mutta kiinnostavaa oli, että toisille passiivinen osallistuminen niin ryhmätyöskentelyn tilanteessa, käytävällä vertaisten kanssa keskustellessa, ruokaillessa tai esimerkiksi koulunpihaan saapumisessa saattoi aiheuttaa voimakasta jännittämistä. Opiskelijat kirjoittivat, kuinka toisille taas aktiivisen roolin ottaminen vuorovaikutustilanteessa osoittautui esiintymisen, opettajan kanssa keskustelemisen, ryhmätyöskentelyn kuin esimerkiksi oppitunnilla ääneen vastaamisen tilanteissa jännittämistä aiheuttavaksi.

Jotta jännittämisen tunnistamista voitaisiin edistää, tulisi etenkin opettajien tiedostaa ja tunnistaa niitä tilanteita, joissa opiskelijat kokevat jännittämistä. Haluavatko opettajat edes ”nähdä” jännittämistä? Opiskelijoilla voi olla kokemus siitä, ettei heidän jännittämisensä tule huomatuksi. Almonkari (2007, 170) pohtii tutkimuksessaan, kuinka yliopisto-opiskelijat olisivat ehkä halunneet tulla nähdyksi ja kuulluksi jännittämisensä vuoksi jo lukiossa tai jopa yläkoulussa. Junttila, Vauras, Niemi ja Laakkonen (2012, 93) tekivät tutkimuksessaan havainnon siitä, kuinka ”helpot opiskelijat” jäävät ilman huomiota koulussa. Kyseiset opiskelijat eivät ole ylenpalttisen sosiaalisia, mutta eivät huolestuttavalla tavalla syrjäänvetäytyviäkään. ”Helpot opiskelijat” eivät tule opettajalle nähdyksi – juuri heillä on tutkimuksen mukaan huomattava riski sairastua mielenterveysongelmiin. Junttila ym. (2012, 93) korostavat ”helppojen opiskelijoiden” olevan niitä, joihin huomio tulisi ensisijaisesti kiinnittää.

Kaikki jännittämisen tilanteissa heräävistä yksilön reaktioista eivät ole ulospäin havaittavissa. Fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten reaktioiden kuvaaminen tarinoissa ilmensi jännittämisestä aiheutuvien vaikutusten laajuutta yksilön elämässä. Tärkeä huomio liittyi siihen, miten opiskelijan esitettiin tulkitsevan reaktioitaan – miten yksilön toimijuus muuttui tarinoissa suhteessa reaktioille annettuihin merkityksiin. Jännittäjälle oli tyypillisempää tulkita reaktiot kielteisesti toisin kuin ei-jännittäjät saattoivat vain vireytyä eri reaktioiden myötä parempaan suoritukseen.

Tutkielmani tuloksista selviytymiskeinoja jännittämiselle kuvattiin tarinoissa monipuolisesti: opiskelijoilla on kyky selvitä jännittämisensä kanssa. Yleisimmin jännittämisen kuormittavista tilanteista selviydettiin omin avuin. Näkemykseni mukaan opiskelijoiden jännittämisestä selviytymisen keinoja tulisi tuoda kouluissa esiin enemmän. Myös Kunttu, Martin ja Almonkari (2006, 4568, 4586) korostavat, että auttamalla nuoria löytämään oikeanlaisia hallintakeinoja jännittämislleen, voidaan ennaltaehkäistä parhaiten vakavimpien ongelmien syntyä. On kuitenkin aina olemassa joukko, jolle erityisen tuen tarjoaminen on tarpeen. Opinto-ohjaajan tai opintopsykologin kanssa keskusteleminen, kursseille osallistuminen sekä yksilö- ja ryhmäterapia voivat tukimuotoina auttaa ongelmallisesti jännittävää opiskelijaa.

Pohdin tulososiossa myös tavallisen ja häiriöksi luokiteltavan jännittämisen eroa: neljässä tarinassa oli löydettävissä tulkintoja sosiaalisesta fobiasta, kaikessa harkinnanvaraisuudessaan. Tarinoissa kuvattiin elämää rajoittavia jännittämiskokemuksia, joiden ilmeneminen sai pohtimaan erityisesti jännittämiseen puuttumisen keinoja koulussa.

Ongelmallisen jännittämisen kanssa jäädään useimmiten yksin. Koulussa oppilaan on voitu "antaa olla", jännittäjältä ei välttämättä ole vaadittu samanlaisia asioita kuin opiskelijatovereilta. Toisinaan taas oppilas on voitu pakottaa esiintymisiin ja puheenpitämiin ilman rakentavaa palautetta. Oppilas on voinut kokea mahdollisuutensa selviytymiseen hyvin vähäisiksi ilman saatua tukea. (Kunttu, Martin & Almonkari 2006, 4585.) Mitkä ovat oikeanlaiset keinot puuttua opiskelijan jännittämiseen? Onko opettajalta oikein vaatia jännittävältä oppilaalta samanlaisia suorituksia esiintymisten ja esillä olojen suhteen? Usein ongelma ei katoa itsestään, päästämällä helpommalla, mutta ei myöskään altistamalla ylivoimaiselle esillä ololle, huomauttavat Kunttu, Martin ja Almonkari (2006, 4585). Jännittämisilmiöstä puhuminen voi auttaa niin oppilasta kuin opettajaa yhdessä pohdiskelemaan keinoja yksilöllisesti sopivimpiin ratkaisuihin.

