

**KALLION LUKION PUHEILMAISUN OPETTAJIEN
NÄKEMYKSIÄ ARVIOINNISTA JA
PALAUTTEENANNOSTA**

Suvi-Tuuli Metsä

**Puheviestinnän
pro gradu –tutkielma
kesäkuu 2001
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Suvi-Tuuli Metsä	
Työn nimi Kallion lukion puheilmaisun opettajien näkemyksiä arvioinnista ja palautteenannosta	
Oppiaine puheviestintä	Työn laji pro gradu -tutkielma
Aika kesäkuu 2001	Sivumäärä 103
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimuksessa selvitettiin Kallion lukion puheilmaisun opettajien näkemyksiä arvioinnista ja palautteenannosta. Kiinnostuksen kohteena olivat opettajien näkemykset opetuksen ja arvioinnin tavoitteista sekä arvioinnin ja palautteenannon käytännöistä ja ongelmista. Tutkimuksen tavoitteena oli etsiä arvioinnin ja palautteenannon ongelmiin ratkaisuja sekä kehittää puheilmaisun opetusta.</p> <p>Kyseessä oli tapaustutkimus. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelusta ja ryhmähaastattelusta kehitettyä "teemakeskustelua". Kallion puheilmaisun kaksi opettajaa - joista toinen on tämän tutkimuksen tekijä - keskustelivat ennalta suunnitellun teemarungon suuntaisesti oppiaineensa arviointiin ja palautteenantoon liittyvistä kysymyksistä. Opettajien keskustelujen tueksi kerättiin opiskelijoiden näkemyksiä arvioinnista ja palautteesta kyselylomakkein toteutetulla esitutkimuksella.</p> <p>Puheilmaisun arviointi on opettajien mukaan pääosin holistista. Arviointikriteerit perustuvat pääasiassa harjoituksen ja/ tai kurssin tavoitteisiin mutta myös opiskelijan omat tavoitteet, yrittäminen ja innostuneisuus vaikuttavat arviointiin. Varsinkin puhetaiteen opetuksessa arviointikriteerit ovat löyhiä. Palautetta annetaan useimmiten suullisesti heti harjoituksen jälkeen. Kursseista annetaan arvosana ja yleensä myös suullinen loppupalautte.</p> <p>Palautteenannossa pidettiin vaikeana sen huomaamista, kuinka kriittistä ja kuinka kannustavaa palautetta kukin opiskelija tarvitsee. Ongelmalliseksi koettiin myös se, ettei varsinkaan opettajan ja opiskelijan väliselle kahdenkeskiselle palautteelle ole tarpeeksi aikaa. Ongelmia näyttivät tuottavan myös opettajien hiukan ristiriitaiset tavoitteet arvioinnin ja palautteen suhteen. Varsinkin puhetaiteen opetuksessa väljät tavoitteet ja arviointikriteerit ja toisaalta melko suppeiden arviointikeinojen käyttö vaikeuttavat arviointia. Arvioinnin analyttisyyden kehittäminen, arviointikriteerien selkiyttäminen ja toisaalta puhetaiteen opetuksessa taiteelle sopivampien, autenttisten arviointi- ja palautemenetelmien hyödyntäminen lienevät tärkeimpiä kehittämiskohteita puheilmaisun arvioinnissa. Henkilökohtaisen palautteen lisääminen olisi myös varsin tärkeää.</p> <p>Opettajat kehittivät tutkimuksen puitteissa joitakin käytännön tapoja arvioinnin ja palautteen ongelmien ratkaisemiseksi. Tutkimus myös antoi kimmokkeen arvioinnin ja palautteenannon jatkuvaan kehittämiseen. Jatkossa kehittämistyö vaatii kuitenkin tuekseen vielä perusteellisempaa ja syvempää pohdiskelua koko oppiaineen ja kunkin kurssin tavoitteista.</p>	
Asiasanat puheviestintä & palaute, puheviestintä & arviointi, puhetaide, taiteen arviointi	
Säilytyspaikka	Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 PUHEILMAISU KALLION LUKION OPPIAINEENA	3
2.1 KALLION LUKIO	3
2.2 PUHEILMAISU-OPPIAINE	4
3 KOMPETENSSI PUHEILMAISUSSA	6
3.1 PUHEVIESTINTÄKOMPETENSSI	6
3.2 TAITEELLINEN KOMPETENSSI	9
4 OPPIMINEN JA OPETTAMINEN PUHEILMAISUSSA	15
4.1 PUHEVIESTINNÄN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	15
4.2 TAITEEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	19
5 ARVIOINTI JA PALAUTE PUHEILMAISUSSA	23
5.1 ARVIOINTI JA PALAUTE PUHEVIESTINNÄN OPPIMISESSA JA OPETTAMISESSA	23
5.1.1 Arviointi	23
5.1.2 Palaute	32
5.2 ARVIOINTI JA PALAUTE TAITEEN OPPIMISESSA JA OPETTAMISESSA	37
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
6.1 ESITUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
6.2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	43
6.3 TUTKIMUKSEN KULKU JA TUTKIMUSMENETELMÄT	44
6.4 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULKINTA	46
7 THIVISTELMÄ ESITUTKIMUKSEN TULOKSISTA	48
7.1 "OPEN SUULLINEN PALAUTE ON KORVAAMATONTA"	48
7.2 "LISÄÄ TERÄÄ JA VIELÄ SUOLAA HAAVOIHIN"	50

7.3 "ARVOSANA KUULUU LUKION TYYLIIN"	51
8 TUTKIMUKSEN TULOKSET	52
8.1 HYVÄ OPETUS PUHEILMAISUSSA	52
8.2 PUHEILMAISUN OPETUKSEN TAVOITTEET	53
8.2.1 Puheviestintä, taide, henkilökohtainen kasvu	53
8.2.2 Puheviestintäkompetenssi	55
8.2.3 Taiteellinen kompetenssi	57
8.2.4 Persoonan kehittyminen	62
8.3 HYVÄ ARVIOINTI JA PALAUTE	63
8.4 ARVIOINTIKRITEERIT JA ARVIOINTITAVAT	66
8.4.1 Yksittäisen suorituksen arviointi	66
8.4.2 Kurssin kokonaisarviointi	67
8.4.3 Oppiaineen päättöarviointi	70
8.5 PALAUTEKÄYTÄNTÖ	70
8.5.1 Palautteen muodot ja määrä	70
8.5.2 Palautteen sisältö	72
8.6 ARVIOINNIN JA PALAUTTEEN ONGELMIA JA KEHITYSEHDOTUKSIA	73
8.6.1 Arvosanakäytännön ongelmia ja kehitysehdotuksia	73
8.6.2 Muun arvioinnin ja palautteen ongelmia ja kehitysehdotuksia	76
9 TULOSTEN TARKASTELUA	80
9.1 ESITUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA	80
9.2 TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA	83
9.3 TUTKIMUKSEN JA TUTKIMUSMENETELMIEN ARVIOINTIA	90
10 PÄÄTÄNTÖ	93
LÄHTEET	94
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Arviointi ja palautteenanto puheviestinnän opettamisen osana muodostavat mielenkiintoisen tutkimussaran, jossa on mahdollista pohdiskella puheviestinnän kompetenssiin, puheviestinnän opettamiseen ja oppimiseen sekä arviointiin ja palautteenantoon liittyviä kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen puheilmaisun opetusta Kallion ilmaisutaidon lukiossa. Kiinnostukseni kohteet ovat puheilmaisun opettajien käsitykset puheilmaisun arvioinnista ja palautteesta sekä heidän näkemyksensä siitä, miten arviointia ja palautteenantoa voisi kehittää. Arviointia ja palautteenantoa koskevien näkemysten taustaksi selvitän opettajien näkemyksiä puheilmaisun opettamisesta ja opetuksen tavoitteista.

Koska puheilmaisuus on nimenomaan puheviestinnällinen aine, selvitän tutkimuksessa samalla muun muassa puheilmaisun opettajien näkemyksiä puheviestinnän arvioinnista, puheviestintäkompetenssista ja puheviestinnän opetuksesta. Puheilmaisuus-oppiaineessa keskeisellä sijalla on puhetaiteen opettaminen. Siksi minua kiinnostavat myös opettajien näkemykset taiteen arvioimisesta ja taidetta koskevasta palautteenannosta, taiteen opettamisesta ja taiteellisesta kompetenssista.

Tämä tutkimus on itsereflektiivinen. Puheilmaisun opettajia on Kallion lukiossa kaksi. Näistä toinen on tutkija itse. Selvittäessäni puheilmaisun opettajien näkemyksiä arvioinnista ja palautteenannosta, valotan samalla myös tutkijan/opettajan omia näkemyksiä. Tekijä on tässä siis sekä tutkija että toinen tutkittavista. Tutkimuksen kimmokkeena ovat toimineet käytännön opetustyössäni kokemat ongelmat opiskelijoiden suoritusten arvioinnissa ja palautteenannossa. Opiskelija-arvioinnin teko on saanut minut pohdiskelemaan, millä kriteereillä milloinkin arvioin, mitkä asiat vaikuttavat arviointiini, onko arviointini oikeudenmukaista ja niin edelleen. Palautetta antaessani olen joutunut miettimään, olenko liian kriittinen tai tarpeeksi kriittinen, annanko palautetta riittävästi ja onko palaute sellaista, joka sekä kannustaa että auttaa opiskelijaa kehittämään taitojaan.

Useissa keskusteluissa sekä koulun toisen puheilmaisun opettajan että muiden ilmaisutaitoaineiden opettajien kanssa on selvinnyt, että arviointi ja palautteenanto ovat muillekin ongelmallisia, ristiriitaisia tunteita herättäviä asioita. Arviointi ja palautteenanto ovat kuitenkin hyvin tärkeä osa oppimista ja opettamista. Oppimiskäsitykset ovat vähitellen suuntautuneet pois behavioristisista linjoista kohti konstruktivismia. Tämä on aiheuttanut muutospaineita – ja toivottavasti myös muutoksia - kouluopetuksessa. On tärkeää, että

oppimisen ja opettamisen osana kehitetään myös arviointia ja palautteenantoa. Kun valtaa ja vastuuta oman opetustyön ja sen osa-alueiden suunnittelemisessa ja toteuttamisessa on siirretty yhä enemmän koulutasolle, opettajan rooli oman työnsä kehittäjänä korostuu. Opettajan on tärkeää hahmottaa opetustoimintansa taustalla olevia ajatuksia sekä positiivisesti kyseenalaistaa totuttuja toimintamallejaan.

Kun pyritään kehittämään opetusta, myös opiskelijoiden tarpeiden ja toiveiden tunteminen on hyvin tärkeää. Tästä syystä tein ennen varsinaista tutkimusta esitutkimuksen, jossa selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä, toiveita ja tarpeita arvioinnin ja palautteenannon suhteen. Esitutkimuksen tuloksia hyödynnetään varsinaisessa tutkimuksessa puheilmaisuuden arviointiin ja palautteeseen liittyvän kehitystyön apuna, suuntaa-antavina virikkeinä ja kimmokkeina.

Puheviestinnän tieteenalan kannalta on tärkeää hankkia tietoa puheviestinnän opetukseen liittyvistä käsityksistä, tavoitteista ja käytänteistä. Tutkimuksessa pyrin vastaamaan tähän tarpeeseen valottamalla yhtä puheviestinnän opettamisen osa-aluetta; arviointia ja palautteenantoa.

Teoreettinen viitekehys muodostuu tässä osin työn aihepiiriin läheisesti liittyvien aiempien tutkimuksien esittelystä. Aihepiiriin liittyvää tutkimusta, varsinkin tutkimusta taiteen opettamisesta, arvioimisesta ja palautteenannosta on kuitenkin varsin vähän. Siksi esittelen teoreettisessa viitekehyksessä myös muuta aiheesta kirjoitettua, esimerkiksi filosofisia teorioita ja alan opettajien kirjoissaan esittämiä käsityksiä ja näkemyksiä. Tämä on tärkeää, jotta tässä työssä selvitettäville näkemyksille ja kokemuksille asettuu vertailukohtia ja heijastuspintaa.

2 PUHEILMAISU KALLION LUKION OPPIAINEENA

2.1 KALLION LUKIO

Nykyään kaikki Suomen lukiot ovat luokattomia. Luokattomuus tarkoittaa, että opiskelija voi suorittaa lukion 2-4 vuodessa ja muokata oman ohjelmansa melko vapaasti. Opiskelijan pitää lukioaikanaan suorittaa vähintään 75 kurssia voidakseen saada päästötodistuksen ja voidakseen osallistua ylioppilaskokeisiin. Lukion kurssit muodostuvat pakollisista, syventävistä ja soveltavista kursseista. Syventävät kurssit ovat pääasiassa pakollisiin kursseihin välittömästi liittyviä jatkokursseja, soveltavat kurssit taas ovat esimerkiksi eheyttäviä kursseja, menetelmäkursseja, muita koulukohtaisia kursseja tai muissa oppilaitoksissa opskeltavia kursseja. Soveltavat kurssit ovat opiskelijoille vapaaehtoisia ja niiden koulukohtainen tarjonta vaihtelee vuosittain. (Koulusäädökset, 1999.)

Kallion lukio on helsinkiläinen, noin neljänsadan opiskelijan koulu, joka on saanut opetusministeriöltä erityisen koulutuksellisen tehtävän, ilmaisutaidon opettamisen. Kallion lukio antaa opiskelijalle mahdollisuuden opiskella kaikkia valtakunnallisen tuntijaon mukaisia lukio-oppiaineita ja osallistua ylioppilaskokeisiin. Tavallisten lukioaineiden lisäksi Kallion lukiossa opiskellaan ilmaisutaitoaineita. Kuten muutkin lukiot, Kallion lukio on luokaton ja sen opiskelijoiden tulee lukioaikanaan suorittaa vähintään 75 kurssia, mutta näistä vähintään kahdentoista tulee olla ilmaisutaitoaineiden kursseja. Jokainen Kallion lukion opiskelija opiskelee siis paitsi tavallisia lukioaineita, myös ilmaisutaitoaineita - vähintään kaksitoista kurssia, mutta useimmiten enemmän. Opiskelemalla koulun ilmaisutaitoaineita opiskelija voi korvata joitain muiden lukioaineiden kursseja. (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999.)

Kallion lukion ilmaisutaitoaineita ovat puheilmaisuus, näyttämöilmaisuus, liikunnallinen ilmaisuus, kirjallinen ilmaisuus, media-ilmaisuus, teatterioppi, teatteri- ja äänitekniikka sekä lavastus. Useimpia ilmaisutaitoaineita voi opiskella neljästä kuuteen kurssia, poikkeuksiakin on, kuten esimerkiksi lavastus, jossa kursseja on vain yksi. Lisäksi vuosittain järjestetään erilaisia soveltavia kursseja ja projekteja, jotka liittyvät ilmaisutaitoon. (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999.)

Kallion lukion toiminta-ajatus on tiedon, taidon ja taiteen kriittinen opiskelu. Kallion lukion opetussuunnitelmaan on kirjattu tavoitteiksi muun muassa yleissivistyksen syventäminen,

monipuolisten jatko-opintomahdollisuuksien turvaaminen ja itsenäiseen tiedonhakuun kannustaminen. Tärkeä Kallion lukion tavoite on myös taidekasvatuksen painottaminen. Kallion lukion opetussuunnitelmassa todetaan, että Kallion lukio haluaa opiskelijoistaan monialaisia kulttuurin tekijöitä ja kokijoita. Kallion lukiossa tavoitellaan myös opiskelijoiden itsetuntemuksen lisäämistä ja omien mahdollisuuksien ja rajojen löytämistä. (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999.) Varsinkin tämän tavoitteen toteutumisessa voi katsoa arvioinnin ja palautteenannon olevan keskeisessä osassa.

Opetussuunnitelman yleiseen osaan kirjatut koulun tavoitteet muodostuvat luonnollisesti jokaisen erillisen oppiaineen tavoitteiksi, joita sitten ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa sovelletaan oman aineen suuntaisesti. Näin edellä esitetyt periaatteet ja tavoitteet muodostavat reunaehdot myös puheilmaisu-oppiaineelle.

2.2 PUHEILMAISU-OPPIAINE

Puheilmaisu on yksi Kallion lukion ilmaisutaitoaineista. Puheilmaisuissa opiskellaan puhumiseen ja kuuntelemiseen liittyviä taitoja. Puheilmaisuun tavoitteeksi ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa on määritelty kunkin opiskelijan persoonallisen kokonaisilmaisuun ja puheviestinnän taitojen kehittäminen yksilö- ja pienryhmäharjoitusten sekä näihin liittyvien palautekeskustelujen avulla. (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999.)

Suomen kouluissa puheviestintää on opetettu ja opetetaan yhä lähinnä äidinkielen opetuksen yhteydessä. Myös Kallion lukiossa puheviestintää opetetaan osana äidinkieltä. Sen lisäksi puheviestintää opetetaan myös puheilmaisu-oppiaineessa. Puheilmaisuilla on siis osin päällekkäisiä oppisisältöjä äidinkielen kanssa. Päällekkäisyyttä on pyritty vähentämään oppiaineiden opettajien yhteistyöllä. Niiltä osin kuin puheviestintää opetetaan osana äidinkieltä, keskitytään niihin puheviestinnän osa-alueisiin, jotka puheilmaisuun opetuksessa jäävät vähemmälle, esimerkiksi ryhmäviestintään. Puheilmaisuun opetuksessa sen sijaan keskeisellä sijalla ovat esiintymistaidot ja niissäkin usealla kurssilla esteettis-ekspressiiviset esiintymistaidot. Vain yhdellä puheilmaisuun kurssilla paneudutaan varsinaisesti muuhun kuin esteettis-ekspressiiviseen puheviestintään ja opiskellaan esimerkiksi puheenvuoron rakentamisen ja ryhmäviestinnän taitoja.

Puheilmaisun oppisisällöt voi jakaa kolmeen pääkategoriaan: äänenkäyttöön, puhetaitoon ja puhetaiteeseen. Puheilmaisua voi opiskella viisi kurssia. Ensimmäinen kurssi sisältää äänenkäyttöä ja kokonaisilmaisua, toinen kurssi tekstintulkintaa, kolmas kurssi puhe-, keskustelu- ja väittelytaitoa, neljäs tarinankerrontaa ja viidennellä kurssilla tehdään vapaavalintainen loppuyö, useimmiten taiteellisiin ts. esteettisiin päämääriin pyrkivä esitys. (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999.)