Sosiaalisten pelkojen ja esiintymisjännityksen tiedetään ilmenevän yleisimmin nuoruudessa, joten siihen huomion kiinnittäminen on tehokkainta vakavimpien ongelmien ennaltaehkäisyä (Kunttu, Martin & Almonkari 2006, 4587–4588). Huomion kiinnittämiseksi ilmiöstä on puhuttava ääneen. *Voidaanko jännittämisielmiön näkyvyyttä parantaa tutkimalla sosiaalista jännittämistä koulukontekstissa?* Vastaan johdannossa esittämäni kysymykseen myöntävästi. Koulukonteksti tarjoaa mahdollisuuksia jännittämisielmiön tarkastelemiseen ja tunnistamiseen sekä kohtaamispaikkoja siihen puuttumiseksi ja siitä parantumiseksi (ks. esim. Ranta 2011; Fisher, Masia-Warner & Klein 2004).

Sosiaalinen jännittäminen on nostettu yhdeksi tärkeimmistä teemoista psykologian professorin Christina Salmivallin johtamassa Opintokamu -ohjelmassa. Ohjelma on tarkoitus ottaa käyttöön vuonna 2018, pyrkimyksinä parantaa opiskelijoiden sosiaalisia ja opiskelemisen taitoja toisen asteen oppilaitoksissa. Tavoitteena on auttaa nuoria käsittelemään vaikeita asioita ennen niiden muuttumista vakaviksi ongelmiksi. Merkittävää olisi auttaa opiskelijoita ymmärtämään, etteivät he ole hankalien asioidensa kanssa yksin. Opintokamu -ohjelmalla on merkittävä ”ennaltaehkäisevä ja syrjäytymistä estävä roolinsa”. (Kauhanen, Karjalainen 24.11.2015.) Löydän uutisartikkelista pohtimani jännittämisielmiön näkyvyyden ideaalin: nostamalla sosiaalisen jännittämisen yhdeksi keskeisimmistä ohjelman teemoista, taataan siitä puhumisen lisääntyminen ja ilmiön tunnetuksi tekeminen. Jännittäminen on normaalia ja sen puheeksi ottaminen on sallittua.

5.2 Tutkimusprosessin arviointia

Tässä tutkielmassa olen esittänyt oman tulkintani lukionuorten sosiaalisen jännittämisen kokemuksista. Kiinnostukseni aihetta kohtaan heräsi omista kokemuksistani, jännittämisielmiöön tarttumisen haasteellisuudesta sekä aiempien aiheeseen liittyvien tutkimusten perusteella. Tutkimustehtäväni muotoutumiseen vaikutti myös se, että aiempien tutkimusten kohdejoukkoina ovat pitkälti olleet korkeakouluopiskelijat, joiden viestintäarkuus ja sosiaalisten tilanteiden pelko vaikutuksineen on kiinnostanut monia tutkijoita (Almonkari & Kunttu 2012, 8). Perustelin lukionuoria tutkimuskohteenani sillä, että jo korkeakouluopintoja aikaisemmassa vaiheessa olisi syytä oppia tunnistamaan ja tunnustamaan sosiaaliseen jännittämiseen liittyviä tekijöitä.

Tutkimusprosessin kokonaisuutta arvioidessani voin todeta tehneeni onnistuneita ja joitain vähemmän onnistuneita ratkaisuja. Jälkikäteen arvioituna teoriakirjallisuutta olisi voinut olla tämänhetkistä enemmän. Aineistonkeruuprosessissa olisin antanut

aikaa kehyskertomusten hiomiselle toisin järjestetyn esitutkimuksen myötä. Esitutkimuksen ja lopullisen aineiston keruun väliin olisin toivonut käytettäväkseni enemmän aikaa menetelmän luotettavuuden kohentamiseksi. Onnekseni kehyskertomukset lopulta kuitenkin tuottivat tarkoituksellisen aineiston. Viime kädessä olen tyytyväinen aineistonkeruuprosessiin kokonaisuutena: valitsemani eläytymismenetelmä tiedonkeruuvälineenä osoittautui palkitsevaksi ja sen käyttö kaikessa haasteellisuuksessaan mukaansatempaavaksi. Sain sellaisen aineiston kuin olin toivonut, joten voin todeta olevani tyytyväinen siltä osin tekemiini valintoihini. Opinnäytteeksi voin olla tyytyväinen aineiston keruuseen sekä saamaani aineistoon.