Puheilmaisussa puhetaiteen osuus muihin oppisisältöihin nähden on suuri. Puhetaiteella tarkoitetaan usein tekstintulkintaa tai vaikkapa tarinankerrontaa ja näyttämöpuhetta, esimerkiksi monologia tai dialogia. Puheilmaisussa puhetaiteen opetukseen kuuluvat lähinnä tekstintulkinta ja tarinankerronta. Draamallinen näyttämöpuhe ja teatterin tekeminen yleensäkin kuuluvat varsinaisesti koulussamme opettavan näyttämöilmaisu-oppiaineen sisältöihin. Toki puheilmaisussakin harjoitellaan silloin tällöin monologeja ja joskus dialogejakin, joten kokonaan draamallista näyttämöpuhetta ei voi rajata puheilmaisussa opettavan puhetaiteen ulkopuolelle. Muutenkin puheilmaisun opetuksella voi katsoa olevan yhteisiä piirteitä draaman ja teatterin opettamisen kanssa. Kuvaavaa onkin puhua puheilmaisusta - niin kuin draamastakin - viestinnällisenä taito- ja taideaineena.

Puheilmaisu ei ole valtakunnanlaajuisesti opetettava aine, eikä se myöskään kuulu minkään valtakunnallisen opetussuunnitelman piiriin. Puheilmaisun opetussuunnitelma on kokonaan opettajien muokattavissa. Yleiset valtakunnalliset säädökset esimerkiksi arvioinnista koskevat kuitenkin puheilmaisun opetussuunnitelman laadintaa, samoin kuin luonnollisesti Kallion lukion oman yleisen opetussuunnitelman säädökset. Pääosin oppiaineen tavoitteet ja sisällöt ovat kuitenkin olleet opettajien päätettävissä. Opettajat ovat siis voineet - ja voivat yhä - pitkälti vaikuttaa siihen, mitä opetetaan ja miten, sekä siihen, mihin opetuksella pyritään. Tämä muodostaa hedelmällisen perustan opettajien omatoimiselle opetuksen kehittämiseksi. Arvioinnin ja palautteenannon kehittäminen on yksi tapa kehittää opetusta kokonaisuudessaan. Käytännön opetustyössä saatujen kokemusten mukaan vaikuttaa siltä, että sekä opiskelijat että opettajat kokevat arvioinnin merkittäväksi, mutta samalla vaikeaksi opetuksen osa-alueeksi.

Tämän tutkimuksen keskiössä on arviointi ja palautteenanto Kallion lukion puheilmaisu-oppiaineessa. Tutkimuksen viitekehyksen muodostavat ensinnäkin puheviestintäkompetenssi sekä toisaalta taiteen tekemiseen ja vastaanottamiseen liittyvät taidot, tiedot ja asenteet, joita

kutsutaan tässä taiteelliseksi kompetenssiksi. Toiseksi viitekehystä muodostavat puheviestintäkompetenssin ja taiteellisen kompetenssin opettaminen ja oppiminen. Kolmanneksi viitekehukseen kuuluu puheviestintäkompetenssin sekä myös taiteellisen kompetenssin arviointi sekä palautteenanto näistä aihealueista. Neljänneksi viitekehukseen kuuluvat arviointi ja palautteenanto yleisemmin oppimisen tukena.

3 KOMPETENSSI PUHEILMAISUSSA

3.1 PUHEVIESTINTÄKOMPETENSSI

Puheilmaisun opetussuunnitelmassa todetaan, että puheilmaisussa opiskellaan viestintään: puhumiseen ja kuuntelemiseen liittyviä taitoja (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999). Voidaan siis sanoa, että puheilmaisussa pyritään kehittämään opiskelijoiden puheviestintäkompetenssia. Viestintäkompetenssi voidaan laajasti määritellä kyvyksi olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Valkonen 1997, 24; Spitzberg 1988, 64). Tässä työssä käytetty käsite puheviestintäkompetenssi on viestintäkompetenssi-käsitteen osa, josta rajautuvat ulkopuolelle viestintäkompetenssiin tavallisesti sisällytetyt kirjoittaminen, lukeminen ja medialukutaito (Rubin 1990a, 100-101; Rubin & Hampton 1998, 187-189; Berko, Morreale, Cooper & Perry 1998, 176-178).

Puheviestintäkompetenssia on tutkittu runsaasti ja erilaista näkökulmista, mutta edelleen sitä voidaan pitää teoreettisesti melko jäsentymättömänä ja monitulkintaisena käsitteenä. Puheviestintäkompetenssin määrittelyssä vaikeaksi on osoittautunut esimerkiksi kompetenssin osatekijöiden välisten suhteiden selvittäminen. (Valkonen 1997, 25.) Samoin sen selvittäminen, missä suhteessa kompetenssi on tilannekohtaista ja missä suhteessa piirretyypistä, on osoittautunut vaikeaksi (Valkonen 1997, 25; Rubin 1990a, 103-104). Suhteellisen yksimielisiä ollaan siitä, että puheviestintäkompetenssi koostuu kolmesta toisiinsa erottamattomassa ja monimutkaisessa yhteydessä olevasta osatekijästä: kognitiivisesta, affektiivisesta ja psykomotorisesta (Daly 1994, 23; Moore 1994, 89; Rubin 1990a, 109; 1991, 298; 1994, 75; Spitzberg 1988, 69; Valkonen 1997, 36-41; Valo 1995a, 69). Toisin sanoen yksilön puheviestintäkompetenssiin kuuluvat viestintätiedot ja

kognitiiviset yksilötekijät, viestintämotivaatio ja viestintään liittyvät käsitykset sekä viestintätaidot ja –suoritukset (Valo 1995a, 69).

Viestintäkompetenssin tarkastelun ytimessä on ollut sen taitokomponentti (Valkonen 1997, 40). Tämä johtuu siitä, että kompetenssin havaitseminen liittyy useimmiten havaittuun ilmiäkäyttäytymiseen, performanssiin, ja tällöin avainasemassa ovat nimenomaan taidot. Taitoja on pyritty ryhmittelemään esimerkiksi synnynnäisiin ja opittuihin taitoihin, puhumisen ja havainnoimisen taitoihin, esiintymisen ja ryhmäviestinnän taitoihin sekä verbaalisiin ja nonverbaalisiin taitoihin (Valo 1995a, 71-75).

Kallion lukion puheilmaisuuden opetussuunnitelma on kaiken kaikkiaan varsin taitokeskeinen. Puheilmaisuuden opetussuunnitelmassa oppimisen tavoitteeksi luetellaan monenlaisia puheviestinnän taitoja. Ensimmäisellä kurssilla opittavia taitoja ovat muun muassa äänenkäyttö ja kokonaisilmaisuus, toisella kurssilla puheen ja fyysisen ilmaisuuden käyttö tekstin tulkinnassa, kolmannen kurssin tavoitteissa mainitaan muun muassa taito rakentaa jäsentynyt ja johdonmukainen puheenvuoro, taito puhua havainnollisesti, taito argumentoida, taito arvioida kriittisesti kuulemaansa ja antaa palautetta sekä taito mukauttaa viestintäänsä tilanteen mukaan. Neljännellä kurssilla taas tavoitteena on oppia käyttämään kieltä, rakennetta ja visuaalisuutta tarinankerronnan elementteinä. (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999.)

Viestintäkompetenssin affektiivisesta osa-alueesta on tutkittu erityisesti viestintähalukkuutta, puhumisrohkeutta, viestintäarkuutta ja ujoutta (Valkonen 1997, 39). Esimerkiksi viestintäarkuuden ja viestintähalukkuuden arviointimenetelmiä on kehitelty runsaasti (McCroskey 1994, 59). Sen sijaan viestintäkompetenssin kognitiivisesta osa-alueesta tiedetään melko vähän. Ei ole juurikaan tutkittu, minkälaista tietoa kompetenttiin viestintään kuuluu tai kuinka tietoa voidaan opettaa. (Valkonen 1997, 39.)

Puheviestintäkompetenssin katsotaan yleisesti sisältävän sekä tehokkuuden että tarkoituksenmukaisuuden dimensiot (Moore 1994, 89; Rubin 1991, 297-298; Rubin 1990a, 108-109; Spitzberg 1988, 68; Valkonen 1997, 31). Tehokkuudella tarkoitetaan viestintätavoitteiden saavuttamista, tarkoituksenmukaisuudella viestintäkäyttäytymisen

tilannekohtaista ja sosiaalista hyväksyttävyyttä, sopivuutta tai kohteliaisuutta (Valkonen 1997, 31).

Valkonen (1997, 26) määrittää Rubinia (1990a, 96) mukailleen viestintäkompetenssin ”*tiedoksi tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, taitorepertuaariksi, johon sisältyvät niin tehokkaat kuin tarkoituksenmukaisetkin tavat viestiä, sekä motivaatioksi käyttäytyä tavalla, jota vuorovaikutustilanteen kaikki osapuolet pitävät sekä tehokkaana että tarkoituksenmukaisena*”. Toisin sanoen puheviestintäkompetenssin kaikkia kolmea, kognitiivista, affektiivista ja psykomotorista osa-aluetta tulisi osata hyödyntää tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti ollakseen kompetentti viestijä.

Tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteereitä voidaan myös kritisoida. Esimerkiksi Spitzberg (1994, 134-135) muistuttaa kompetenssin arvioimiseen kytkeytyvien kriteerien ideologisuudesta ja kritisoi muun muassa tarkoituksenmukaisuuden kriteeriä (sosiaalisen hyväksyttävyyden, sopivuuden ja kohteliaisuuden merkityksessään) konservatiiviseksi ja kommunikatiivisen innovoinnin viholliseksi. Tehokkuuden kriteeriä Spitzberg taas kyseenalaistaa moraalinen näkökulmasta ja toisaalta myös siksi, että tehokkuus vaatii aina jonkinlaista tietoisuutta ja tavoitteellisuutta, joiden havaitseminen tai arvioiminen on jokseenkin vaikeaa (Spitzberg 1994, 134-135). Arvioimista vaikeuttaa sekin, ettei viestintäkäyttäytyminen välttämättä aina ole selkeän tietoista ja määritellyn tavoitteellista (Takala 1995, 29-47; Gerlander 1995, 51-65).

Tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteerit eivät aina ole myöskään sovitettavissa yhteen – aina ei esimerkiksi ole mahdollista saavuttaa omia viestintätavoitteita ja samalla olla kohtelias. Tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta kompetenssin kriteereinä onkin mielekästä kuvata kahtena jatkumona (Valkonen (1997, 31-33). Viestintähän voi olla tehokasta olematta tarkoituksenmukaista ja taas esimerkiksi kohteliasta ja tarkoituksenmukaista olematta tehokasta. Myös viestintätilanne vaikuttaa siihen, missä määrin tietynlainen viestintä tulee arvioiduksi tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Joka tapauksessa lienee hyvä, jos puheviestintätaitojen arviointikriteerit aina perustuisivat samanaikaisesti sekä viestintäkäyttäytymisen tehokkuuden että tarkoituksenmukaisuuden arviointiin, eivät pelkästään jommankumman arviointiin. (Valkonen 1997, 31-33.)

Kritiikistä huolimatta sisällytän tässä työssä puheviestintäkompetenssin määritelmään sekä tehokkuuden että tarkoituksenmukaisuuden. Tässä puheviestintäkompetenssi nähdään ainakin alustavasti Valkosen aiemmin esitetyn määritelmän mukaisena: tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena tietona, taitona ja motivaationa. Toisaalta yhtenä tutkimustehtävään liittyvänä kysymyksenä on selvittää, millaisena opettajat näkevät puheviestintäkompetenssin.

3.2 TAITEELLINEN KOMPETENSSI

Puhetaiteen tekemisen taito voidaan nähdä yhtenä esiintymistaidon lajina yleisöpuheen ja mediaesiintymisen taitojen rinnalla (Isotalus 1995, 85). Puhetaide on siis paitsi taidetta, myös puheviestintää ja näin ollen puhetaiteeseen liittyvän taidokkuuden kehittäminen on mahdollista nähdä osana puheviestintäkompetenssin opetusta. Tämä tarkoittaa sitä, että välttämättä käsitettä ”taiteellinen kompetenssi” ei tarvitsisi tässä erottaa omaksi kokonaisuudekseen, vaan puhetaiteen tekemiseen liittyvää kompetenssia voisi käsitellä yhtenä osana puheviestintäkompetenssia. Tätä näkökulmaa tukisi myös se, että laajemmin ottaen kaikki taide voidaan tietyistä näkökulmista määrittää viestinnäksi. Voidaan katsoa, että taide on ennalta valittujen merkitysten viestintää, jonka sanomat ovat enemmän tai vähemmän tulkinnanvaraisia kuten tavallisenkin viestinnän sanomat (Ropo 1993, 57).

Kaikki viestintä ei kuitenkaan ole taidetta eikä kaikki puheviestintä puhetaidetta, vaikka raja taiteen ja viestinnän välillä onkin joskus häilyvä. Vaikka puhetaiteen tekemisen kompetenssia voidaankin pitää puheviestintäkompetenssin alalajina, katson tässä perustellummaksi käsitellä puheviestintäkompetenssia ja taiteellista kompetenssia erillisinä, joskin osittain toisiinsa limittyvinä puheilmaisu-oppiaineessa tavoiteltavan kompetenssin osina. Esimerkiksi Ropo (1993, 58) toteaa, että vaikka viestintätaitojen kehityksessä ei aina – varsinkaan lapsilla – kannata erottaa taiteellisen ja muun viestinnän kehittymistä toisistaan, osoittavat käytännön kokemukset kuitenkin, että jossakin on raja, jolloin taiteellinen osaaminen on selvästi oma osaamisen lajinsa. Tässä työssä katsotaan, että puheviestintäkompetenssiin ei välttämättä tarvitse sisältyä taiteellista kompetenssia. Sen sijaan kompetenssi puhetaiteessa vaatii aina puheviestintäkompetenssia, jonka lisäksi tarvitaan vielä taiteellista kompetenssia.

Jotta voidaan pohtia, mitä on taiteellinen kompetenssi, on ensin syytä käsitellä tarkemmin kysymystä mitä on taide. Edellä taide katsottiin eräänlaiseksi viestinnäksi. Taide voidaan erottaa tavallisesta viestinnästä vaikkapa käyttämällä niin sanottua esteettistä taidemääritelmää: *”Taiteesta on kyse vain siellä, missä luomukselta on oikein odottaa kauneutta, eli missä esteettinen arviointi on asiaankuuluvaa. Odotuksen oikeuttaa tai arvioinnin tekee asiaankuuluvaksi tieto siitä, 1) mihin tuotoslajiin teos kuuluu tai 2) mihin tekijä on pyrkinyt”* (Vuorinen 1995, 96).

Esteettisyyttä tai kauneus-käsitettä ei edellisessä määritelmässä rajoiteta ”perinteiseen kauneuteen” tai ulkoisen olemuksen miellyttävyyteen. Käsite ”kauneus” ymmärretään siinä laajasti niin, että siihen kuuluu kaikki esteettisesti arvokas ja vaikuttava, näin ollen mahdollisesti myös groteski ja ruma. (Vuorinen, 1995, 68.)

”Esteettistä taidemääritelmää” voi täydentää vielä viittaamalla taiteen ”tiedolliseen arvoon”. Taiteen tiedollista arvoa voivat olla esimerkiksi valaisevat erottelut ja kytkennät, sisällön painavuus sekä ihmiselämän syvä ymmärrys. Tällaisia asioitahan taiteelta on usein totuttu vaatimaan. (Vuorinen 1995, 221-227.) Tiedollisen arvon kytkeminen osaksi taidetta soveltuu hyvin näkökulmaan, jossa taide nähdään tietynlaisena viestintänä. Taiteella on siis jokin sanoma, jokin viesti, jonka se pyrkii yleisölleen välittämään. Tiedollisen arvon korostaminen lähentää esteettisyyteen perustuvaa taidemääritelmää myös semioottiseen taidekäsitteeseen, jossa taide nähdään merkinä tai symbolina, jonka avulla kerrotaan vaikkapa ihmisen tunteista tai suhtautumistavoista, siitä millaisena maailma näyttää ihmiselle (Vuorinen 1997, 121).

Taiteen määrittely ei suinkaan ole kiistatonta. Esimerkiksi esteettistä taidemääritelmää on kritisoitu muun muassa sen sopimattomuudesta kuvaamaan nykytaidetta: Argumenttina on käytetty esimerkiksi sitä, ettei nykytaiteessa välttämättä pyritä kauneuteen. Ylipäätään taidemääritelmää, joka perustuu taiteella oleviin tiettyihin päämääriin, esteettisiin tai tiedollisiin, on kritisoitu. On nähty, että taiteella ei ole muita päämääriä kuin taide itsessään, tai että taiteella ei ole määritettävissä olevia päämääriä. (Vuorinen 1995 100-143.)

Tässä tutkimuksessa taide nähdään ainakin alustavasti viestintänä, jolla on esteettinen tavoite. Määritelmän etuna on sen yhteensopivuus taide-käsitteen yleiseen

hahmottamistapaan puhutussa kielessä. Katson, että jos esteettisyys nähdään laajassa merkityksessään taiteellisena arvokkuutena ja vaikuttavuutena, se ei sulje myöskään nykytaidetta piiristään pois. Toisaalta tässä ei pyritä lyömään taidemääritelmää lukkoon, sillä yhtenä tutkimuksen tavoitteena on taiteen arviointiin liittyen selvittää puheilmaisuuden opettajien näkemyksiä siitä, mitä on taide.

Jos taiteen määrittelyssä on kysymys kiistanalaisista valinnoista ja painotuksista, samoin on laita myös taiteellisen kompetenssin konstruomisessa. Tutkimusta taiteellisesta kompetenssista ei juuri ole. Samoin kuin taiteen olemuksen, myös taiteellisen kompetenssin pohdinta pohjaa enemmänkin esteettis-filosofisiin teoriarakennelmiin tai alan opettajien käytännön työn avulla muodostamiin oletuksiin ja mietelmiin. Taiteellisen kompetenssin katsotaan tässä työssä jakautuvan sekä taiteen tekemisen että taiteen vastaanottamisen kompetenssiin.