Aineistoni analyysissä käytin sisällönanalyysia, sillä se sopii laadulliselle tutkimukselle väljän teoreettisen kehüksensä ansiosta. Otettaessa huomioon analyysia ohjaavia tekijöitä Tuomi ja Sarajärvi (2011, 95) esittävät Eskolan (2001; 2007) jaottelua teorialähtöiseen, teoriaohjaavaan ja aineistolähtöiseen analyysiin. Kyseinen jaottelu korostaa teoriaa ja teoreettisen merkitystä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91–95.) Vaikka laadulliselle tutkimukselle ei niinkään ole merkityksellistä testata teorioita (Hirsjärvi ym. 2002, 164), koen käyttämäni sisällönanalyysimenetelmien olevan moniulotteisten jännittämiskokemusten jäsentämiseksi oleellisia. Ilman minkäänlaista teoriaan nojautumista koen, että analyysi olisi jäänyt nykyistä pinnallisemmaksi ja hajanaisemmaksi.

Aineiston analyysissä etenin ensin tarkastellen jännittäjien ja sitten ei-jännittäjien tarinoita. Etenemälläni tavalla kykenin parempaan ilmiön ymmärtämiseen: jännittäjien tarinoin syventymisen jälkeen löysin ei-jännittäjien tarinoista heijastuvia merkityksiä jännittämiselle. Päätin olla kirjoittamatta aineistoani puhtaaksi tietokoneelle laajan tekstimäärän vuoksi. Perustelin analyysini onnistumista aitoja tarinapapereita lukemalla ja niihin merkintöjä kirjoittamalla. Tietokoneella tekstin käsitteleminen olisi voinut olla eri tutkimuskysymysten kohdalla nopeampaa ja kätevämpää, mutta papereille huomioiden tekeminen toimi mielestäni yhtä hyvin.

Analyysiyksikkönäni (Eskola 2001, 181) käytin lauseita ja virkkeitä yksittäisiin sanojen tarttumisen sijasta, virhetulkintojen välttämiseksi. Tein tarinoin merkintöjä huomioistani, pyrkien järjestelmälliseen etenemiseen asia kerrallaan. Näin pystyin keskittymään olennaiseen niin, etteivät kaikki tutkimuskysymykset olleet mielessä samanaikaisesti. Järjestelmällinen eteneminen oli edukseni myös siinä, että kerta toisensa jälkeen tarinoita lukiessa tekstistä saattoi nousta huomaamattanikin uusia näkökulmia. ”Tarkistin” tekemiäni huomioita lukemalla tarinoita taukojen jälkeen kysyen itseltäni, mitä milläkin tarkoitin. Toisinaan tein lisäyksiä ja tarkennuksia, mutta kertaakaan en joutunut muuttamaan tekemiäni ensihuomioita radikaalisti.

Päädyin käyttämään edellä perustellusti teorialähtöistä ja -ohjautuvaa analyysitapaa. Almonkarin (2007, 158) väitöskirjatutkimus yliopisto-opiskelijoiden jännittämisestä opiskelun puheviestintätilanteissa oli selkeänä ohjenuorana rajaten aineistoni analyysia teorialähtöisesti. Pohdin jälkikäteen, mistä olisin mahdollisesti analyysissäni lähtenyt liikkeelle ilman Almonkarin (2007) tutkimuksesta saatua tukea. Jännittämissiöni moniulotteisuuden vuoksi koin erityisen arvokkaaksi saadun tuen aiempaan tutkimustietoon nojautuen – ilman sitä olisin saattanut ajautua päämäärättömään aineiston lueskeluun vailla ”rajoja”.

Kuinka saatoin olla varma tekemieni tulkintojen paikkansapitävyydestä? Pyrin olemaan perusteellinen tehdessäni analysointia kysyen useaankin otteeseen itseltä arviota merkintöjen tekemisistä. Mitä opiskelija yrittää tällä lauseella kertoa ja kuvata? Millainen merkityksenanto tästä välittyy? Saatoin palata itse kirjoittamiini eläytymistarinoihin lueskellen antamiani merkityksiä jännittämiselle ja ei-jännittämiselle – puhuinko samaa kieltä opiskelijoiden kanssa? Uskoin löytäneeni niitä merkityksiä, joita opiskelijat tarinoissaan jännittämiselle antoivat. Tiedostin jännittämiskokemuksen erittelemisen olevan ongelmallista, sillä siihen kietoutuvat elementit useimmiten näyttäytyvät samanaikaisesti. Pyrin aineistoni analyysissa kuitenkin perustelevaan välillä teennäiseltäkin tuntuvia jakoja ja kategorisointeja. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 100) esittävät, että sinällään totuuden etsiminen aineistosta on näennäistä – jokaisen tutkielman tekijän on itse tuotettava ”analyysinsa viisaus”.

Aineistoni analyysiin ja tulosten tulkintaprosessiin liittyen pidän vahvuutenani sitä, että aineiston keruun jälkeen olen voinut keskittyä sen käsittelemiseen intensiivisesti puolen vuoden ajan. Analyysi- tai tulkintavaiheessa työskentelin ilman pidempiä taukoja niin, etten missään vaiheessa etäännyntynyt aineistostani. Tutkimusmetodikirjallisuudessa aineiston etäännyntymiseen ei suhtauduta kovinkaan myönteisesti (Tuomi & Sarajärvi 2012, 69, 70).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös *uskottavuuden* näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 211). Jos tekemäni tulkinnat aineistosta vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat todella tarkoittaneet, on tutkielmallani uskottavuutta. Pyrin uskottavuuteen tarkastelemalla tekemiäni tulkintoja kriittisesti. Olen tutkielmani eri vaiheissa pyrkinyt tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni ja erottamaan ne tutkittavien kokemuksista. Tämä lisää tutkielmaani *varmuutta*. Kuitenkin kvalitatiivisen tutkimusotteen pyrkimyksenä on kuvata kohdetta kokonaisuutta painottaen, joten uuden tiedon löytämiseen sekä ymmärryksen avartamiseen kietoutuvat väistämättä myös tutkijan tietämykset ja hänen arvomaailmansa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 160–161).

Vahvistavuutta tutkielmani saa parhaiten Almonkarin (2007) puheviestinnän väitös-kirjatutkimuksesta. Almonkari (2007) tutki korkeakouluopiskelijoiden kokemaa sosi-aalista jännittämistä opiskelun puheviestintätilanteissa. Nojauduin tutkielmani viite-kehyksessä myös Almonkarin (2007) tutkimuksessaan käyttämiin käsitteisiin. Tut-kielmani keskeisin käsite *sosiaalinen jännittäminen* on lähtöisin Almonkarilta (2007). Tulokseni lukionuoren sosiaalisen jännittämisen kokemuksesta kokonaisvaltaisena, niin myönteisiä kuin kielteisiä tunteita herättävänä, intensiivisenä elämää toisinaan rajoittavanakin sekä ihan tavallisena koettuna asiana ovat hyvin samanlaisia aiempiin tutkimuksiin verrattuna. Tuloksistani voi löytää Almonkarin (2007) lisäksi yhteneväi-syyttä myös muihin aiempiin tutkimuksiin (ks.esim. Almonkari & Kunttu 2012; Kunttu, Martin & Almonkari 2006; Martin 2006; Ranta 2008).

Saamiani tuloksia ei voi pitää yleistettävänä, mutta laadullinen tutkimus keskittyykin ymmärtämään jotain yksityistä, yleistettävyyden sijaan (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tulokseni paljastivat jotain ”uutta ja yksityistä” lukionuorten jännittämisestä, mutta sinällään tulokseni eivät tuottaneet aiemmista tutkimuksista poikkeavaa tie-toa. Tulokset saattoivat kuitenkin herättää uutta näkökulmaa siihen, mitä ei-jännit-täminen merkitsee: se ei ole täydellistä jännittämättömyyttä. Onko lopulta olemas-sakaan totaalista jännittämättömyyden tilaa?

Pohdin tutkielmani tieteenfilosofista taustaa ja saamiani tuloksia – tuleeko fenome-nologia aidosti lunastetuksi? On perusteltua pohtia, saavutanko opiskelijoiden koke-muksellisuuden tutkimalla heidän kirjottamiaan tarinoita (ks. luku 3.3). Olen pyrkinyt tulkitsemaan opiskelijoiden jännittämislleen antamia merkityksiä ja ymmärtämään heidän kokemuksiaan kyseisissä tarinoissa (ks. Laine 2007, 28). Onko perusteltua ajatella, että jokainen opiskelija heijastelee eläytymistarinoissa omia kokemuksiaan? Mitä tarinat lopulta kertovat?

Fenomenologiassa ihmisen suhde omaan todellisuuteensa nähdään kaikkein merki-tyksellisimpänä, mihin nojautuen perustelen jokaisessa eläytymistarinassa opiskeli-jan kirjoittavan omasta todellisuudestaan, omien kokemustensa ja uskomustensa va-lossa (ks. Laine 2007, 29–30). Yksilön kokemus muodostuu aina sille annetuista *mer-kityksistä* (ks. Laine 2007, 29–30). Olen löytänyt eläytymistarinoista merkityksen-an-toja muun muassa sille, miten lukionuori kokee jännittämisen ja jännittämättömyy-den. Opiskelijat toivat eläytymistarinoissaan ilmi todellisuudessakin jännittämistä ai-heuttavien tilanteiden kuvauksia (ks. luku 4.5), jotka itsessään vahvistavat yksilön aitoa kokemuksellisuutta ja auttavat tutkielmaani lunastamaan fenomenologian.