Voisi ajatella, että taiteen tekemisen kompetenssi on kykyä tuottaa taideteoksia tai –esityksiä. Samoin kuin muussakin osaamisessa voisi katsoa, että tähän kykyyn sisältyy kognitiivinen, psykomotorinen ja affektiivinen osa-alue.

Taiteen tekemisen kognitiiviseen kompetenssiin voisi katsoa kuuluvan taiteen-alaan ja taiteen tekemiseen kohdistuvia tietoja (Ropo 1993, 59; Sava 1993, 27). Perinteisesti taiteellisella tiedolla on tarkoitettu tietoja vaikkapa taidehistoriasta, taiteen peruskäsitteistä ja tekniikoista (Sava 1993, 27). Tällaista taiteellisen tiedon käsitettä voi kuitenkin kritisoida turhan suppeaksi. Laajempaa ja kokonaisvaltaisempaa käsitystä taiteellis-esteettisestä tiedosta edustaa Savan (1993, 27-28) esitys taiteellis-esteettisestä tiedosta ja sen ulottuvuuksista.

Taiteellis-esteettisen tiedon ulottuvuudet Sava jakaa

- 1) aistitietoon sekä tekniseen taitotietoon ja jäljittelytietoon (tietoa vaikkapa omalla taiteenalueella tarvittavista taidoista ja välineistä ja niiden käytöstä)
- 2) elämys- ja ilmaisutietoon (tietoa esimerkiksi siitä, miten omat mielikuvat ja tunteet saadaan taiteen keinoin taideteokseksi tai –esitykseksi)

- 3) taiteelliseen vuorovaikutustietoon (tietoa, joka liittyy taiteelliseen toimintaan sosiaalisena ja kulttuurisena vaihtona taiteentekijän ja vastaanottajan välillä) sekä
- 4) taiteellis-esteettiseen käsite- ja mielikuvatietoon ("perinteinen taiteellinen tieto", tietoa esimerkiksi taiteen käsitteistöstä, symboleista ja rakenteellisista ilmiöistä). (Sava 1993, 34-38.)

Taiteen tekemisen kognitiiviseen kompetenssiin voi sisällyttää myös ongelmanratkaisun: taiteilijan on pohdittava, mikä on se sanoma, jota haluaa työnsä välittävän ja tämän jälkeen ratkaistava ne keinot, joilla sanoma saadaan sisällytetyksi työhön (Ropo 1993, 59). Voidaan katsoa, että tässä ongelmanratkaisuprosessissa tarvitaan kaikkia edellä esitettyjä Savan (1993, 34-38) määrittelemiä taiteellisen tiedon osa-alueita.

Savan tapaan taiteen tekemisen kompetenssin kognitiiviseen osa-alueeseen katsotaan tässä kuuluvaksi paitsi edellä esitellyt ulottuvuudet myös taiteen tekemiseen liittyvät metakognitiot eli valmiudet tarkastella omaa oppimistaan sekä työskentely- ja ajattelutapojaan. Samoin Savan tavoin katsotaan, että taiteellis-esteettinen tieto on voimakkaasti sidoksissa taiteelliseen toimintaan ja kokemukseen: taiteellinen tieto ilmenee taiteellisessa toiminnassa ja toisaalta sitä myös hankitaan toiminnan ja kokemusten kautta. (Sava 1993, 28, 34-38.)

Taiteen tekemisen kompetenssin psykomotorisen osa-alueen voisi katsoa muodostuvan kyvystä toimia hyödyntäen edellä mainittuja taiteellis-esteettisen tiedon osa-alueita. Toisin sanoen tarvittaisiin teknisiä taitoja, taitoa käyttää oman taiteenalan rakenteita ja symboleja, taitoa muuntaa omia elämyksiä ja mielikuvia taideteokseksi tai -esitykseksi ja taitoa olla vuorovaikutuksessa taiteen vastaanottajien kanssa, oli tämä vuorovaikutus sitten kuvallista, kirjallista tai suoraa kontaktia esiintymistilanteessa.

Taiteen tekemiseen liittyvien tietojen ja taitojen käyttämiseen taas luonnollisesti tarvittaisiin motivaatiota. Voidaan myös olettaa, että taiteeseen, omaan taiteen alaan ja taiteen tekemiseen sekä omaan itseen liittyvillä käsityksillä ja asenteilla olisi merkitystä taiteen tekemisen kompetenssille.

Mitä sitten on puhetaide ja mitä sisältyy kompetenssiin puhetaiteessa? Puhetaidetta voidaan pitää yhtenä puheviestinnän muotona. Erotuksena muusta puheviestinnästä, olennainen, ainoastaan puhetaiteelle ominainen piirre on, että siinä on kyse esteettisestä puheesta (Isotalus 1995, 85; Pelias 1992, 19). Voidaan katsoa, että taiteellisesta tai esteettisestä puheesta on kyse silloin, kun viestijä tarkoittaa viestintänsä esteettiseksi, esiintymistapahtuma täyttää piirteet, joita yleensä pidetään esteettisenä tai viestintätilanteen vastaanottajat omaksuvat taide-esityksen yleisön roolin (Pelias & VanOosting 1987, Isotaluksen 1995, 85 mukaan.)

Puhetaide-esityksen elementeiksi voidaan katsoa esiintyjä, teksti, yleisö ja konteksti. Esiintyjä voi olla yksi tai useampia. Tekstillä voidaan tarkoittaa kirjallista, suullista tai vaikkapa eleisiin ja liikkeisiin liittyvää esitystuotosta. Kontekstilla tarkoitetaan niitä sosiaalisia, poliittisia, historiallisia, psykologisia ja esteettisiä tekijöitä, joiden kautta teksti ymmärretään. Yleisön koko voi vaihdella yhdestä ihmisestä laajaan ihmismassaan. (Stern & Henderson 1992, 16-179.)

Puhetaiteeseen liittyvä osaaminen jaotellaan usein kahteen kokonaisuuteen: tekstin käsittelyyn ja tulkintaan eli esityksen valmisteluun liittyvään kompetenssiin sekä esiintymisen kompetenssiin. Ensimmäinen osaamisalue liittyy siihen puhetaiteen piirteeseen, että puhetaide-esityksessä puhuminen perustuu yleensä valmiiseen, useimmiten vielä toisen kirjoittamaan tekstiin. (Pelias 1992, 12; Isotalus 1995, 85.) Näin ollen tarvitaan siis tekstin käsittelyyn liittyvää kompetenssia: tarvitaan taitoa osata valita sopivia tekstejä ja analysoida niitä, mahdollisesti tarvitaan kirjallisuuden tuntemusta sekä tarinankerronnassa kykyä muokata tekstejä ja tarinoita sopivaan muotoon suullisesti kerrottavaksi (Lee & Gura 1992, 23- 49, 223- 226; Pelias 1992, 12; Isotalus 1995, 85). Aina tekstin ei kuitenkaan tarvitse olla valmiiksi tuotettu, esimerkiksi tarinankerronnassa tarina saattaa olla improvisoitu tai vain osin valmiiksi muotoiltu ja mietitty.

Puhetaiteen toisella, esiintymiseen liittyvällä osaamisalueella merkittävää on nimenomaan puheviestintäkompetenssi, joka liittyy yhteen taiteen tekemisen kompetenssin kanssa: tarvitaan muun muassa kykyä olla vuorovaikutuksessa yleisön ja mahdollisten muiden esiintyjien kanssa sekä kykyä välittää tekstistä tehty tulkinta kuulijoille (Lee & Gura 1992, 75-155). Esimerkiksi Pelias (1992, 87-98) sekä Lee & Gura (1992, 124) korostavat puheviestintätaitojen lisäksi muun muassa kyvyn sekä

ymmärtää että välittää tunteita, eli empatian merkitystä. Isotalus (1995, 86) mainitsee, että puheitaiteen oppikirjoissa ei juurikaan eritellä tai määritellä esiintymiseen liittyviä taitoja. Sen sijaan usein puhutaan ”esiintyjän instrumentista” ja sen käytöstä, jolla tarkoitetaan useimmiten kehon, äänen, ilmeiden ja eleiden hallintaa (Isotalus 1995, 86). Tällaisella ”määrittelemättömyydellä” on luonnollisesti vaikutuksensa myös opetukseen ja varsinkin arviointiin ja palautteenantoon.

Usein katsotaan, että taidekasvatuksellisiin päämääriin kuuluu olennaisena osana paitsi taiteen tekemisen kompetenssi myös taiteen vastaanottamisen ja tulkitsemisen kompetenssi (Kanerva 1997, 22- 23; Sava 1993, 38-40; Ropo 1993, 59) Esimerkiksi teatterin ja draaman opetuksen tavoitteena oleva kompetenssi jaetaan usein tekemisen ja esittämisen sekä vastaanottamisen ja tulkinnan kompetenssiin (Hornbrook 1991, 128-152; 1998, 63; Kempe 1996, 106; Kanerva 1997, 23). Myös tekstintulkinnan oppikirjoista on löydettävissä samanlaisia tavoitteita kompetenssin suhteen. Esimerkiksi Stern ja Henderson (1992, 30) sekä Pelias (1992, 9) mainitsevat kirjojensa tavoitteeksi antaa lukijalle välineitä kehittyä sekä puheitaiteen tekijänä että vastaanottajana. Toisin sanoen taidekasvatuksella pyritään kehittämään paitsi kompetentteja taiteen tekijöitä myös kompetenttia taideyleisöä, taiteen vastaanottajia.

Kallion lukion opetussuunnitelman yleisessä osassa (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999) mainitaan yhtenä tavoitteena taidekasvatuksen korostaminen. Yleisessä osassa todetaan myös: *”...Kallion lukion erityistehtävänä on antaa opetusta ilmaisutaitoaineissa. Kallion lukio haluaa opiskelijoistaan monialaisia kulttuurin tekijöitä ja kokijoita.”* Näin ollen opiskelijoille toivotaan sekä taiteen tekemisen että vastaanottamisen kompetenssia.

Puheilmaisun opetussuunnitelmassa ei eksplisiittisesti tuoda esiin pyrkimystä kehittää opiskelijoiden taiteen vastaanottamisen kompetenssia. Kuitenkin opetussuunnitelmassa käytetään sanontoja *”...tarkoituksena tutustua...”, ”...ymmärtää...”, ”...laajentaa kuvaa puheitaiteen kentstä...”*, joilla voidaan viitata sekä taiteen tekemisen että taiteen vastaanottamisen kehittämiseen. (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999.) Yksi tässä tutkimuksessa selvitettävä asia onkin muun muassa se, miten opettajat hahmottavat omaan aineeseensa liittyvän kompetenssin, mitä siis opettajien mielestä kuuluu taidokkuuteen puheviestinnässä sekä taiteen tekemisessä ja vastaanottamisessa.

4 OPPIMINEN JA OPETTAMINEN PUHEILMAISUSSA

4.1 PUHEVIESTINNÄN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Yleisesti hyväksytty käsitys on, että puheviestintäkompetenssi on kehitettävissä opetuksen avulla (Rubin 1990a, 107). Silti puheviestinnän taito-opetuksen vaikuttavuutta koskevia tutkimuksia on melko vähän. Taito-opetuksen ja ulkopuolisten arvioijien tekemän taito-arvioinnin on todettu korreloivan positiivisesti (Rubin, Welch & Buerkel 1995, Valkosen 1997, 45 mukaan). Esiintymistaidon opetus näyttäisi kehittävän opiskelijan taitoja ja puhumisrohkeutta sekä vähentävän varsinkin puheviestintätaitoiltaan heikkojen opiskelijoiden viestintäarkuutta (Rubin, Rubin & Jordan 1997, 104; Morreale 1994, Valkosen 1997, 45 mukaan). Näyttäisi myös siltä, että tiettyjä taitoja, esimerkiksi tarkoituksenmukaisen seisomisasennon tai katsekontaktin löytämistä, on opetuksen avulla helpompi oppia kuin toisia, esimerkiksi äänenvoimakkuuden ylläpitämistä tai valmiiksi omaksutun tyylin muuttamista (Valo 1995b, 111-117).

Puheviestinnän opetuksen tavoitteina voidaan pitää puheviestintäkompetenssin osa-alueiden: tietojen, taitojen ja affektiivisten tekijöiden kehittämistä. Yhtenä opetukseen liittyvänä tärkeänä painotuskysymyksenä voidaan pitää, kuinka paljon painoa annetaan puheviestintään liittyville tiedoille ja kuinka paljon taas nimenomaan kyvyille kommunikoida eli puheviestintätaidoille (Sprague 1990, 26; Burton & Dimbleby 1990, 61). Puheviestinnän kouluopetuksessa taitoharjoittelu lienee korostetummassa asemassa. Yleensä käsiteltäessä puheviestinnän opetusta kouluissa puhutaan nimenomaan puheviestinnän taitojen kehittämisestä (Valo 1994, 33-39; 1995a, 67-77; Sallinen 1994, 15-31). Tämä on luonnollista, koska puheviestintätaidot ovat funktionaalisia ja niiden hallitsemisella on merkitystä oman elämän ja vaikkapa yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta. Lisäksi saatetaan olettaa, että puheviestintäkompetenssin kognitiiviset ja affektiiviset osa-alueet vaikuttavat puheviestintätaitoihin ja myös näkyvät taidokkaina suorituksina.

Välttämättä hyvät tiedot tai positiivinen asenne eivät kuitenkaan ilmene taidokkaina suorituksena. Voihan olla, että joku tietää miten pitäisi viestiä ja myös haluaisi tehdä niin, muttei kuitenkaan osaa, tai toinen tietää ja osaisikin, muttei halua tai rohkene käyttää

taitojaan. Opetuksessa olisikin hyvä ottaa huomioon, että eri opiskelijat voivat tarvita eri määriä harjoitusta taidoissa, tiedon lisäämistä tai motivoimista. McCroskey (1998, 193) kritisoi puheviestinnän opetuksen taitopainotteisuutta ja korostaa voimakkaasti tiedon ja ymmärtämisen osuutta puheviestinnän oppimisessa. Hän näkee jopa, että pelkkä tieto ja puheviestintään liittyvä ymmärrys ilman, että ne johtavat käytännön taitoon, ovat tärkeitä tavoitteita puheviestinnän opetuksessa.

Kallion lukion puheilmaisuuden opetussuunnitelmassa taitojen oppiminen on korostetuina tavoite. Yleistavoitteena mainitaan nimenomaan puhumiseen ja kuuntelemiseen liittyvien taitojen kehittäminen. Myöhemmin puheviestinnällisiä taitoja luetellaan miltei kaikkien kurssien oppimistavoitteina. Kognitiiviseen tai affektiiviseen puheviestintäkompetenssin osa-alueisiin liittyviä tavoitteita on ainakin eksplisiittisinä puheilmaisuuden opetussuunnitelmassa huomattavasti vähemmän. (Kallion lukion opetussuunnitelma, 1999.)

Puheilmaisuuden opetussuunnitelman taitokeskeisyys ei välttämättä kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö käytännön opetuksessa mukana olisi myös kognitiivisen ja affektiivisen puolen kehittämistä. Jos puheviestinnän kompetenssiin nähdään kuuluvaksi sekä psykomotorinen, kognitiivinen että affektiivinen puoli ja katsotaan, että tehokas ja tarkoituksenmukainen puheikäyttäytyminen vaatii niin taitoja, tietoja kuin asenteellisiakin seikkoja, on luonnollista, että opetuksessa taitoharjoittelun lisäksi on kehitettävä myös tiedollista ja asennoitumiseen liittyvää osa-aluetta. Muiden muassa Sallinen (1994, 39) näkee, että puheviestintätieto ja puheviestintään liittyvä asennekasvatus ovat taitojen kehittymisen edellytys. Tutkimustehtävään liittykin kysymys, miten Kallion puheilmaisuuden opettajat käytännön opetustyössään ja arvioinnissaan painottavat ja arvottavat kompetenssin osa-alueita.

Puheviestintään yleisesti liittyvän tiedon ja positiivisten asenteiden lisäksi opetuksen tavoitteena ja taitoharjoittelun lähtökohtana pidetään usein myös tietoa omasta viestintäkompetenssista ja omien taitojen tiedostamisesta (Takala 1995, 29). Tietoisen viestijän ihannekuva on kuitenkin ristiriidassa sen seikan kanssa, että yhtenä taidokkaan suorituksen tunnusmerkkinä pidetään, että mitä taitavampi suoritus on, sitä vähemmän tietoista tarkkaavuutta vaaditaan sen ohjaukseen (Takala 1995, 42). Puheviestinnän oppimisprosessi kulkisi täten niin, että ensin tullaan tietoiseksi oman viestinnän vahvoista ja toisaalta kehitettävissä olevista piirteistä. Tiedostamisen jälkeen harjoitellaan ja

kehitetään näitä tiedostettuja asioita siten, että päästään taas automatistuneisiin eli taitaviin suorituksiin. Tässä pääte pisteessä voi kuitenkin pitää tärkeänä, että taitojen oppijalla säilyisi kyky itsereflektioon, eli siihen, että taitavaa ja automatistunuttakin toimintaa pystyisi edelleen tarvittaessa tarkastelemaan kriittisesti. (Takala 1995, 42-43.)

Tietoisuuden ja viestinnän suhde ja tietoisien viestijän ihannekuva ovat opetuksen kannalta ongelmallisia asioita. Koska monet viestintään liittyvät piirteet ja ilmiöt ovat hyvin lähellä ihmisen kokonaispersoonallisuutta, oman viestinnän havainnoiminen ja siitä tietoiseksi tuleminen ei ole helppoa (Takala 1995, 42). Voidaan myös kysyä, heikentääkö liika itsensä tarkkailu viestijän suoritusta, jos kuuntelijakeskeisyys unohtuu ja viestintätilanteessa tulee tuijotetuksi yksisilmäisesti vain omaa toimintaa. Pörhölän (1995, 133) mukaan ainakin silloin, kun pyritään hallitsemaan esiintymisjännitystä, pitäisi puhujaa ohjata suuntaamaan huomionsa itsetarkkailusta vuorovaikutukseen.