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Jännittäminen kuuluu osaksi yksilön elämää, ja *jokainen meistä jännittää joskus* (Martin ym. 2013, 7). Miksi jännittäminen kuitenkin mielletään niin häpeälliseksi ja toisinaan jopa heikkouden merkiksi? Tämä ilmiön leimautuneisuus osaltaan vaikutti mielenkiintoni aihetta kohtaan. Tutkimusaiheekseni muodostui sittemmin lukionuorten kokemus sosiaalisesta jännittämisestä. Ensi alkuun sain haasteekseni huomata, että olen kiinnostunut näin monitahoisesta ja mutkikkaasta ilmiöstä – jännittämiskokemukseen tarttuminen ei ollut itsestään selvää, mutta sitäkin *kiehtovampaa*.

Lukionuorten kirjoittamissa eläytymistarinoissa pääsin käsiksi kiinnostavaan ilmiöön. Opiskelijat kirjoittivat tarinoissaan moniulotteisia kuvauksia jännittämiseen ja ei-jännittämiseen liittyen. Tarinoita lukiessani pohdin ilmiön yksityisyyttä – jännittäminen on suurimmilta osin yksilön mielensisäistä, vain vähän ulospäin näkyvää. Tulevatko opiskelijat nähdä jännittämisen kanssa? Voisi olla mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka opettajat kohtaavat jännittävän opiskelijan. *Tunnistaako opettaja opiskelijoiden jännittämistä eri opiskelun sosiaalisissa tilanteissa?* Miten jännittämiseen puututaan? Opiskelija jää jännittämisen kanssa mitä useimmin yksin (Kunttu, Martin & Amonkari 2006, 4585). *Jännittääkö opettaja opiskelijan jännittämistä?* Halutaanko sitä nähdä lainkaan, on yksi tärkeimmistä kysymyksistä.

Opiskelijoiden ongelmalliseen jännittämiseen voidaan vaikuttaa pedagogiikan keinoin (Kunttu, Martin & Almonkari 2006, 4568), mikä herättääkin mielenkiinnon niihin opetusmenetelmiin ja etenkin opettajien opetustaitoihin, joiden avulla jännittämistä voitaisiin ehkäistä. Eräänä jatkotutkimusaiheena voisi taten olla: *millaisin pedagogisin keinoin opiskelijoiden ongelmalliseen jännittämiseen voitaisiin vaikuttaa?* Koulun merkitys nuoren elämässä on huomattava, minkä vuoksi siinä piileviä voimavaroja tulisi hyödyntää jännittämisen ehkäisemisessä. Opettajien kykyä tunnistaa ja tiedostaa jännittämisen ilmiöön liittyviä tekijöitä tulisi taten vahvistaa entisestään.

Miksi jännittämisestä ei puhuta ääneen? Kiteyttäisin tähän kysymykseen tutkimusprosessini aikana heränneiden pohdintojeni ytimen. ”Koska jännittämisestä puhuminen on osittain tabu, asioiden oikea laita ei tule esille” (Almonkari 2007, 170). Tähän perustaen uskon sosiaalisen jännittämisen tutkimisen koulukontekstissa osaltaan lievittävän ilmiön tabumaisuutta. Jännittäminen ei kerro yksilön kyvyttömyydestä tai vajavaisuudesta, vaan ennen kaikkea herkkydestä ja halusta onnistua itselle tärkeiden asioiden äärellä. Jännittämisestä kärsivät opiskelijat eivät ole epäonnistuneita tai hitaita, vaan pikemminkin jännittäminen antaa heille voimavaroja pyrkiä eteenpäin

(Almonkari 2007, 182). Jännittämisen äänen voi olla häivyttämässä sen häpeällistä leimaa. Väitän, että jännittämisestä puhutaan liian vähän.

Sosiaalinen jännittäminen lukionuorten kokemana oli ennen kaikkea niin myönteisiä kuin kielteisiäkin ajatuksia ja tunteita, vireytymistä sekä vetäytymistä, lähes jokaiseen opiskelun sosiaaliseen tilanteeseen eri intensiteetein ulottuvaa, fyysisesti keuhossa tuntuva, mielensisäisinä ajatuksina ilmenevä, käyttäytymisessä näkyvä sekä hallinnantunteen palauttavien keinojen etsintää siitä selviytymiseksi. Tässä kohtaa minua melkein jopa *jännittää* laittaa sille piste.

LÄHTEET

- Almonkari, M. 2000. Esiintymisvarmuutta etsimässä. Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen ja jännittämisen kokemukset esiintymistaidon kursseilla. Jyväskylän yliopisto. Puheviestinnän lisensiaatin tutkimus.
- Almonkari, M. 2007. Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. Jyväskylä Studies in Humanities 86.
- Almonkari, M. & Kunttu, K. 2012. Korkeakouluopiskelijoiden jännittämiskokemusten yhteys opiskelukykyyn. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2012, 7–27. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40929/Prologi2012_Almonkari_Kunttu.pdf?sequence=1 [luettu 25.11.2015]
- Antony, M. M. & Swinson, R. P. 2008. The shyness and social anxiety workbook: Proven, step-by-step techniques for overcoming your fear. Canada: Raincoast Books.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Reviews Psychology 52, 1–26. http://moodle2.cs.huji.ac.il/nu14/plugin-file.php/179670/mod_resource/content/1/Bandura_2001.pdf [luettu 23.10.2015]
- Beidel, D. C. & Turner, S. M. 2005. Childhood anxiety disorders: a guide to research and treatment. Great Britain: Taylor and Francis.
- Castelao, C. F., Naber, K., Altstädt, S., Kröner-Herwig, B. & Ruhl, U. 2015. Two dimensions of social anxiety disorder: a pilot study of the Questionnaire for social anxiety and social competence deficits for adolescents. Child Adolesc Psychiatry Ment Health 9 (47) 1–12. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4597769/pdf/13034_2015_Article_79.pdf [luettu 1.12.2015]
- Cody, M. W. & Teachman B. A. 2011. Global and local evaluations of public speaking performance in social anxiety. Behaviour Therapy 42 (4), 601–611. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3291103/pdf/nihms359167.pdf> [luettu 11.8.2015]
- Creswell, C., Waite, P. & Cooper, P. J. 2014. Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents. Archives of Disease in Childhood 99, 674–678. <http://adc.bmj.com/content/99/7/674.full.pdf+html> [luettu 10.12.2015]
- Dannahy, L. & Stopa, L. 2007. Post-event processing in social anxiety. Behaviour Research and Therapy 45, 1207–1219. <https://www.psychologie.uni-freiburg.de/studium.lehre/bachelor.of.science/skripte/frueheresem.html/ueb-vorlklinpsych/Soziale%20Phobie%20Dannahy2007> [luettu 1.12.2015]

- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana: Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67814/978-951-44-7206-0.pdf?sequence=1> [luettu 28.11.2014]
- Eskola, J. 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa. Teoksessa J. Eskola (toim.) Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijalle. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B:33. Tampere: Tampereen yliopisto. 5–48.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Taju. 5–40.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä : PS-kustannus. 159–182.
- Eskola, J. 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus. 71–86.
- Fallah, F. & Ghara, A. N. 2015. Investigating the association of mental-social climate and social anxiety with students' self-efficiency. *Psychiatry Behavioral Science* 9 (3), 1–7. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4644619/pdf/ijpbs-09-232.pdf> [luettu 1.12.2015]
- Fisher, P. H., Masia-Warner, C. & Klein, R. G. 2004. Skills for social and academic success: a school-based intervention for social anxiety disorder in adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review* 7 (4), 241–249. <http://bobcat.militaryfamilies.psu.edu/sites/default/files/placed-programs/Fisher%20et%20al%202004%20-%20descriptive%20paper.pdf> [luettu 8.6.2015]
- Gren-Landell, M. 2010. Social anxiety disorder in Swedish adolescents. Prevalence, Victimization & Development. Linköping: Unitryck. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:329270/FULLTEXT01.pdf> [luettu 3.6.2015]
- Haller, S. P. W., Kadosh, K. C., Scerif, G. & Lau, J. Y. F. 2015. Social anxiety disorder in adolescence: How developmental cognitive neuroscience findings may shape understanding and interventions for psychopathology. *Developmental Cognitive Neuroscience* 13, 11–20. http://ac.els-cdn.com/S1878929315000274/1-s2.0-S1878929315000274-main.pdf?_tid=473bc8d8-984d-11e5-be1c-00000aacb35f&acdnat=1448989518_23889a258bcba392099a6fa74adfad8d [luettu 1.12.2015]
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hofman, S. G. 2007. Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: a comprehensive model and its treatment implications. *Cogn Behav Ther.* 36 (4), 193–209. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2151931/pdf/nihms35736.pdf> [luettu 1.12.2015]