Myös viestinnän tavoitteellisuus ja omien tavoitteiden tiedostaminen ovat viestinnän opetuksessa ja arvioimisessa pulmallisia asioita. Vaikka puheviestinnän tutkimuksessa viestintä usein nähdään strategisena ja tavoitteellisena toimintana, tosiasiaissa useissa viestintätilanteissa on monia tavoitteita eikä ole nimettävissä yhtä selvää päätavoitetta. Samoin ei ole ollenkaan selvää, miten tavoitteet vuorovaikutuksessa ilmenevät (Gerlander 1995, 51-57). Myös sen määrittäminen, milloin puheviestintäsuoritus on tietoinen, on ongelmallista (Takala 1995, 43). Yksi opetukseen ja samalla myös arviointiin liittyvä kysymys tässä tutkimuksessa onkin, kuinka korostuneessa asemassa opetuksessa pidetään viestinnän tietoisuutta ja tavoitteellisuutta.

Kouluopetuksen tavoitteiden voi ajatella kytkeytyvän paitsi kunkin oppiaineen omien tieto-, taito- ja affektiivisten tavoitteiden saavuttamiseen, myös kokonaisvaltaisemmin oppijan kehittymiseen oppijana, yhteiskunnan jäsenenä ja ihmisenä. Varsinaisen kuhunkin oppiaineeseen liittyvän kompetenssin lisäksi painotetaan myös oppijan henkistä kasvua, johon sisällytetään esimerkiksi itsearvostuksen sekä itsestä ja muista koetun vastuun -dimensiot. Varsin paljon painotetaan myös oppijoiden ajattelutaitojen kehittämistä. Ajattelutaitojen kehittämisessä keskeistä ovat oppimaan oppimisen tavoitteet ja metakognitiiviset itsensä, oman ajattelun ja oman oppimisen reflektointitaidot (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 67-69).

Sprague (1990, 20-26) mainitsee yleisiksi opetuksen tavoitteiksi kulttuurisen tiedon siirtämisen, opiskelijoiden ajattelun taitojen kehittämisen, myöhemmin ammatissa tai uralla tarvittavien taitojen tarjoamisen sekä yhteiskunnan arvojen uudistamisen. Toisaalta opetus on siis sosiaalistamista, toisaalta sen tulisi edistää kriittistä suhtautumista valitseviin oloihin ja arvoihin. Edellä mainittujen tavoitteiden Sprague (1990, 20-26) katsoo liittyvän olennaisesti myös puheviestinnän opetukseen.

Keskinen (1995, 68-79) näkee, että puheviestinnän opetuksessa ja arvioinnissa on tärkeää kiinnittää huomiota paitsi puheviestinnän muotoon ja tekniikkaan, myös puheen sisältöön ja sen ”hyvyyteen” ja ”eettisyyteen”. Keskinen mielestä puheviestinnän opetuksessa pitäisi olla kysymys nimenomaan oppijoiden henkisestä kehityksestä ja persoonallisuuden kehittämisestä humanismin ja retoriikan ihanteiden mukaisesti. Valkonen (1997, 46) taas tuo esiin, että yksilön persoonallisuutta pidetään usein suhteellisen muuttumattomana ominaisuutena, eikä puheviestinnän opetuksen tavoitteena ole suoranaisesti kehittää oppijan persoonallisuutta sen enempää tai vähempää kuin muunkaan opetuksen. Toisaalta, koska puheikäytyminen koetaan hyvin kiinteäksi osaksi yksilön persoonaa, ja taidot kehittyessäänkin ilmenevät aina persoonallisina, voidaan ajatella, että esimerkiksi harjoittelun ja palautteen avulla yksilö voi ymmärtää oman persoonansa ominaispiirteitä ja niiden ilmenemistä paremmin. (Valkonen 1997, 46.)

Puheviestintä on myös toimintaa, joka tavalla tai toisella koskettaa toisia ihmisiä. Siksi onkin luonnollista, että opettaessa puheviestintää ei voida sivuuttaa myöskään eettisiä kysymyksiä (Takala 1995, 45). Tässä tutkimuksessa pyrin muun muassa selvittämään, miten opettajat mieltävät oman opetuksensa tavoitteet ja kuinka paljon tavoitteissa korostuvat yleiset ”ihmisenä kasvun” tavoitteet ja kuinka paljon nimenomaan ainekohtaiseen oppimiseen liittyvät tavoitteet.

Minua kiinnosti myös se, mitä opettajien mielestä on hyvä opetus, toisin sanoen minkälaisia tavoitteita asetetaan itse opetustapahtumalle. Alan kirjallisuudessa ja artikkeleissa puheviestinnän opetukselle on asetettu muun muassa seuraavanlaisia vaatimuksia: puheviestinnän opetuksella, kuten muullakin opetuksella, tulisi olla selkeät tavoitteet (Valo 1994, 33-37; 1995a, 66; Sallinen 1994, 16-31; Gerlander 1995, 58-63). Tavoitteiden pitäisi suuntautua taitojen kehittämiseen eikä puhetilanteiden harjoitteluun

(Valo 1994, 33-34; 1995a, 67). Harjoiteltavien taitojen taas tulisi liittyä sekä viestinnän muotoon että sisältöön (Valo 1995a, 65; Valkonen 1997, 65; Keskinen 1995, 68-79). Taitoharjoittelun tueksi ja lisäksi tulisi kehittää myös oppijoiden kognitiivista ja affektiivista kompetenssin osa-alueita (Sallinen 1994, 39; McCroskey 1998, 193).

Puheviestinnän opetuksessa harjoituksilla pitäisi olla jokin päämäärä, josta sekä oppijat että opettajat ovat selvillä. Harjoittelun kohteena olevat taidot tulisi siis opetustilanteessa määritellä (Valo 1994, 35; Valo & Almonkari 1995, 10). Valo ja Almonkari (1995, 12) toteavat, että puheviestintään liittyvien harjoitusten ei tulisi tähdätä muistiharjoituksiin eikä lukemisen tai näyttelemisen harjoitteluun, vaikkakin erilaisia roolileikkejä voidaan käyttää oppimisen tukena. Taitoharjoittelussa ei myöskään saisi olla kyse mallin antamisesta, sillä puheviestintätaidot ovat persoonallisesti ilmeneviä ja ne voivat tulla esiin viestintäkäyttäytymisessä monin eri tavoin (Valo 1995a, 69). Erittäin tärkeänä puheviestinnän opetuksessa pidetään sitä, että tavoitteiden saavuttamista tulee arvioida ja opiskelijoiden tulee saada palautetta oppimisestaan (Sallinen 1994, 34; Valo 1995a, 69; Gerlander 1995, 61; Gorham 1990, 208; Galvin 1990, 196-197).

4.2 TAITEEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Tässä tutkimuksessa puhetaiteen kompetenssin katsottiin muodostuvan sekä puheviestintäkompetenssista että taiteellisesta kompetenssista. Siten puhetaiteen opetuksessa kyseessä on paitsi puheviestinnän myös taiteen opetus. Taiteen opetuksesta samoin kuin taiteellisesta kompetenssistakaan ei löydy varsinaista tutkimusta kovin paljon. Seuraavassa pyrin kuitenkin esittelemään erilaisia aiheeseen liittyviä näkemyksiä.

Yleisesti hyväksytty käsitys on, että puheviestintätaidot ovat opetettavissa. Ihan samanlaista yksimielisyyttä ei löydy siitä, onko taide tai taiteen tekeminen opittavissa. Esimerkiksi Sava (1993, 15) tuo esiin, että taideopetuksen historian kuluessa on vallinnut toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, onko taide opetettavissa vai onko taide luova ja spontaani prosessi, johon opetuksella ei juurikaan pitäisi puuttua. Myös Best (1989, 70) näkee, että yllättävän usein jopa taideopettajat itse katsovat, ettei taidetta voi varsinaisesti opettaa tai ettei taiteessa itse asiassa voi varsinaisesti tapahtua oppimista. Mielenkiintoista ja ristiriitaista Bestin mielestä tässä on, että edellä mainittuja käsityksiä ovat tuoneet esiin

juuri taiteen opetusta kouluissa puoltavat henkilöt (Best 1989, 70). Jos taiteen opetusta puolletaan mutta toisaalta samassa hengenvedossa tuodaan esiin, ettei taidetta itse asiassa voida opettaa, ollaan toki melkoisen paradoksin äärellä. Herää kysymys, minkälaista tämä taidetta opettamaton taiteen opetus sitten on ja toisaalta mitä hyötyä siitä on, jos taidetta ei kuitenkaan voi opettaa tai oppia.

Ehkäpä on kuitenkin niin, että ilmaistaessa poleemisesti ”taidetta ei voi opettaa”, ei pyritä vastustamaan taiteen opetusta sinänsä, vaan tietynlaista ”perinteistä” opetusta. Niin sanotulla perinteisellä tai vanhalla oppimis- ja opetuskäsityksellä tarkoitetaan usein behavioristista oppimisajattelua. Taiteen opetuksen yhteydessä se tarkoittaa, että taiteellinen toiminta nähdään ulkoahjautuvana taitavana suorituksena ja jäljittelynä. Tässä oppimissuuntauksessa ei niinkään olla kiinnostuneita esimerkiksi mielikuvituksesta, intuitiosta tai tunne-elämyksistä, joita yleensä pidetään keskeisinä ilmiöinä taiteellisessa toiminnassa. Sen sijaan keskitytään mallisuorituksen jäljittelemiseen ja ulkoisen suorituksen mittaamiseen ja kriittiseen arviointiin. (Sava 1993, 18-20.)

Kuitenkaan taiteen opetuksessa pelkkä tekniikoiden ja taiteellisten välineiden käytön harjoittelu ei yksin riitä, vaan opetuksessa tulisi löytää tasapaino teknisen osaamisen ja ihmisen sisäisen motivaation, persoonallisen taiteellisen kokemisen, tulkinnan ja ilmaisun välillä. Kaikessa oppimisessa voi nähdä aina olevan kyse muutoksesta. Muutos voi olla määrällistä, esimerkiksi taiteen oppimisessa erilaisten ilmaisutaitojen tai ruumiin hallinnan taitojen lisääntymistä tai vaikkapa taiteenalojen terminologiaan tai historiaan liittyvien tietojen kasvamista. Toisaalta muutos voi olla laadullista, jolloin kyseessä on esimerkiksi taide-esityksen aiempaa korkeatasoisempi taiteellis-esteettinen tulkinta. Muutos voi myös olla rakenteellista, jolloin taiteellisessa ajattelussa ja mielikuvan muodostuksessa tapahtuu rakenteellisia muutoksia. Olennaista ovat tällöin ne muutokset, joita tapahtuu vaikkapa oppijan ulkomaailmaa ja omaa sisäistä toimintaa koskevissa ajattelumalleissa, ruumiinkuvassa ja ruumiinliikettä koskevissa skeemoissa, taiteellis-esteettisissä mielikuvajärjestelmissä. (Sava 1993, 16-17.)

Sava (1993, 17) pitää taiteellisessa oppimisessa erityisen tärkeänä niin sanottua muuntumista eli transformaatiota. Termi ”muutos” ymmärretään oppimisen yhteydessä usein ensisijaisesti ulkoisessa käyttäytymisessä näkyvänä, esimerkiksi taitavana

suorittamisena tai tietomäärän lisääntymisenä. Käsitteellä ”transformaatio” Sava taas viittaa taidetta tekevän tai kokevan oppijan mielen sisäiseen prosessiin, tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntumistapahtumaan. Taiteellisesti merkittävä kokemus tai tekeminen voi näyttäytyä ulkoisesti taiteellisena suoritukseksi, mutta olennaisempaa on kuitenkin, että oppija luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, ”...saa uutta näkökulmaa itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon ja elämään yleensä”. (Sava, 1993, 17.)

Ehkäpä juuri tällaisten sisäisten muutosten toivominen ja tavoittelemisen teknisen tietotaidon lisäksi luo pohjan väittelylle siitä, voiko taidetta ylipäänsä opettaa. Jos sisäiset muutokset eivät välttämättä näy ulospäin eivätkä ole mitattavissa tai arvioitavissa, on aika luonnollista kysyä, voiko niitä opettaa ainakaan opettamisen perinteisessä merkityksessä. Joidenkin näkemysten mukaan opettamisen yleiset normit ja optimit, kasvatustiede ja kasvattaminen pitäisi pitää mahdollisimman kaukana taiteesta tai ainakin taiteen opettajan tulisi osata opettaa ”opettamatta” (Hotinen 1997, 42, 45; Kanerva 1997, 24). Hotisen (1997, 42, 45) mukaan opetuksessa tärkeää olisi ”taiteelle ominaisen, pelottoman ja aukinaisen asenteen esiin yllyttäminen” sekä ”ajattelun opettaminen”, joita opettamisen sijaan voi pitää ennemminkin oppimaan johdatteluna tai taiteilijaksi kasvamisen tukemisena. Oppimaan saattamista ja oppijoiden ainutlaatuisuuden ja oman luovuuden huomioon ottamista taideopetuksen kulmakivinä korostavat myös Kanerva (1997, 24) sekä Korhonen (1993, 41-42).

Sisäisten muutosten ja yksilön tuntemusten korostamista taiteen opetuksen tavoitteina voidaan myös kritisoida. Muiden muassa Best (1989, 70) katsoo, ettei taiteen yhteydessä tulisi korostaa vain ja ainoastaan subjektiivisia tunteita vaan myös objektiivisia syitä ja tietoja. Bestin mielestä taiteellisen työn laatu jää vähemmän tärkeäksi, mikäli taide nähdään vain jokaisen ihmisen yksilöllisenä kokemisena (Best 1989, 70). Myös Sava (1993, 30) mainitsee, että oppimissuuntauksessa, jossa taide nähdään voimakkaiden tunteiden ja itsensä toteuttamisen välineenä ja kunnioitetaan oppijan omia tunteita ja mielikuvia, on käytännön työskentelyssä jääty helposti liian minäkeskeiseksi. Oppija on ikään kuin jätetty omien tarpeittensa ja tunteittensa vangiksi tarjoamatta tämän oppimiselle riittävää tiedollista ja taidollista laajenemista, jotta varsinainen uuden oppiminen taiteen vastaanottamisessa, tulkinnassa tai tekemisessä tulisi mahdolliseksi. (Sava 1993, 30.)

Taiteen opettamiseen liittyvien ristiriitaisten ja toisistaan poikkeavien näkemysten taustalta löytyy hyvin erilaisia käsityksiä yleensä ihmisestä, oppimisesta ja taiteesta (Sava 1993, 15). Voidaan olettaa, että toisistaan poikkeavien käsitysten taustalla on myös erilaisia mielipiteitä siitä, mihin taiteen opetuksella tulisi pyrkiä. On luonnollista, että taiteen opetuksen tavoitteena on kehittää taiteellista kompetenssia eli eri taideaineissa kuhunkin taiteen alaan liittyviä taiteen vastaanottamisen, tulkinnan ja taiteen tekemisen taitoja, tietoja ja asenteita. Tällöin voidaan puhua nimenomaan taiteen opettamisesta.

Kouluissa tapahtuvan taidekasvatuksen tavoitteina voidaan toisaalta nähdä myös oppijoiden persoonallisuuden kehittäminen tai varsinkin ilmaisutaidon tai draaman opetuksen yhteydessä erilaisten sosiaalisten valmiuksien tai vuorovaikutustaitojen kehittäminen (Sava 1993, 40; Niemi 1993, 17; Kanerva, 1997, 14). Esimerkkeinä tällaisista tavoitteista voidaan mainita vaikkapa seuraavat draamalle asetetut tavoitteet: *”itseluottamuksen vahvistaminen”*, *”ryhmätyöskentelytottumusten kehittäminen”*, *”sosiaalinen tietoisuus”*, *”empatia”* sekä *”arvojen ja asenteiden kirkastuminen”* (Laakso 1993, 21-22). Tällöin kyseessä ei siis ole niinkään taiteen oppiminen vaan taiteen avulla oppiminen.

Taidekasvatuksen tavoitteisto on siis yleensä kaksinapainen: pyritään opettamaan sekä taidetta että taiteen avulla erilaisia eettisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja, jotka liittyvät yleisesti ihmisenä ja yhteisön jäsenenä olemiseen. Esimerkiksi peruskoulun ja lukion draaman opetuksessa draamalla sinänsä nähdään itseisarvo taiteellisena ilmaisuna. Välineellisesti draaman nähdään antavan oppijoille itsetuntoa, esiintymisvalmiutta, yhteistyötaitoja ja niin edespäin, toisin sanoen draama toimii myös pedagogisena välineenä, oppimismenetelmänä. (Grönholm 1994, 6.)

Miten taidekasvatuksen eri puolia, oppimista taiteen avulla tai taiteen oppimista, painotetaan, vaihtelee. Samalla vaihtelevat myös suhtautuminen työskentelyn tietoisuuteen ja tavoitteellisuuteen sekä arviointiin. Draamaopetuksessa esimerkiksi Neelands (1992, Kuuluvaisen 1994, 10-21 mukaan) pitää tärkeänä nimenomaan erilaisia opiskelijoiden henkiseen kasvuun ja persoonan kehitykseen liittyviä tavoitteita. Samalla Neelands arvostelee tietoista taitoharjoittelua. Hornbrook (1991, Kuuluvaisen 1994, 10-21 mukaan) taas näkee draaman taideaineena, jonka tavoitteena on oppia teatteritaiteeseen liittyviä tietoja ja taitoja. Hornbrook pitää nimenomaan tärkeinä tietoisia

tavoitteita ja mahdollisuutta mitata oppimistuloksia sekä antaa opiskelijoille palautetta (Hornbrook 1991, Kuuluvaisen 1994, 10-21 mukaan).

Kallion lukion puheilmaisuuden opettajien käsitysten taiteen opettamisen tavoitteista nähdään kytkeytyvän voimakkaasti taiteen oppimisen ja sitä kautta puheilmaisuuden arviointiin. Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohde on muun muassa se, missä määrin opetuksen tavoitteina korostuvat esimerkiksi persoonan kehittämisen tavoitteet ja yleensä oppiminen taiteen avulla ja taas toisaalta missä määrin taiteen tekemisen ja vastaanottamisen oppimisen tavoitteet. Pyrin selvittämään myös, missä määrin opettajat korostavat taiteen opettamisen ja oppimisen tavoitteiden tietoisuutta ja sitä kautta arviointia.

5 ARVIOINTI JA PALAUTE PUHEILMAISUSSA

5.1 ARVIOINTI JA PALAUTE PUHEVIESTINNÄN OPPIMISESSA JA OPETTAMISESSA

5.1.1 Arviointi

Yleisellä tasolla arviointi voidaan nähdä prosessina, jossa määritellään jonkin kohteen ansiokkuutta tai arvoa (Korpinen 1996a, 61; Takala 1994, 1). Arvioinnilla voidaan tarkoittaa myös jonkin asteikon tai kriteeristön avulla pääteltävää laadun tai määrän erittelyä, systemaattista tai epäsystemaattista tietyn kohteen havainnointia taikka arvioinnin luotettavuuden ja pysyvyyden arviointia, jolloin kyseessä on meta-arviointi (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8).