- Hofman, S. G. 2010. Advances in the research of social anxiety and its disorder (special section). *Anxiety Stress Coping*. 23 (3), 239–242. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2846378/pdf/nihms-187825.pdf> [luettu 1.12.2015]
- Jazaieri, H., Morrison, A. S., Goldin, P. R & Gross, J. J. 2014. The role of emotion and emotion regulation in social anxiety disorder. *Curr Psychiatry Rep*. 17 (531), 1–9. <http://spl.stanford.edu/pdfs/2015/Jazaieri.pdf> [luettu 1.12.2015]
- Jones, K. M., Schulkin, J., & Schmidt, L. A. 2014. Shyness: subtypes, psychosocial correlates, and treatment interventions. *Psychology* 5, 244–254. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.53035> [luettu 11.8.2015]
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. M. & Laakkonen, E. 2012. Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for educational research online* 1 (4), 73–98. <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/viewFile/305/144> [luettu 10.6.2015]
- Kashdan, T. B., Elhai, J. D., & Breen, W. E. 2008. Social anxiety and disinhibition: an analysis of curiosity and social rank appraisals, approach-avoidance conflicts, and disruptive risk-taking behaviour. *Anxiety Disorder* 22 (6), 925–939. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2527018/pdf/nihms59789.pdf> [luettu 8.6.2015]
- Kauhanen, S. 2015. Hyvää oloa toiselle asteelle -artikkeli, Karjalainen, 24.11.2015.
- Klockars, L. 2011. Nuoruus – elämän toinen mahdollisuus. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen, & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Porvoo: Bookwell. 18–20.
- Kunttu, K., Martin, M. & Almonkari, M. 2006. Nykyopiskelijakin jännittää esiintymistä, mikä avuksi? *Suomen Lääkärilehti* 61 (44), 4585–4588. <http://www.esok.fi/esok-hanke/kaytannot/miel/jannitt.pdf>
- Kunttu, K. & Pesonen, T. 2013. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47. Helsinki: Multiprint. http://www.yths.fi/filebank/1864-KOTT_2012_verkkoon.pdf [luettu 26.11.2015]
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: Ps-kustannus. 26–43.
- Lazarus, R. 1993. Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine* 55, 234–247. <http://www.sunswlondon.nhs.uk/wp-content/uploads/2013/01/Coping-Process-Theory.pdf> [luettu 1.11.2015]
- Levinson, C. A., Langer, J. K. & Rodebaugh, T. L. 2011. Self-construal and social anxiety: Considering personality. *Personality and Individual Differences* 51, 355–359. http://www.cherilevinson.com/uploads/1/1/7/6/11768007/levinson_langer_rodebaugh.pdf [luettu 2.6.2015]
- Lounasmaa, J., Tuori, M-R., Kunttu, K. & Huttunen, T. 2004. Opiskelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa K. Kunttu (toim.) *Oireilevan opiskelijan viesti? Tutkimuksia korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 -aineistosta*. Helsinki: Edita prima. 165–188.

- Martin, M. 2006. Jännittäjät psykologin silmin. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) Esiintymisjännittäjille apua? Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37, 46–49. http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf [luettu 6.10.2015]
- Martin, M. 2011. Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K. & Pynnönen, P. (toim.) Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell. 289–291.
- Martin, M., Heiska, H., Syvälahti, A. & Hoikkala, M. 2013. Jännittäminen osana elämää – opiskelijaopas. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön oppaita 7. Helsinki: Brand ID. <http://www.yths.fi/filebank/2316-Jannittajaopas-2013.pdf> [luettu 26.11.2015]
- Martin, M. 2015. Jännittäminen – häiriö vai luonnollinen osa elämää? Powerpoint-diat. http://www.psyli.fi/files/1863/Yleiso_luento_ja_nnitta_misesta_Vuoden_2015_psykologi_Minna_Martin.pdf [luettu 30.11.2015]
- Moscovitch, D. A. 2008. What is the core fear in social phobia? A new model to facilitate individualized case conceptualization and treatment. Cognitive and Behavioral Practice. <http://www.elsevierscitech.com/emails/sse/moscovitch1.pdf> [luettu 11.8.2015]
- Nummelin-Sundberg, B. 2006. Kokemuksia ruotsalaisesta ”Våga tala” kurssista. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) Esiintymisjännittäjille apua? Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37. 51-54. http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf [luettu 20.11.2015]
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Pörhölä, M. 2006. Esiintymiskokemuksen muodostuminen. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) Esiintymisjännittäjille apua? Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37, 19–27. http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf [luettu 28.11.2015]
- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä. Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhelanteessa. Jyväskylä Studies in Communication 2.
- Ranta, E. 2011. Opiskelun haasteet lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell. 30–31.
- Ranta, K. 2006. Sosiaalinen ahdistuneisuus ja sosiaalisten tilanteiden pelko lapsuus- ja nuoruusiällä. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) Esiintymisjännittäjille apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37. Helsinki: Hakapaino. 9–18. http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf [luettu 20.11.2015]
- Ranta, K. 2008. Social phobia among Finnish adolescents. Assessment, epidemiology, comorbidity and correlates. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67867/978-951-44-7352-4.pdf?sequence=1> [luettu 10.6.2015]