Koulutuksen ja oppimisen yhteydessä arviointi rinnastetaan usein evaluaatioon (Koppinen & al. 1994, 8; Soininen 1997, 10-12). Evaluaatiolla voidaan tarkoittaa koko koulutusjärjestelmän arviointia, koulun arviointia tai oppilasarviointia (Soininen 1997, 10). Tässä tutkimuksessa huomio on juuri opiskelija-arvioinnissa, eikä laajemmassa koulutuksellisessa evaluaatiossa. Opiskelija-arviointi voidaan määrittää kaikeksi

sellaiseksi arviointitoiminnaksi, jossa hankitaan opiskelijaa koskevaa arviointitietoa (Korpinen 1996a, 61).

Myös arvostelun käsitettä käytetään silloin tällöin arvioinnin yhteydessä. Perinteisesti arvostelulla on ymmärretty yksittäisen opiskelijan suorituksen vertaamista ennalta asetettuihin kriteereihin ja vertailutuloksen ilmoittamista arvosanoin (Soininen 1997, 10; Koppinen & al. 1994, 10-12). Arviointikulttuurissamme on perinteisesti painotettu arvostelua (painotuksena pääasiassa kontrollointi ja valikointi), mutta käytänteet ovat viime aikoina alkaneet muuttua arviointia painottavammaksi. Arvioinnissa painotuksena on kontrolloinnin ja valikoinnin lisäksi voimakkaammin myös ohjaus, motivointi ja kehittäminen. Käsitteiden ”arviointi” tai ”arvostelu” käyttö voikin antaa hyvin erilaisen kuvan arviointitoiminnasta. (Räisänen & Frisk 1996, 15-16.)

Tässä tutkimuksessa en käytä käsitettä arvostelu, sillä arviointitoiminta nähdään tässä sen laajemmassa merkityksessä, ei siis pelkkänä arvosteluna. Myös käsiteltäessä puheilmaisuun liittyvää arvosanakäytäntöä, käytän termiä arvosana-arviointi. Tällä haluan korostaa sitä, että arvosana nähdään tässä vain yhtenä opiskelija-arvioinnin ja palautteen muotona.

Puhetaidossa kompetenssin arvioiminen on ollut kiinnostuksen kohteena jo vuosikymmeniä, ellei vuosisatojakin. Puheviestintäkompetenssiin ja sen arviointiin liittyvää tutkimusta on varsinkin Yhdysvalloissa tehty kohtalaisen paljon. Viimeaikaisessa viestinnän kirjallisuudesta näkyy, että viestintäkompetenssi ja sen arviointi ovat tulleet yhä tärkeämmiksi myös viestinnän opetukselle. (Morreale 1994, 219-220.) Arviointitutkimusten antia ei kuitenkaan voi pitää kovin merkittävänä puheviestinnän opetuksen kannalta, sillä puheviestintäkompetenssin arviointitutkimuksen ja opetukseen liittyvän arvioinnin tavoitteet ja lähtökohdat ovat erilaiset. Kompetenssitutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat lähinnä viestintäkäyttäytymisestä syntyvät vaikutelmat sekä se, millaiset käyttäytymistavat yleensä arvioidaan taitaviksi. (Valkonen 1997, 56.) Opetettaessa puheviestintää taitojen arvioinnin päämäärä taas on sidoksissa opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin ja arvioinnilla on toteavan ja ennustavan tehtävän lisäksi ennen kaikkea ohjaava ja motivoiva tehtävä (Valkonen 1997, 66; Backlund 1994, 212).

Yhdysvalloissa on kehitetty erilaisia puheviestintätaitotestejä myös opetuksen tarpeisiin. Mittareita, joiden reliabiliteetti on osoittautunut hyvin korkeaksi, ovat muun muassa Rubinin kompetenssimittari, Communication Competence Assessment Instrument, CCAI (Valkosen 1997, 54 mukaan Rubin 1982; 1985) sekä Spitzbergin ja Hurtin keskustelutaitomittari, Conversational Skills Rating Scale, CSRS (Spitzberg & Hurt 1987, Valkosen 1997, 55 mukaan). Edelliset kompetenssimittarit soveltuvat opetuskäytössä kuitenkin lähinnä puheviestinnän perustaitojen diagnostiseen arviointiin. Mittarit antavat luotettavaa tietoa tärkeimpien perustaitojen tasosta, mutta eivät anna opiskelijalle analyttistä tietoa, jonka avulla omia taitoja voisi kehittää. Opetuksessa mittarin reliabiliteettia tärkeämpää on sitä paitsi arvioinnin informatiivisuus, motivoivuus ja oikeudenmukaisuus. (Valkonen 1997, 56, 68.)

Myös Suomessa on tehty jonkin verran puheviestintätaitoihin ja niiden arviointiin liittyvää tutkimusta. On esimerkiksi kartoitettu eri ammateissa toimivien aikuisten puheviestintätaitoja ja puheviestinnän koulutustarvetta tai kehitelty menetelmiä esiintymistaitojen, kuuntelutaitojen ja ryhmäviestintätaitojen testaamiseen (Valkosen 1997, 9 mukaan mm. Heiska 1989; Pietikäinen 1990; Parkkinen 1991). Näiden tutkimustulosten hyödyntäminen on sikäli vaikeaa, että tutkimuksista suurin osa on opinnäytetöitä, joiden tulokset perustuvat suhteellisen pieniin aineistoihin ja joissa puheviestintätaitojen käsite on operationaalistettu hyvin erilaisilla tavoilla (Valkonen 1997, 9-10).

Suomessa myös Nyfors (1995) on kehitellyt menetelmää testata peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten puheviestintä- ja ilmaisutaitoja. Merkittävänä askeleena suomalaisessa puheviestintätaitojen arviointitutkimuksessa voidaan pitää äidinkielen puheviestinnän päättökokeen kehittämistä (Valkonen 1997). Kokeen testauksen yhteydessä selvitettiin muun muassa lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintään liittyviä taitoja, sekä saatiin tietoa siitä, miten opettajien, ulkopuolisten asiantuntija-arvioijien ja opiskelijoiden itsensä arvioinnit erosivat toisistaan. Sen sijaan sitä, minkälaisia käytänteitä puheviestinnän opettajilla on arvioinnissaan, ei juuri ole tutkittu Suomessa tai ulkomaillaakaan.

Arvioinnilla on opetuksessa monenlaisia tehtäviä: arvioinnilla voidaan pyrkiä ennustamaan, toteamaan, ohjaamaan ja motivoimaan. Arviointi voi olla luonteeltaan

- 1) diagnostista, jolloin tarkoitetaan opetuksen tai koulutuksen alussa suoritettavan arvioinnin kautta saatavaa opiskelijan kykyjä tai lähtötasoa koskevaa arviointitietoa
- 2) formatiivista, jolloin kyseessä on oppimisen ja opetuksen edetessä kerättyä tietoa opiskelijan edistymisestä tavoitteisiin nähden tai muista opiskelijan oppimisprosessiin liittyvistä asioista
- 3) summatiivista, jolloin tietyn oppimiskokonaisuuden päättyessä arvioidaan oppimisen tuloksellisuutta (Koppinen & al.1994, 9; Korpinen 1996a, 61; Soininen, 1997, 72-74).

Puheilmaisun opetuksessa arvioinnin kohteena voi olla opiskelijan yksittäinen harjoitus kurssin aikana tai kokonaisvaltaisempi, joko diagnostinen tai summatiivinen arviointi opiskelijan menestyksestä kurssilla tai kursseilla kokonaisuudessaan. Arvioinnista saatua tietoa voivat vaihtelevasti käyttää opiskelija itse, opettaja, opiskelijan vanhemmat tai vaikkapa jatko-opiskelu- tai työpaikkojen edustajat.

Arvioinnin tarkoituksen tai arviointitilanteen mukaan myös arvioija voi vaihdella. Koulussa oppimisen arvioijina toimivat yleensä opettaja, opiskelija itse tai toiset opiskelijat. Puheviestinnän opetuksessa opettajat todennäköisesti ovat kaikkein luotettavimpia suorituksen arvioijia, sillä heillä on kokemusta ja koulutusta puheviestinnän havainnoimisesta. Myös vertaisarviointi voi tuoda hyödyllistä lisää suorituksen arviointiin, mikäli arvioinnin kriteerit on selvitetty arviointiin osallistuville. (Rubin 1990b, 381-382.) Puheviestinnän opetuksessa vertaisarviointi on usein samalla viestijäosapuolten tekemää arviointia, sillä kaikki puheviestinnän harjoitustilanteet ovat vuorovaikutustilanteita. Viestijäosapuolilta saatu palaute voi auttaa puheviestinnän harjoittelijaa merkittäväällä tavalla kehittämään omaa toimintaansa taidokkaammaksi ja selvittämään, saavuttiko harjoittelija viestinnässään omia tavoitteitaan. (Valkonen 1997, 61; Daly 1994, 21.)

Itsearviointia ei pidetä puheviestintätaitojen osalta kovin luotettavana kompetenssin mittauskeinona, sillä ihmiset eivät ole kovin tietoisia omista puheviestintätaidoistaan. Puheviestinnän opetuksessa itsearviointilla on kuitenkin oma merkittävä osansa, sillä itsearviointitaito voidaan jo sinänsä nähdä puheviestinnän opetuksen tavoitteena. (Valkonen 1997, 59-60.) Opiskelijan oma itsearviointi auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia tavoitteitaan ja niiden saavuttamista (Rubin 1990b, 382). Luokkahuonetilanteessa

paras arviointikeino lienee, että vuorovaikutustilanteen kaikki osapuolet, niin opettajat kuin toiset opiskelijat ja opiskelija itse arvioivat suoritusta (Rubin 1990b, 382; Takala 1994, 4; Valkonen 1997, 61).

Tässä tutkimuksessa huomio on pääasiassa opettajan tekemässä arvioinnissa, toisin sanoen opettaja toimii kompetenssin määrittäjänä. Opettajan vaikutelmaan ja päätelmään opiskelijan puheviestintäkompetenssista voivat kuitenkin vaikuttaa myös opiskelijan itsensä ja toisten opiskelijoiden vaikutelmat vaikkapa yksittäisen harjoituksen suorittamisesta. Toisaalta opettajasta riippuu myös se, kuinka paljon opiskelijoita kannustetaan arvioimaan omaa ja toistensa suoritusta.

Opiskelija-arvioinnissa opiskelijan suoritusta voidaan verrata ennalta sovittuihin tai muodostettuihin kriteereihin (absoluuttinen tai tavoitepohjainen arviointi). Toisaalta opiskelijan suoritusta voidaan verrata toisten opiskelijoiden suorituksiin (ryhmäreferenssiarviointi eli suhteellinen arviointi). Nykyinen arviointikäytäntö on suuntautunut suhteellisesta arvioinnista kohti absoluuttista arviointia (Soininen 1997, 33; Rubin 1990b, 380). Viime aikoina on alettu korostaa myös opiskelijan suorituksen vertaamista opiskelijan itsensä aikaisempiin suorituksiin, toisin sanoen arviointia tehdään paitsi suhteessa kriteereihin myös suhteessa opiskelijan edistymiseen ja opiskelijan itse itselleen asettamiin tavoitteisiin (Linnakylä 1994, 18; Koppinen & al. 1994, 10; Frisk & Räisänen 1996, 45).

Oppimisen arvioinnin on yhä enemmän vaadittu kohdistuvan paitsi suoritukseen eli produktiin, myös oppimisprosessiin (Räisänen & Frisk 1996, 18; Linnakylä 1994, 9-10). Samalla arviointimenetelmiksi ollaan tarjottu kasvavassa määrin erilaisia autenttisia arviointimenetelmiä, portfolioita, arviointikeskusteluja ja haastatteluja perinteisten kokeiden ja mittausten sijaan (Takala 1994, 4-7; Linnakylä 1994, 9-31; Jensen & Harris 1999, 211-227; Rubin & Hampton 1998, 191).

Puheviestinnän arviointitapa voidaan luokitella joko atomistiseksi, analyttiseksi, holistiseksi tai yleisvaikutelmaan perustuvaksi arvioinniksi. Atomistisessa arviointitavassa arvioitavasta suorituksesta kerätään numeerisesti käsiteltävää tietoa. Huomio on pienissä suorituksen osa-tekijöissä tai yksityiskohdissa. Voidaan esimerkiksi laskea puhe-esityksen aikaisten epäröintien tai tiettyjen eleiden määrää. (Goulden 1992,

261.) Atomistinen arviointi ei sovellu kovin hyvin puheviestinnän arviointiin oppimistilanteissa, sillä se ei anna oppijalle palautetietoa taidon kehittämiseksi. Atomistinen arviointi kertoo tiettyjen piirteiden määrän, mutta ei toiminnan laadukkuutta. Siksi atomistinen arviointi soveltuneekin lähinnä arviointi- ja palautekeskustelujen lähtökohdaksi. (Valkonen 1997, 66.)

Analyttisessä arvioinnissa suoritukselle on määritelty ennalta arviointikriteerit: on siis etukäteen eritelty ne piirteet, jotka katsotaan merkityksellisiksi taidon osatekijöiksi. Vaikka analyttistäkin arviointia saatetaan toteuttaa melko atomistisesti, esimerkiksi arvioiden joidenkin yksittäisten piirteiden määrää ja liittämällä näin saatu tieto kokonaisarviointiin, olennainen ero atomistiseen arviointiin syntyy kuitenkin siitä, ettei arviointi perustu havaintojen määrään vaan taidokkuuden taso määritellään arviointikriteerien perusteella. (Goulden 1992, 262.)

Holistisessa arvioinnissa puheviestintäsuoritusta arvioidaan kokonaisuudessaan esimerkiksi arvioimalla, miten viestijän suoritus suhteutuu ennalta laadittuihin arviointikriteereihin. Kyseessä voi olla vain yhdenkin arvomääritelmän laatiminen ja arvioiminen, esimerkiksi sen arvioiminen miten havainnollisesti ja vakuuttavasti puhuja välitti keskeisimmät ajatuksensa kuulijoille. Arvioinnin apuna ja tukena voidaan pitää ikään kuin muistilistana arvioitavia piirteitä tai tasokuvauksia. Holistista arviointitapaa käytetään puheviestinnän arvioimisessa varsin yleisesti. (Goulden 1992, 262; Valkonen 1997, 67.)

Yleisvaikutelmaan pohjautuvassa arvioinnissa ei käytetä ennalta laadittuja arviointikriteerejä, vaan arviointi perustuu arvioijan yksilölliseen vaikutelmaan. Vaikka yksilöllisten vaikutelmien pohjalta saatettaisiinkin päästä samankaltaiseen lopputulokseen kuin analyttisemmassakin arvioinnissa, on yleisvaikutelma-arviointi herkempi virhetekijöille. Arvioijan vaikutelmat voivat eri arvioitavien kohdalla syntyä erilaista lähtökohdista ja vaikutelmat voivat olla hyvin monitulkintaisia. Yleisvaikutelmaan perustuva arviointi ei sovellukaan kovin hyvin mittaavaksi arviointimenetelmäksi. Sen sijaan vaikutelmapalaute voi soveltua opetuksessa hyvinkin esimerkiksi valaisemaan sitä, miten eri ihmisten vaikutelmat samasta puheviestintäsuorituksesta eroavat. (Goulden 1992, 263; Valkonen 1997, 68.) Diagnostisessa tai formatiivisessa arvioinnissa, jossa

tarkoituksena on antaa ohjaavaa palautetta oppijalle, on todennäköisesti parempi käyttää yksityiskohtaisempia ja analyttisempia arviointimenetelmiä (Moore 1994, 92).

Arviointitavat voidaan jakaa myös suoriksi ja epäsuoriksi. Suorassa arvioinnissa suorituksia observoidaan ja arvioidaan joko todellisissa tai todellisuutta vastaamaan pyrkivissä tilanteissa (esimerkiksi erilaiset roolileikit). Epäsuoria menetelmiä puolestaan voivat olla vaikkapa haastattelut tai kyselylomakkeet, jotka perustuvat introspektioon. (McCroskey 1994, 57-58; Valkonen 1997, 53.) Puheviestintäkompetenssia ja sen taitokomponenttiakin on tutkittu varsin usein juuri epäsuorin menetelmin (Valkonen 1997, 53). Tätä lähestymistapaa on myös kritisoitu. Luultavaa onkin, että epäsuorat menetelmät lähinnä selvittävät yksilön omia käsityksiä taidoistaan, eivät niinkään tämän varsinaista taitotasoa. Epäsuorien menetelmien käyttö lienee parasta selvitellessä opiskelijoiden kompetenssin affektiivista ja / tai kognitiivista osa-aluetta, ei niinkään taitoja.

Jos puheviestintätaidot näkee yksilön kannalta keskeisempinä kuin puheviestintään liittyvät tiedot ja asenteen, on järkevämpää arvioida aidossa kommunikointitilanteessa suoriutumista kuin kommunikaatioon liittyviä tietoja. Tällöin arviointimenetelmien kannattaisi olla lähinnä suoria. (Backlund 1994, 204.) Toisaalta voi katsoa, että arvioinnin olisi hyvä mitata oppijoiden taitojen lisäksi myös tiedollista sekä asenteellista kompetenssin osa-aluetta (Backlund 1994, 209; McCroskey 1994, 57-63; Daly 1994, 23). Tällöin myös epäsuorat menetelmät palvelevat tarkoitustaan. Täydellistä arviointimenetelmää ei kaikeksi ole olemassakaan, vaan eri menetelmät palvelevat eri asioita (Takala 1994, 6). Yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien näkemyksiä siitä, minkälaisia menetelmiä he käyttävät arvioidessaan opiskelijoiden suorituksia.