- Roberts, K. E., Hart, T. A., Coroiu, A. & Heimberg, R. G. 2011. Gender role traits among individuals with social anxiety disorder. *Personality and Individual Differences* 51 (8), 952-957. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3224850/pdf/nihms319606.pdf> [luettu 9.12.2015]
- Rodebaugh, T. L., Holaway, R. M. & Heimberg, R. G. 2004. The treatment of social anxiety disorder. *Clinical Psychology Review* 24, 883-908. http://www.researchgate.net/profile/Antonio_Nardi/publication/45270269_Agomelatine_in_the_treatment_of_social_anxiety_disorder/links/0a85e535e7b3b2ad0b000000.pdf [luettu 31.10.2015]
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist* 13 (1), 1-13. https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/henkilokunta/salmela_aro/epschool [luettu 8.12.2015]
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J-E. 2009. School burnout inventory (SBI). Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment* 25 (1), 48-57. https://www.researchgate.net/profile/Jari_Erik_Nurmi/publication/232593343_School_Burnout_Inventory_%28SBI%29_Reliability_and_validity/links/0f31753be8e8cdd2bd000000.pdf [luettu 8.12.2015]
- Salmela-Aro, K. 2010. One in five girls in upper secondary school suffers from school burnout. *Pathways to Adulthood Newsletter* 1, 1-8. <http://www.pathwaystoadulthood.org/docs/PathwaysNewsletterIssue1.pdf> [luettu 7.12.2015]
- Stein, M. B. & Stein, D. J. 2008. Social anxiety disorder. *Lancet* 371 (9618), 1115-25. http://img2.tapuz.co.il/forums/1_156767874.pdf [luettu 9.6.2015]
- Stein, D. J. 2015. Social anxiety disorder and the psychobiology of self-consciousness. Stein DJ (2015) Social anxiety disorder and the psychobiology of self-consciousness. *Front. Hum. Neurosci.* 9:489. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4585074/> [luettu 1.12.2015]
- Sumter, S. R., Bokhorst, C. L. & Westenberg, P. M. 2009. Social fears during adolescence: Is there an increase in distress and avoidance? *Journal of Anxiety Disorders* 23, 897-903. http://www.researchgate.net/profile/Sindy_Sumter/publication/26317477_Social_fears_during_adolescence_is_there_an_increase_in_distress_and_avoidance/links/0deec5231749eb0b8f000000.pdf [luettu 9.6.2015]
- Tirkkonen, T. 2004. Vaikeakin jännitys on voitettavissa. *Jyväskylän ylioppilaslehti* 15, 11. <http://www.jylkkari.fi/arkisto/0415/pages/11.htm> [luettu 25.11.2015]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint.
- Vadén, T. 2006. Minä-en-voi-tehdä-sitä-täällä. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) *Esiintymisjännittäjille apua? Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia* 37, 29-34. http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf [luettu 2.6.2015]
- Valkonen, T. 2003. *Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13452/9513915468.pdf?sequence=1> [luettu 2.6.2015]

- Valkonen, T. 2006. Tarvitaanko erillisiä esiintymisjännityskursseja? Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) Esiintymisjännittäjille apua? Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37, 67–74. http://www.yths.fi/filebank/356-Esiintymisjannittajille_apua_2.pdf [luettu 21.11.2015]
- Wrench, J. S., Brogan, S. M., McCroskey, J. C. & Jowi, D. 2008. Social communication apprehension: The intersection of communication apprehension and social phobia. *Human communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association* 11 (4), 401–422. <http://www.uab.edu/Communicationstudies/humancommunication/11.4.2.pdf> [luettu 11.6.2015]
- Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C. & Novin, S. 2009. Depression and social anxiety in children: Differential links with coping strategies. *Abnormal Child Psychology* 38, 405–419. http://www.researchgate.net/profile/Carlien_Rieffe/publication/40689618_Depression_and_social_anxiety_in_children_differential_links_with_coping_strategies/links/5437e930cf2590375c56549.pdf [luettu 31.10.2015]

LIITE 3. KYSELYLOMAKE

Kirjoituksesi sekä seuraavat taustatiedot käsitellään luottamuksellisesti. Niitä ei lue kukaan muu kuin minä. Kirjoitan tutkimusraporttini niin, ettei kenenkään vastauksia voi tunnistaa.

Kyselylomake

Kirjoita tähän numero, joka on eläytymistarina-paperisi oikeassa yläkulmassa _____

Sukupuoli nainen _____ mies _____

Olen lukion 1. vuosiluokalla _____ 2. vuosiluokalla _____

Rastita yksi vaihtoehto, joka kuvastaa Sinua parhaiten

1. Olen herkkä jännittämään koulun eri sosiaalisissa tilanteissa ____

2. Jännitän toisinaan, vain tietyissä koulun sosiaalisissa tilanteissa ____

3. Jännitän harvoin koulun sosiaalisissa tilanteissa ____

4. En jännitä juuri lainkaan koulun sosiaalisissa tilanteissa ____

Jos rastitit vastauksen 1, 2 tai 3, niin kerro, millaisissa tilanteissa koulupäivän aikana sinulla esiintyy sosiaalista jännittämistä?

Kiitos osallistumisestasi ja arvokkaista vastauksistasi!

Noora Nuutinen, Itä-Suomen yliopisto