Kompetenssin affektiivisen osa-alueen arvioinnissa on mielenkiintoista se, mitä asenteita arvioidaan. Yleensä affektiivisen kompetenssin arvioinnilla tarkoitetaan sen arviointia, miten yksilö asennoituu omaan viestintäänsä ja viestintään yleensä. Morreale (1994, 231) näkee kompetenssin affektiiviseen osa-alueeseen kuuluvaksi viestintään liittyvät tunteet ja motivaation ja erottaa omaksi kokonaisuudekseen eettisyyden, jota hänen mielestään opetuksessa olisi myös hyvä välittää ja arvioida. McCroskeyn (1994, 57-63) mukaan opetuksen kannalta on hyvä selvittää myös opiskelijoiden asennetta kurssin opettajiin,

kurssin sisältöihin ja käytäntöihin. Näiden asenteiden mittauksella on McCroskeyn (1994, 57-63) mielestä käyttöä lähinnä opettajan tai kurssin arvioinnissa, ei niinkään opiskelijan arvioinnissa. Toisaalta peruskoulussa ja lukiossa arvosanaan ja muuhun arviointiin saattavat vaikuttaa myös sellaiset seikat kuin innostuneisuus ja yrittäminen, joilla saattaa hyvinkin olla yhtymäkohtia asennoitumiseen kurssin sisältöihin, käytänteisiin tai opettajiin.

Puheviestintätietoja arvioidessa voidaan arvioida opiskelijoiden puheviestintään liittyviä tietoja yleensä, tietoa siitä miten viestiä tai myös viestijän omia metatietoja omasta viestinnästään eli esimerkiksi tietoa siitä miksi toimi tietyssä viestintätilanteessa niin kuin toimi (Daly 1994, 23; Rubin 1994, 78). Kallion lukion puheilmaisuuden opetussuunnitelmassa taidot ovat keskeisemmällä sijalla kuin tiedot ja asenteet. Tällöin siis taitojen voisi olettaa korostuvan myös arvioinnissa. Tutkimuksessa selvitetäänkin, kuinka puheviestintään liittyvät tiedot tai asenteet painottuvat puheilmaisuuden opettajien mielestä heidän tekemässään arvioinnissa, vai ovatko ne arvioinnissa ylipäätään mukana.

Puheviestinnän arviointi nähdään pääosin positiivisena, opetukseen olennaisena osana kuuluvana asiana. Puheviestintään liittyvää arviointia voidaan kuitenkin pitää melko vaikeana (Backlund 1994, 216; Daly 1994, 21). Toisaalta miltei kaikkea arviointia voidaan pohjimmiltaan pitää vaikeana, sillä arvioinnissa on aina kyse arvon määrittämisestä ja näin ollen arviointi on aina myös subjektiivista. Arvioinnin täydellinen objektiivisuus onkin lähinnä idealistinen tavoite. Objektiivisuutta kohti voidaan pyrkiä muun muassa tekemällä arviointi arvioitavan käyttäytymisen perusteella, ei esimerkiksi arvioijan ominaisuuksien perusteella (Moore 1994, 95). Arvioinnin virheitä voidaan yrittää vähentää myös tunnistamalla erilaisia arvioinnin virhelähteitä ja lisäämällä tietoisuutta omasta tavasta arvioida (Koppinen & al. 1994, 36; Takala 1994, 35-37).

Arvioinnin virhelähteitä ovat muun muassa tuttuusvirhe, jolloin arvioija voi arvioitavan tuttuuden takia kiristää tai löysätä arviointiasteikkoa, loogisuusvirhe, jossa arvioija tekee arviointinsa ennakkomieltymystensä tai -odotustensa mukaan, epäroimis- tai arviointien kasautumisvirhe, jossa epävarma arvioija käyttää vain arviointiasteikon suppeaa keskialuetta, lempeysvirhe, jossa arvioija arvioi taidot liian myönteisesti tai liian kielteisesti (negatiivinen lempeysvirhe) sekä vastakohtavirhe, jossa arvioija peilaa arvioitavan suoritusta itseensä tai toisten suorituksiin ja näkee arvioitavan itsensä tai

toistensa vastakohtana. Arviointivirhettä, jossa jokin yksityiskohta tai yleisvaikutelma johtaa liian myönteiseen tai liian kielteiseen arviointiin koko suorituksen kannalta, kutsutaan haloefektiksi. Läheisyysvirheeksi taas kutsutaan virhettä, jossa edellinen tai samanaikaiset suoritukset vaikuttavat oppijan suorituksen arviointiin. (Koppinen & al. 1994, 35-37; Soininen 1997, 119; Valkonen 1997, 57.)

Arviointia voivat vinouttaa myös arvioitavan jännittäminen esimerkiksi esiintymistilanteessa tai se, että oppijat alkavat tiedostaa opettajan mieltymyksiä ja suuntaavat käytöstään tai suoritustaan sen mukaan. Toisaalta arviointiin voivat vaikuttaa myös arvioinnin kohteeseen ja arviointikriteereihin liittymättömät seikat, esimerkiksi arvioitavan ulkonäkö. (Koppinen & al. 1994, 35-37.) Erityisesti puheviestinnän arvioinnissa myös arvioijan reagointi puheen sisältöön voi vaikuttaa arviointiin (Rubin 1990b, 387). Ja toki arvioinnissa voi löytyä vielä sekin vaihtoehto, että arvioija tietoisesti arvioi epäoikeudenmukaisesti tai puolueellisesti (Koppinen & al. 1994, 35-37).

Hyvän arvioinnin tunnusmerkkeinä voidaan pitää muun muassa seuraavia piirteitä. Hyvässä arvioinnissa tulisi pyrkiä objektiivisuuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja välttää esimerkiksi edellä mainittuja arviointivirheitä. Hyvän arvioinnin tulisi pohjautua selkeisiin tavoitteisiin ja myös arvioitavien tulisi olla selvillä arvioinnin kriteereistä ja hyväksyä arvioinnin kriteerit. Arvioinnin tulisi kohdistua siihen mitä on opetettu. Arvioinnin tulisi tukea oppijan itsetunnon kehitystä, osoittaa realistisesti tämän osaamisen vahvuudet ja kehittymiskohteet ja tukea itsearviointitaitojen kehittymistä. (Backlund 1994, 206-207; Koppinen & al. 1994, 32-34; Morreale 1994, 232; Rubin 1990b, 38; Valkonen 1997, 56-58.)

Erityisesti puheviestintää arvioitaessa tulisi ottaa huomioon muun muassa seuraavat puheviestinnälle ominaiset piirteet:

- 1) puheviestintä on vuorovaikutusprosessi, jonka oikeus tai tasokkuus pohjautuu usein kulloiseenkin tilanteeseen, jolloin ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa toimia
- 2) puheviestintää arvioitaessa tulee arvioida paitsi verbaalisia seikkoja myös nonverbaalisia seikkoja, sillä sanoma välittyy molemmissa muodoissa
- 3) puheviestinnän arviointikriteerit ovat kulttuuri- ja tilannesidonnaisia (Backlund 1994, 204-205.)

Lisäksi arvioinnissa tulisi ottaa huomioon, että viestintä tapahtuu reaaliajassa, joten sitä ei voi aina valmistella huolellisesti etukäteen, paitsi tehtäessä esitystä (Daly 1994, 20). Arvioinnissa tulisi ottaa huomioon sekä sanoman sisältö että tuloksellisuus, ei pelkkä muoto (Valkonen 1997, 65).

Tässä työssä selvitän opettajien käsityksiä puheilmaisun arvioinnista, sen nykykäytännöistä, ongelmakohdista sekä etsin ratkaisuja ongelmallisiksi koettuihin seikkoihin.

5.1.2. Palaute

Arvioinnin ja palautteen käsitteitä käytetään osin limittäin. Esimerkiksi Soininen (1997, 116) puhuessaan psykomotorisen alueen arvioinnista pitää palautetta arviointimenetelmänä: ”Motorisen alueen arviointimenetelmiä ovat lisäksi mm. palaute ja ohjanta...”. Toisaalla Soininen puhuu vertaisarvioinnista, jonka määrittää toisen samaan ryhmään kuuluvan arvioinnin kohteesta antamaksi palautteeksi (Soininen 1997, 24).

On luonnollista, että arvioinnin ja palautteen käsitteet osittain limittyvät. Voidaanhan ajatella, että arvioinnin kautta ja avulla aina annetaan palautetta jollekin ja toisaalta voidaan ajatella, että palautteen antaminen perustuu usein jonkinlaiseen arviointiin - kuinka tiedostettuun tai tiedostamattomaan, onkin eri asia.

Valo (1995b, 100) määrittää palautteen puheviestinnän oppimisen ja opetuksen yhteydessä seuraavasti: *”Palaute on sitä verbaalista ja nonverbaalista tietoa, jonka puheviestintää harjoitteleva saa toisilta läsnäolijoilta puheviestintäkäyttämistään ja -taidoistaan, viestintätyylistään ja -asenteistaan. osallistumisestaan viestintäprosessiin ja niin edelleen.”*

Tämä määritelmä koskee siis vain muiden antamaa palautetta, harjoittelevan oma palaute itselle on määritelmästä jätetty pois.

Palautteen käsite mukaillee tässä työssä Valon määritystä seuraavin muutoksin: palaute on sitä tietoa, jota puheilmaisua harjoitteleva saa itseltään tai toisilta läsnäolijoilta omasta

suorituksestaan tai yleisemmin puheilmuuskompetenssistaan. Omalla palautteella tarkoitetaan tässä itse annettavaa palautetta omasta suorituksesta eli toisin sanoen itsearviointia. Palautteen saamisen voi katsoa olennaisena osana kuuluvan puheviestinnän oppimisprosessiin. Pelkkä tekeminen ei vielä riitä, vaan viestintäprosessia ja sen piirteitä pitäisi myös analysoida (Valo 1995b, 99). Opetuksen yhteydessä palautteen antajana, kuten myös suorituksen arvioijana, voivat toimia opettaja, toiset oppijat tai oppija itse (Valo 1995b, 100-102). Palaute voi olla suorituksen kanssa samanaikaista, välittömästi suorituksen jälkeen tulevaa tai viivästeistä (Book 1985, 16-19; Valo 1995b, 104-105). Palaute voi olla suullista tai kirjallista tai lomakepalautetta ja sen apuna voidaan käyttää videointia tai ääninauhoitusta (Book 1985, 16, 19-22; Valo 1995b, 102-103).

Palautteenantoa, kuten myös puheviestinnän opettamista ja oppimista on tutkittu melko niukasti (Valo 1995b, 101). Palautteen lähdettä koskevissa tutkimuksissa on esimerkiksi todettu, että puheviestintää harjoittelevat pitävät opettajan palautetta ja vertaispalautetta yhtä arvokkaana (Valon 1995b, 101-102 mukaan Wiseman & Barker 1975; Book & Simmons 1980). Palautteen sisältöä ja sen vastaanottamista koskevissa tutkimuksissa on todettu esimerkiksi, että omasta puhe-esityksestä saatu positiivinen palaute tulkittiin sisäisistä syistä johtuviksi, kun taas kielteinen palaute liitettiin ulkoisiin seikkoihin (Booth-Butterfield 1989, Valon 1995b, 104 mukaan).

Palautteen muotoa koskevissa tutkimuksissa on keskitytty varsin paljon tutkimaan videopalautetta ja erityisesti itsensä ulkopuolelta näkemisen vaikutusta oppimiseen ja minäkuvaan (Valon 1995b, 102-103 mukaan McCroskey & Lashbook 1970; Mulac 1975, Sorenson & Pickett; Quigley & Nyquist 1992). Tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisia: videopalautteen hyöty riippuu ilmeisesti suuresti siitä, millaisissa harjoituksissa ja miten videota käytetään. Pelkkä oman itsensä katseleminen videolta ei vielä ole kovin hyödyllistä, mutta sen sijaan katselu, johon liittyy erittelevää ja arvioivaa keskustelua, edistää puheviestintätaitojen oppimista. (Valo 1995b 102-103.)

Kirjallista palautetta koskevassa tutkimuksessa on eritelty lähinnä palautteen sisältöä sekä havaittu, että kirjoitetussa palautteessa kielteisiä kommentteja pidettiin hyödyllisempinä kuin myönteisiä (Book & Simmons 1980, Bookin 1985, 19 mukaan). Suullista ja keskustellen annettavaa palautetta ei ole juurikaan tutkittu. Joitain havaintoja on tehty

esimerkiksi siitä, että toisten oppijoiden suullisesti antama palaute otetaan vakavasti ja sillä voi olla myönteisiä tai kielteisiä vaikutuksia opiskeluun (Book 1985, 21-22).

Jonkin verran on myös tutkittu palautteen ajankohdan vaikutusta. Yleisesti oletetaan, että puheviestinnän harjoittelussa välitön, suorituksen jälkeen tuleva palautemuoto on tavallisin. (Book 1985, 19.) Viivästeistä palautetta ei pidetä puheviestinnän didaktisessa kirjallisuudessa kovin tehokkaana (Valo 1995b, 104). Välillä voi kuitenkin olla hyvä eritellä aikaisempaa suoritusta ja verrata sitä nykyiseen. On myös tilanteita, esimerkiksi hyvin voimakkaita tunteita herättävät hajoitukset, jolloin viivästeinen palaute saattaa olla hyvä palautemuoto. (Valo 1995b 104-105.)

Varsin suuri osa palautteen ajankohtaan liittyvää tutkimusta käsittelee samanaikaispalautetta. Samanaikaispalautetta on kokeiltu monin eri menetelmin. Esimerkiksi Valon (1995b) tutkimuksessa opiskelijat suhtautuivat erittäin myönteisesti uudelleen tekemisen ja samanaikaispalautteen yhdistelmään. Samanaikaispalautteena toimivat Valon tutkimuksessa opettajan ja toisten ryhmäläisten kommentit ja muistutukset suorituksen aikana, mikä lieneekin samanaikaispalautteen tavallisin muoto. Sen sijaan esimerkiksi puhe-esityksen samanaikainen näkeminen videomonitorista ahdisti opiskelijoita (Phelps & Hempen 1960, Valon 1995 mukaan).

Palautteenannon voi katsoa kytkeytyvän vahvasti arviointiin, sillä arvioinnin yhtenä merkittävänä tehtävänä on tuottaa tietoa, jonka avulla oppijalle voidaan antaa palautetta yksittäisestä suorituksesta tai yleensä oppimisesta ja näin ohjata ja motivoida oppijaa. Muun muassa Korpinen (1996b, 70), Apajalahti (1996, 91) sekä Koppinen & al. (1994, 117-119) käyttävät arviointi ja palaute -termien lisäksi sanaa ”arviointipalaute”. Erikseen arviointipalautteen käsitettä ei määritellä, mutta tekstiyhteyksistä päätellen arviointipalautteella tarkoitetaan niitä keinoja, joilla opiskelijaan kohdistuneesta arvioinnista viestitään tälle tai muille. Arviointipalautteella voidaan siis tarkoittaa esimerkiksi arvosanaa tai vaikkapa opettajan suullista tai kirjallista palautetta. Tässä tutkimuksessa palautteen käsite on lähellä edellä mainittua käsitettä arviointipalaute, sillä palautetta käsitellään tässä läheisessä suhteessa arviointiin. Näkemykseni on, että palaute useimmiten pohjautuu jonkinlaiseen arviointiin.

Toisaalta palautetta voidaan antaa myös arvioimatta, jolloin keskitytään vain kuvailemaan oppijan toimintaa ottamatta kantaa sen tasoon. Valo (1995b, 103) kutsuu kuvailevaa, ei arvioivaa palautetta neutraaliksi ja jakaa arvioivan palautteen myönteiseen ja kielteiseen. Myönteisellä palautteella ei tarkoiteta hyvää palautetta tai negatiivisella huonoa, vaan esimerkiksi joko kehuja tai kritiikkiä sekä korjausehdotuksia. Palautteen määrittäminen joko myönteiseksi tai kielteiseksi on vaikeaa: myös kielteistä palautetta voidaan antaa myönteisessä hengessä ja usein palautteen kokeminen myönteiseksi tai kielteiseksi vaihtelee palautteen saajan subjektiivisen kokemuksen mukaan. (Valo 1995b, 103-104.)

Neutraalia kuvailevaa palautetta syntyy havainnoitaessa viestintää ja tunnistettaessa puheviestinnän piirteitä ja ilmiöitä. Havainnoimisen harjoittelu on yksi oppimisen perusvaiheita, mutta pyrittäessä kehittämään taitoja, on palautteen hyvä olla nimenomaan arvioivaa. Varsin paljon korostetaan myönteisen ja kannustavan palautteen merkitystä. Palautteen tulisi esimerkiksi rohkaista ja motivoida ja antaa onnistumisen elämyksiä, esimerkiksi kannustaa esiintyjää esiintymään uudestaan tai nauttimaan esiintymisestä (Quigley & Nyqvist 1992, Valon 1995, 100 mukaan; Book, 1985, 16). Nähdään, että oppijan on tärkeää saada myönteistä palautetta edistymisestään ja toisaalta heikosti menestyvätkin tulisi kannustaa kiinnittämällä huomiota edistymiseen oppijan itse arvostamilla alueilla (Korpinen 1996b, 72). Myös oppimistilanteen ilmapiirin nähdään kehittyvän tuvallisemmaksi, jos oppijoita enemmän kiitetään kuin kritisoidaan (Cooper 1984, Andersenin ja Nussbaumin 1990, 306 mukaan).

Toisaalta myös kritiikkiä ja korjausehdotuksia tarvitaan, jos halutaan auttaa oppijaa eteenpäin. Puheviestinnässä palautteen tarkoituksena onkin usein paitsi antaa tietoja yleisön tai viestijäkumppaneiden reaktiosta, myös antaa parannusehdotuksia tulevaisuutta varten. Kritiikin tulisi kuitenkin olla rakentavaa, motivoivaa ja tähdätä auttamaan harjoittelijaa. (Phillips 1991, 202-203; Valo & Almonkari 1995, 10; Rubin 1990b, 383.) Suorituksen heikkoihin puoliin puututtaessa tulisi suuntautua tulevaisuuteen ja kannustaa kehittämään omia taitojaan (Hypen, Keskinen, Kinnunen, Niemi & Vauras 1985, 94). Kielteinenkin palaute voidaan kokea positiivisena, jos se esitetään oikein eli yksityiskohtaisesti, arviointikriteereihin nojaten ja ottaen huomioon arvioitavaan suoritukseen liittyvät olosuhteet (Geddes & Linneham 1996, 331-339).

Kritiikin ja kannustavuuden oikean suhteen löytäminen voi palautteenannossa olla vaikeaa. Kriittisyyttä ja analyttisyyttä tarvitaan, mutta joskus palautteenantajan voi olla vaikea tietää, minkälainen kritiikki on liian kriittistä tai miten eri palautteensaajat reagoivat palautteeseen. On todennäköistä, että eri oppijat kaipaavat hyvin erilaista palautetta ja kaipaavat kannustusta tai sietävät kritiikkiä eri tavoin (Phillips 1991, 210-211).

Palautte on todennäköisesti erittäin merkittävää oman viestijäkuvan luomisessa (Takala 1995, 46). Yleensäkin palautteen avulla tulisi pyrkiä kehittämään sekä itsetuntemusta että itsetuntoa: itsearvostusta ja itseluottamusta (Korpinen 1996b, 71-73). Erityisen tärkeänä voi pitää sitä, ettei palaute saisi synnyttää palautteen saajassa häpeän tai epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia (Koppinen & al. 1994, 20). Siksi palautteenantamiseen oppimistilanteessa liittyy myös eettisiä kysymyksiä ja palautteenantoon tulisi suhtautua vastuullisesti.

Hyvälle palautteenannolle voidaan asettaa monenlaisia vaatimuksia. Palautteen tulisi ennen kaikkea olla rakentavaa. Palaute ei saisi olla pelkästään kuvailevaa tai jäädä vaikutelmien tasolle, vaan sen tulisi myös eritellä niitä puheviestinnän piirteitä, joita vaikutelma syntyi ja tarjota oppijalle konkreettisia eväitä harjoitteluun. (Valo 1995b, 100; Phillips 1991, 210-211) Palautetta tulisi antaa niistä puheviestintätaidoista, jotka ovat kulloinkin harjoittelun kohteena (Valo 1995b, 100). Palautteen tulisi antaa tietoa sekä viestintäprosessista että viestinnän tuloksesta (Valo 1995b, 103). Palaute tulisi antaa suhteellisen pian, sillä palaute on sitä tehokkaampaa, mitä kiinteämmin se liittyy ajallisesti tai sisällöllisesti palautteen kohteena olevaan tilanteeseen tai sisältöön (Koppinen & al. 1994, 38). Palautteensaajalle tulisi myös tarjota mahdollisuus kokeilla ohjeita käytännössä uudestaan melko pian (Valo 1995b, 100). Palautteen tulisi olla mahdollisimman täsmällistä ja yksityiskohtaista. Varsinkin kielteisen palautteen tulisi olla yksityiskohtaista ja koskea vain suorituksia, ei oppijan persoonaa. Palautteen tulisi myös olla yksilöllistä. (Korpinen 1996b, 71.)

5.2 ARVIOINTI JA PALAUTE TAITEEN OPPIMISESSA JA OPETTAMISESSA

Taiteen oppimista koskevalla arvioinnilla ja palautteenannolla voidaan katsoa olevan pääpiirteittäin samat tavoitteet kuin yleensäkin oppimisen arvioinnilla. Taiteellisen oppimisen arvioinnissa ja palautteenannossa, aivan kuten muussakin arvioinnissa ja palautteenannossa, voidaan pyrkiä ohjaamaan, ennustamaan, toteamaan ja motivoimaan. Arvioinnilla voidaan palvella oppijaa, opettajia ja ulkopuolisia tahoja. Samoin voi katsoa yleisten hyvälle arvioinnille tai palautteenannolle asetettujen vaatimusten koskevan myös taiteen oppimisen arviointia ja palautteenantoa.

Taideaineiden arviointia pidetään kuitenkin melko yleisesti vaikeampana kuin muiden aineiden arviointia (Cartwright 1989, 283-285; Ross, Radnor, Mitchell & Berton 1993, 10). Myös käsitykset siitä, mitä arvioinnin tulisi koskea ja miten palautetta tulisi antaa, vaihtelevat. Joidenkin kantojen mukaan arviointi ei sovi ollenkaan taiteen opetuksen yhteyteen.

Varsinkin draaman ja ilmaisutaidon yhteydessä arviointiin suhtaudutaan monesti varsin kielteisesti. Esimerkiksi Laakso (1993, 16) esittää, että ilmaisukasvatuksen tulisi olla vertailusta vapaata ja kritiikitöntä. Samoin Bolton (1992, Kuuluvaisen 1994, 19 mukaan) arvostelee jyrkästi taitotasoa ja arviointikriteerejä draamaopetuksen yhteydessä. Toisaalta voi nähdä, että sekä draaman tekemisessä että vastaanottamisessa on kyse tiedoista, ymmärtämisestä ja taidoista, joiden tulee olla arvioitavissa ja mitattavissa. Draaman oppimisen kannalta olisi siten tärkeää, että oppijoiden edistymistä arvioidaan ja siitä annetaan palautetta. (Hornbrook 1991, 125-140.) Laaksokin (1993, 16) toteaa suosittaessaan kritiikitöntä ja vertailusta vapaata ilmaisun opetusta, ettei kritiikkitoiminta tarkoita sitä, etteikö opettaja ohjaisi toimintaa väliintuloillaan ja korjaavalla palautteella. Voidaan kuitenkin kysyä, miten korjaava palaute eroaa kritiikistä ja voisiko esimerkiksi rakentava ja ohjaava kritiikki palvella tarkoitustaan yhtä hyvin.

Cartwrightin (1989, 307) ja Rossin & al. (1993, 10) tutkimusten mukaan taideaineiden opettajat pitävät arviointia ja palautteenantoa tärkeinä taiteen opetuksen kannalta. Kummassakin tutkimuksessa opettajat kuitenkin pitivät ongelmallisena kokeiden tai muiden mittaavien summatiivisten arviointien tekemistä taideaineissa ja suhtautuivat positiivisemmin diagnostiseen tai formatiiviseen ohjaavan palautteeseen (Cartwright

1989, 307; Ross & al.1993, 10). Rossin & al. (1993, 20) tutkimuksessa taideaineiden opettajat pitivät yleensäkin kaikkea arviointitoimintaa ja palautteenantoa yhtenä hankalimmista opetukseensa liittyvistä asioista.

Taiteen oppimisen arviointia vaikeuttaa ensinnäkin se, että yleensäkin taiteen arviointi voidaan nähdä vaikeana. Jo pelkästään taiteen määrittely on vaikeaa. Vielä vaikeampaa luonnollisesti on tällöin hyvän taiteen määrittely. Taideteoksen arviointiin saattavat vaikuttaa sekä taideteoksen arvo taiteena sinänsä, että sen instrumentaalinen arvo tietyn kokemuksen tuottajana vastaanottajalleen. Näin ollen arviointia voidaan tehdä tiettyjen yhteisöllisesti luotujen kriteereiden mukaan, mutta taiteen hyvyuden tai huonouden arviointiin liittyvät aina myös subjektiiviset kokemukset. (Budd 1995, 6.)

Onkin esitetty kannanottoja, joissa taiteen arviointi tai taideaineissa tapahtuvan oppimisen arviointi nähdään subjektiivisempänä kuin muiden aineiden arviointi. Esimerkiksi Keskinen (1995, 80) näkee, että opettaessa ja arvioitaessa taidetta opettajalta edellytetään paitsi tiedollista auktoriteettia myös makuauktoiteettia, eli opettajan on pystyttävä arvioimaan mikä on hyvää ja mikä ei riippumatta yksittäisten piirteiden tai keinojen arvioinnista. Rossin & al. (1993, 20) tutkimuksessa taideopettajat arvelivat arviointinsa oppilaiden tekemästä taiteesta varsin usein perustuvan omiin reaktioihin ja ”minusta tuntuu” -menetelmään.

Paitsi että taiteen oppimisen arviointi näyttäisi pohjaavan ainakin osaksi subjektiivisiin kokemuksiin, myös arvioinnin kohteena voivat taiteen oppimisessa olla oppijoiden subjektiiviset tuntemukset, kokemukset tai taiteellinen ymmärtäminen. Edellä mainitut eivät välttämättä näy ulkoisessa suorituksessa ja välity arvioijalle observoinnilla tai tavanomaisella mittauksella. Silti esimerkiksi draamaan ja ilmaisutaitoon liittyvän oppimisen arvioinnissa nähdään usein suotavaksi oppilaiden kokemusten, tuntemusten ja taiteellisen ymmärtämisen huomioon ottaminen ulkoisen suorituksen lisäksi (Laakso 1998, 117).

Tällainen pyrkimys vie väkisinkin arviointia subjektiiviseen suuntaan. Sen voi katsoa myös olevan ainakin osin ristiriidassa sellaisten näkemysten kanssa, joissa katsotaan hyvän arvioinnin pyrkivän mahdollisimman suureen objektiivisuuteen ja pohjaavan ilmiäytymisen havainnointiin. Tällaisia vaatimuksiahan usein esitetään esimerkiksi

hyvälle puheviestinnän arvioinnille. Toisaalta myös puheviestinnän arvioinnissa saatetaan arvioida esimerkiksi viestintään liittyvää asennoitumista tai tietoa epäsuorin menetelmin.

Vaikka taiteen arvioinnissa varmasti pitää pyrkiä oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen, on eri asia missä määrin taiteen arviointi koskaan voi edes pyrkiä täyteen objektiivisuuteen. On kuitenkin hyvä muistaa, että loppujen lopuksi kaikki arviointitoiminta on ainakin jossain määrin subjektiivista. Ehkä taiteen arvioinnin subjektiivisuuden voi nähdä myös rikkautena. Subjektiivisuuden hyödyntäminen vaatii kuitenkin taiteelle sopivien arviointimenetelmien kehittämistä ja käyttöä. Tällaisia menetelmiä voisivat olla esimerkiksi perusteelliset oppimiskeskustelut oppijoiden kanssa. (Ross & al. 1993, 40-50.)

Taiteen arvioinnin ja palautteenannon välineeksi suositellaankin usein joko keskustelua tai vaikkapa portfolioita (Grönholm 1995, 8; Laakso 1998, 116). Portfolion katsotaan mahdollistavan oppijan oman kehityksen arvioimisen (Ropo 1993, 68). Keskustelun taas katsotaan tarjoavan mahdollisuuksia oppijan subjektiivisten kokemusten ja ymmärryksen selvittämiseen (Ross & al. 1993, 40-50). Hyvin merkityksellisenä pidetään oppijan itsearviointia opettajan arvioinnin ja palautteenannon rinnalla (Sava 1993, 25; Grönholm 1995, 8). Portfolioita ja erilaisia keskustelevia arviointi- ja palautemenetelmiä suositellaan taiteen arviointiin siksikin, että toivotaan arvioinnissa korostettavan prosessin osuutta tuotoksen rinnalla (Grönholm 1995, 8; Ropo 1993, 62; Ross & al. 1993, 9).

Se, että taiteen arviointiin suositellaan usein autenttisia ja ”pehmeitä” arviointimenetelmiä, ei tarkoita etteikö taiteen arvioinnissakin tarvittaisi kriteereitä. Esimerkiksi Hornbrook (1991, 141-152) esittää draaman oppimisen arviointiin hyvinkin selkeitä kriteerejä, jotka liittyvät draaman tekemiseen, esittämiseen ja vastaanottamiseen. Hornbrook myös korostaa arvioinnin yhtenäisyyden ja vertailukelpoisuuden merkitystä (Hornbrook 1991, 131).

Usein taiteen arvioinnin kriteerit ovat holistisia. Atomistisen arviointitavan ja kriteeristön ei nähdä soveltuvan taiteen arviointiin. Esimerkiksi Laakso (1998, 119) toteaa draaman arvioinnista: ”*Irti ruutuun rastimisesta, olennaista on otteen holistisuus*”. Hornbrook (1991, 141-152) on esittämissään draaman oppimisen kriteereissä pyrkinyt kohti analyyttistä arviointitapaa ja havainnollistanut kriteerejään esimerkein, joissa

selvennetään, miten kunkin kriteerin saavuttaminen suorituksessa voi näkyä. Usein draamaan ja puhetaiteeseen liittyvät kriteerit ovat kuitenkin yleisluontoisia ja vaikutelmiin perustuvia. Yleisvaikutelmiin liittyviä kriteereitä ovat vaikkapa ”aitous” ja ”herkkyys”, jotka esiintyvät esimerkiksi Laakson (1998, 119) luettelossa näyttelijän työn mahdollisista kriteereistä tai ”empatia”, joka mainitaan puhetaiteeseen liittyvänä taitona joissain alan oppikirjoissa (Isotaluksen 1995, 86 mukaan Gottlieb 1980; Lee & Gura 1987; Pelias 1992).

Opetuksen kannalta vaikutelmiin perustuvia ja usein epämääräisiä kriteerejä ja käsitteitä voi myös kritisoida. Vaarana voi pitää, että käsitteet ja tätä kautta oppimisen tavoitteet ja kriteerit jäävät epämääräisiksi sekä opettajille että oppijoille. Lisäksi ne saattavat antaa sellaisen kuvan, että arviointi pohjautuu enemmän arvioitavan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuin opittaviin taitoihin. (Isotalus 1995, 92.) Itse opetustilanteessa tulisikin pyrkiä analysoimaan, mistä esimerkiksi aitouden vaikutelma syntyi tai mitä ”herkkyydellä” oikeastaan tarkoitetaan.

Taiteen tekemiseen ja vastaanottamiseen liittyvien tavoitteiden lisäksi taideopetuksella on usein myös persoonan kehittymiseen liittyviä tavoitteita. Tulisiko siis myös persoonan kehittymistä arvioida, vai tulisiko arviointi kohdistaa vain taiteen oppimiseen? On esimerkiksi esitetty, että draaman ja teatterin lukiodiplomikurssilla on kyse sekä taidekasvatuksesta että henkilökohtaisesta kasvusta taiteen välityksellä ja molemmat seikat tulisi ottaa arvioinnissa huomioon (Laakso 1998, 116). Tällä kuitenkin tuskin tarkoitetaan, että molempia puolia tulee nimenomaan arvioida, vaan että arvioitaessa ja annettaessa palautetta on otettava huomioon, että oppijalle kyseessä on paitsi taiteellinen oppimiskokemus myös henkilökohtaisesti tärkeä, kasvattava elämys. Tällöin arvioinnin ja palautteen voisi esimerkiksi vaatia olevan rakentavaa ja kannustavaa. Taiteen oppimisen arvioinnissa yleensäkin korostetaan hyvin paljon juuri kannustavuutta ja positiivisuutta (Grönholm 1994, 8).

”Henkilökohtaisen kasvun” tai ”persoonan kehittymisen” arviointia voidaan joka tapauksessa pitää varsin ongelmallisena. Voi kysyä, miten ja millaisin kriteerein henkilökohtaista kasvua arvioidaan. Voi myös kysyä, muodostaako persoonan kehityksen arviointi taiteen arvioinnista jonkinlaisen ”käytösnumeron” ja palveleeko tämä tarkoitustaan. Toisaalta aiemmin totesin, että peruskoulussa ja lukiossa arvioinnin

kriteereinä saatetaan usein pitää esimerkiksi innostuneisuutta ja yrittämistä. Myös tällaisten arviointikriteereiden voi katsoa olevan ongelmallisia. Toisaalta ongelmallisena valintana voi pitää myös innostuneisuuden, aktiivisuuden ja yrittämisen jättämistä kokonaan arvioinnin ulkopuolelle.

Puhetaiteen arvioinnissa voi katsoa olevan kyse samalla sekä puheviestinnän että taiteen arvioimisesta. Näin ollen siinä todennäköisesti yhdistyvät sekä puheviestinnän että taiteen arvioinnille tyypilliset seikat. Yhtenä tämän tutkimuksen mielenkiintoisimmista kysymyksistä voikin pitää, miten opettajat kokevat arvioinnin ja palautteenannon juuri puhetaiteessa.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 ESITUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Koska opetustyötä on vaikea kehittää yksipuolisesti opettajien käsitysten varassa, tein varsinaisen tutkimuksen avuksi esitutkimuksen, jossa selvitettiin opiskelijoiden käsityksiä ja erityisesti toiveita puheilmaisuuden palautteenannon ja arvosanakäytännön suhteen. Tutkimuskysymys oli seuraava:

1. Miten opiskelijat kokevat puheilmaisuudessa saamansa palautteen?

Tähän kysymykseen liittyen selvitettiin

1.a) Millaista palaute on opiskelijoiden mielestä ollut?

1.b) Miten palautteenantoa voisi opiskelijoiden mielestä kehittää?

Esitutkimus toteutettiin kyselylomakkeella (liite 1.), joka muodostui osin strukturoiduista vaihtoehdokysymyksistä ja osin avoimista kysymyksistä. Strukturoitujen kysymysten jäljessä oli pyyntö perustella vastausta. Lomakkeen kysymykset käsittelivät kolmea aihepiiriä: palautteen määrää ja muotoja, palautteen sisältöä, kriittisyyttä ja kannustavuutta sekä arvosanakäytäntöä. Kysymysten muoto ja avoimuus vaihtelivat aihepiirin mukaan. Kysely

suunnattiin abiturienteille, jotka olivat opiskelleet puheilmaisua vähintään viisi kurssia ja jotka olivat jo puheilmaisun opintojensa loppuvaiheessa. Kysely lähetettiin postitse 23:lle abiturientille. Kyselyyn vastasi 16.

Lomakkeen muotoa ja kysymyksiä kehittäessäni pyrin varmistamaan, että mahdollisimman monesta palautteenantoon liittyvästä seikasta saataisiin palautetta ja että vastaajat tulisivat tarkastelleeksi palautetta monelta kannalta. Kysely toikin esiin varsin monenlaista ja mielenkiintoista tietoa opiskelijoiden palautetta koskevista käsityksistä ja toiveista. Toisaalta pyrkimys moniin näkökulmiin johti joidenkin kysymysten monitulkintaisuuteen ja turhaan toistoon. Tämä on saattanut karsia vastanneiden määrää. Lisäksi tämä vaikeutti luonnollisesti myös palautetuista lomakkeista saadun tiedon analysointia ja tulkintaa. Virheistään huolimatta esitutkimus tuntui tarjoavan käyttökelpoista ja suuntaa-antavaa informaatiota varsinaisen tutkimuksen sekä arviointia ja palautetta koskevan kehitystyön tueksi.

Esitutkimuksen tuottamaa aineistoa analysoin aluksi kokoamalla aineistosta suuntaa-antavaa määrällistä tietoa - esimerkiksi että suurin osa vastaajista kaipaa lisää opettajan kahdenkeskistä palautetta ja kukaan ei toivo sitä ainakaan vähempää. Määrällistä tietoa sain strukturoiduista kysymyksistä sekä luokittelemalla avoimien kysymysten vastauksia. Avoimien kysymysten vastausten luokittelun tein etsimällä luokitteluperusteiksi vastauksia yhdistäviä tekijöitä, kattotermejä. Esimerkiksi tuloksen siitä, että suorituksen jälkeisen itsearvioinnin sisältö liittyy useimmiten suorituksen onnistumista tai epäonnistumista koskeviin tuntemuksiin sain luokittelemalla seuraavankaltaiset maininnat

”menikö pieleen”, ”kuinka hyvin meni”, ”tuntuiko että onnistuin”

luokkaan ”suorituksen onnistumista tai epäonnistumista koskevat tuntemukset” ja laskemalla sen jälkeen kyseiseen luokkaan kuuluvien mainintojen määrän.

On syytä tähdentää, että määrällistä tietoa kerättiin esitutkimuksessa vain suuntaa-antavaksi materiaaliksi. Tutkimuksen vastaajien pieni määrä ei edes anna perusteita varsinaiseen määrälliseen yleistämiseen. Tästä syystä myös enemmistöstä poikkeavat kannat pyrittiin ottamaan huomioon opettajien tekemässä kehitystyössä. Lisäksi laadullista tietoa, opiskelijoiden perusteluja ja vapaamuotoisia vastauksia sekä kommentteja pyrittiin

hyödyntämään mahdollisimman paljon. Esitutkimusaineistosta esiin otettavat asiat pyrittiin valikoimaan siten, että päähuomio oli kehitettävissä asioissa, asioissa, joihin joku tai jotkut opiskelijat kaipasivat muutosta.

Esitutkimuksen tulokset raportoin vain yhteenvetona seikoista, joita varsinaisessa tutkimuksessa hyödynnettiin opettajien suunnitella puheilmaston arvioinnin ja palautteenannon kehittämistä. Koko esitutkimustulosten esittämistä laajassa muodossaan en näe tässä yhteydessä perustelluksi.

6.2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Varsinaisessa tutkimuksessa pyrin vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Minkälaisia näkemyksiä Kallion lukion puheilmaston opettajilla on arvioinnista ja palautteenannosta?

Tämän kysymyksen puitteissa selvitin

- 1.a) Minkälaisia näkemyksiä opettajilla on puheilmaston opetuksesta ja opetuksen tavoitteista?
- 1.b) Minkälaista puheilmaston arviointi ja palautteenanto on opettajien mielestä tällä hetkellä?
- 1.c) Miten arviointia ja palautteenantoa puheilmastossa voitaisiin opettajien mielestä kehittää?

Samalla, kun tutkin opettajien näkemyksiä arvioinnista ja palautteenannosta, pyrin myös kehittämään arviointia ja palautteenantoa puheilmastossa. Tutkimuksessa selvitin muun muassa opettajien näkemyksiä arvioinnin ja palautteenannon merkityksestä, arviointiperusteista, palautteen määrästä, muodoista ja sisällöistä sekä niistä asioista, jotka opettajat kokevat sekä arvioinnin että palautteenannon kannalta ongelmallisiksi. Tavoitteeni oli löytää ongelmakohtiin ratkaisuehdotuksia.

Arviointi ja palautteenanto kytkeytyvät monin sitein opetuksen tavoitteisiin, opetusfilosofiaan, taidokkuuden hahmottamiseen ja moneen muuhun opetuksen peruskysymykseen. Siksi kiinnostukseni kohteena olivat muun muassa opettajien näkemykset puheilmaisuun liittyvistä tiedoista, taidoista ja asenteista sekä puheilmaisuuden opetuksen tavoitteista ja hyvästä opetuksesta.

Tutkimus keskittyi opettajien näkemyksiin opiskelija-arvioinnista ja opiskelijalle annettavasta palautteesta. Arvioinnin ja palautteenannon kehitysmahdollisuuksien löytämisessä hyödynnettiin kuitenkin myös opiskelijoiden kokemuksia palautteesta ja arvioinnista.

6.3 TUTKIMUKSEN KULKU JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus kytkeytyi suhteellisen uuteen ”opettaja tutkijana” –traditioon, jonka ideana on, että opettajat itse toimivat oman työnsä asiantuntijoina, tutkijoina ja kehittäjinä ja jossa kimmoke tutkimuksen tekoon usein lähtee käytännön työssä havaitusta ilmiöstä tai ongelmasta (Kincheloe 1993, 1-26; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 18-20, 25-26). Työ oli tapaustutkimus. Tapaustutkimustyyppinä tämä työ muistutti osin toimintatutkimusta. Koulutukseen ja kasvatukseen liittyvässä toimintatutkimuksessa *”tutkijat / toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjään sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteitaan entistä syvällisemmin”* (Syrjälä & al. 1995, 30).

Toimintatutkimuksen avulla pyritään ratkaisemaan käytännön työn ongelmia. Juuri siihen tässäkin tutkimuksessa pyrittiin. Perinteisesti toimintatutkimuksessa edetään pohdinnan, keskustelujen ja neuvottelujen vaiheittaisena prosessina suunnitelman teosta toimintaan, jota sitten havainnoidaan ja muutetaan tarpeen vaatiessa. (Syrjälä & al. 1995, 30) Tässä tutkimuksessa olivat mukana pohdinta, keskustelu ja suunnitteluvaihe. Omaa työtä arvioitiin ja omaa toimintaa refleктоitiin, mikä yleensä on tyypillistä juuri toimintatutkimukselle (Syrjälä & al. 1995, 37). Suunnitelman toteutusta ei kuitenkaan enää juuri tämän tutkimuksen puitteissa seurattu vaan päähuomio oli oman työn arvioimisessa ja kehitysehdotusten luomisessa. Karrikoiden voidaan sanoa, että kyseessä oli toimintatutkimus ilman toimintavaihetta.

Syrjälä & al. (1995, 31) toteavat, että koska toimintatutkimukseen kuuluu myös evaluaatiota, toimintatutkimusten raja evaluaatiotutkimuksiin ei ole aina kovin selvä. Evaluaatiotutkimus voidaan määrittää prosessina, jonka avulla hankitaan tietoja, joiden pohjalta voidaan keskustella kriittisesti jostain ilmiöstä ja määritellä ilmiöön liittyvien toimintojen arvoa sekä tehdä parannusehdotuksia (Syrjälä & al. 1995, 16-17). Myös tässä tutkimuksessa oli edellä mainittuja evaluaatiotutkimuksen piirteitä.

Varsinaisen opettajien näkemyksiä selvitelleen tutkimuksen tein syksyn 1999 aikana ja siinä hyödynnettiin esitutkimuksen tarjoamaa tietoa. Menetelmää, jota tutkimuksessa käytettiin, voisi kutsua ”teemakeskusteluksi”. Menetelmä noudatti teemahaastattelun periaatteita. Opettajien keskustelutuokioita varten oli luotu runko teema-alueista, joita kussakin keskustelussa haluttiin käsitellä. Teemahaastattelussa aihepiirit, teema-alueet on ennalta alustavasti hahmoteltu, mutta kysymyksiä ei ole pyritty saamaan tarkkaan muotoon ja järjestykseen. Teemahaastattelun lähtökohtana on usein juuri haastateltavien elämysmaailman ja heidän tilannetta koskevien määritelmiensä ja käsitystensä selvittäminen. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36; Eskola & Suoranta 1998, 86-87.)

Menetelmää kutsun tässä tutkimuksessa kuitenkin teemakeskusteluksi enkä teemahaastatteluksi siksi, että haluan korostaa menetelmän keskusteluluonnetta. Kyseessä ei ollut haastattelu, vaan kahden opettajan keskustelu, jossa pyrittiin yhdessä hahmottamaan omaan työhön liittyviä ajatuksia ja kehittämään samalla omaa työtä. Esimerkiksi sellaiset haastattelutilanteen vuorovaikutukselle tyypilliseksi katsotut asiat, kuin että haastattelija joutuu usein motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä tai että haastattelijalla on nimenomaan tietty haastattelijan rooli (Eskola & Suoranta 1998, 86), eivät kuvaa tämän tutkimuksen tilannetta oikein. Molemmat osapuolet ylläpitivät keskustelua ja myös esittivät kysymyksiä aktiivisesti.

Menetelmällä voidaan katsoa olevan yhteisiä piirteitä myös ryhmähaastattelumenetelmän kanssa. Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jossa paikalla on samalla kaksi tai useampi haastateltava ja tavoitteena on keskustelu tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista. Keskustelijat voivat tällöin yhdessä esimerkiksi muistella, herättää muistikuvia ja rohkaista toisiaan. (Eskola & Suoranta 1998, 95.) Tällaiseen keskustelumenetelmään on tässäkin tutkimuksessa pyritty. Toisaalta ryhmähaastattelussa haastattelija on yleensä selvästi haastattelijan tai kuuntelijan roolissa, eikä tasaveroinen keskustelija ja tutkittava kuten tässä.

Tässä tutkimuksessa molemmilla, sekä tutkivalla että toisella opettajalla, oli keskustelussa opettajan, keskustelijan ja tutkittavan roolit. Tutkiva opettaja johdatteli keskustelua silloin tällöin teemarungon suuntaisesti, mutta myös toinen opettaja esitti keskusteluissa kysymyksiä ja vei keskustelua sellaisille alueille, joita tutkiva opettaja ei tullut ajatelleeksi. Keskustelijoiden roolit olivat siis mahdollisimman tasaveroiset.

Tutkimus eteni niin, että kehitin ensin työssä saamieni havaintojen ja tutkimustehtävän pohjalta teemakeskustelurungon (liite 2.). Teemarunko jakautui kolmeen pääkohtaan:

- 1) ajatuksia ja periaatteita puheilmaisuuden opetuksen taustalla
- 2) arviointi puheilmaisuudessa tällä hetkellä ja miten sitä voisi kehittää
- 3) palautteenanto puheilmaisuudessa tällä hetkellä ja miten sitä voisi kehittää

Jokaisen pääkohdan alla oli muutamia avoimia, aihetta koskevia kysymyksiä sekä kohta ”muuta”.

Teemakeskustelut oli tarkoitus käydä kolmessa osassa teemarungon pääkohtien mukaan. Jokaista keskustelua ennen toinen opettaja sai etukäteen tutustua teemarungon kysymyksiin sekä niihin esitutkimuksessa selvinneisiin opiskelijoiden näkemyksiin, jotka liittyivät kulloisenkin keskustelun teemaan. Näin toinen opettaja saattoi pohtia rauhassa omia näkemyksiään ja tuoda esiin sellaisia kysymyksiä, joita tutkiva opettaja ei mahdollisesti ollut huomannut teemarunkoon liittää.

Käytännössä keskusteluja käytiin neljä, sillä arviointia koskeva keskusteluosuus venyi pitemmäksi kuin oli oletettu. Keskusteluista kolme ensimmäistä käytiin toisen opettajan kotona ja neljäs opettajien työtilassa koululla. Keskustelutilanteissa ei ollut läsnä muita henkilöitä. Keskustelut nauhoitettiin.

6.4 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULKINTA

Teemakeskustelut tuottivat nauhamateriaalia yli 13 tuntia. Nauhamateriaalia ei litteroitu sanatarkasti, sillä litterointia ei katsottu tutkimustehtävän kannalta tarpeelliseksi. Sen sijaan kuuntelin nauhamateriaalin kaksi kertaa, ensimmäisellä kerralla kokonaisuutta hahmottaen

ja toisella kerralla purkaen materiaalia kirjalliseen muotoon. Jotkut yksittäiset, kuvaavat lausahdukset litteroin sanatarkasti mutta muuten keskityin pelkästään sanotun sisältöön.

Tulosten raportoinnissa en käytä sanontaa ”me” tai ”minä” tai ”kollegani”, vaikka tutkimuksen tekijä onkin toinen keskustelijoista. Tutkimustuloksia raportoidessani käytän yleisesti sanontaa ”opettajat”. Ratkaisuun päädyin, koska haluan korostaa tutkimuksen tasaveroista keskusteluluonnetta. Tuloksista raportoidessani en halua korostaa että ”minä” eli tutkija ajatteli näin ja taas ”hän” eli tutkittava arveli näin. Sen sijaan haluan painottaa, että keskusteluissa molemmat olivat opettajan ja oman työnsä kehittäjän roolissa.

Keskusteluissa pyrittiin yhteisymmärrykseen sekä kehitysehdotuksiin, joita molemmat opettajat voisivat käytännössä toteuttaa. Monista asioista oltiin heti alkuun varsin samaa mieltä. Siksi raportoinnissa ei ole pyritty erottelemaan, kumpi opettaja sanoi mitään. Jos raportoinnissa on haluttu korostaa mielipiteiden sävyeroja tai sitä, että käsitykset erosivat toisistaan, on käytetty erottelua, kuten ”toinen opettaja arveli, toinen opettaja taas oli sitä mieltä...”

Pyrin tutkimuksessa selvittämään nimenomaan sitä, mitä opettajat ajattelevat, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia heillä on arvioinnista ja palautteenannosta puheilmallisissa. En siis pyrkinyt esimerkiksi analysoimaan kielenkäyttöä tai hakemaan piilomerkityksiä. Toinen (ei tutkiva) opettaja sai lukea tuloksista tehdyn raportin ja tehdä siihen muutoksia. Näin pyrin varmistamaan, että tutkivan opettajan tekemä tulkinta keskustelusta ja siinä käsitellyistä asioista vastasi molempien opettajien käsitystä.

Melko vapaasti polveileva keskustelu on pyritty raportissa sijoittamaan tiettyjen otsakkeiden alle. Osin otsakkeet ovat peräisin jo keskustelujen teemarungosta, osin ne ovat syntyneet suoraan keskusteluissa esiin nousseista teemoista. Käsitysten ja ajatusten sijoittaminen juuri tietyn otsikon alle oli joissain kohdin vaikeaa, sillä aihepiiri tuntuu olevan sellainen, että kaikki on yhteydessä kaikkeen. Teemarungosta huolimatta opettajien keskustelu myös siirtyi asiasta toiseen aika vapaasti ja joihinkin asioihin saatettiin palata uudestaan myöhemmin toisesta näkökulmasta.

Joissain kohdin raporttia on katsottu tarpeelliseksi valottaa myös sitä, miten opettajien käsitykset keskustelun aikana ovat muuntuneet. Näin on tehty erityisesti sellaisissa

tapauksissa, joissa joko toisen opettajan perustelu tai yhteinen pohdiskelu on saanut jommankumman tai molemmat muuttamaan käsitystään tai ajattelemaan jotain asiaa uudelta kannalta. Käsitysten muuntumisen raportointia pidän oleellisena siksi, että yksi tutkimuksen tavoitteista on juuri ollut kehittää omaa työtä. Omien käsitysten tarkastelemista ja niihin uuden näkökulman saamista voi jos sinänsä pitää oman työn kehittämisenä.

7 TIIVISTELMÄ ESITUTKIMUKSEN TULOKSISTA

7.1 ”OPEN SUULLINEN PALAUTE ON KORVAAMATONTA”

Palautemuodoista yleisimpänä, mutta myös tärkeimpänä opiskelijat kokivat opettajan suullisen palautteen. Opettajan suullista palautetta kuvattiin avoimissa perusteluosissa muun muassa seuraavasti:

”Open suullinen palaute on korvaamatonta”

”Erittäin merkittävää”

”Tärkeää edistymisen kannalta”

Erityisesti arvostettiin opettajan antamaa kahdenkeskistä suullista palautetta.

”Kahdenkeskinen parasta”

”Saa tuntea, että myös opettaja antaa kaiken itsestään ja kiinnittää kaikkiin huomiota”

Opettajan ja opiskelijan välistä kahdenkeskistä palautetta myös toivottiin useissa vastauksissa lisää.

Vertaispalautteen yleisimpänä ja tärkeimpänä muotona pidettiin kurssien aikana muiden läsnäollessa annettavaa palautetta. Muiden opiskelijoiden kommentit omasta suorituksesta nähtiin tärkeänä lisänä opettajan antamalle palautteelle. Osassa vastauksissa vertaispalautetta toivottiin lisää, mutta toisaalta toivottiin, ettei palaute söisi liikaa aikaa itse tekemiseltä ja että palautetuokiot pidettäisiin ytimekkäinä. Muutamassa vastauksessa toivottiin erityisesti, etteivät palautetta antaisi aina samat henkilöt, vaan että kaikkia rohkaistaisiin tuomaan

mielipiteensä esille. Kahdenkeskistä vertaispalautetta pidettiin tärkeänä, mutta sen toivottiin syntyvän spontaanisti, eikä tahdottu, että siitä yritettäisiin saada ”erikseen järjestettyä” palautemuotoa.

Itsearviointia ei opiskelijoiden mielestä ollut käytetty kovin paljon puheilmaisuuden opiskelussa. Huomionarvoinen seikka on, että vastaajista löytyi kaksi, jotka eivät olleet mielestään antaneet palautetta itselleen missään muodossa, eivät julkisesti eivätkä kahden kesken opettajan kanssa. Suurin osa oli kuitenkin tyytyväinen itsearviointiin tämänhetkiseen määrään eikä halunnut sitä lisää. Ne, jotka kaipasivat itsearviointia lisää, toivoivat erityisesti opettajan kanssa kahden tehtävää itsearviointia. Yleensä itsearviointi koettiin hyödyllisenä mutta varsin vaikeana arviointi- ja palautemuotona.

Kirjallisesta palautteesta tai lomakkeista ei innostuttu. Niitä koettiin käytetyn hyvin vähän eikä niiden käyttöä yleisesti myöskään tahdottu lisätä. Kirjallista palautetta kommentoitiin muun muassa seuraavasti:

”Persoonatonta. Jäykkää. Tylsää. Paperintuhlausta”

”Minua ärsyttää ’kaavaketulkinat’, keskustelu toimii paljon paremmin”,

”Ei sovi puheilmaisuun”

Yleisesti kirjallinen palaute tunnuttiin kokevan suullisen palautteen vastakohtana, ei sen lisänä tai tukena. Vain harva opiskelija oli valmis kokeilemaan kirjallisen palautteen lisäämistä. Melko moni kuitenkin arveli, että kurssin päätteeksi saatava kirjallinen yhteenveto omista taidoista voisi olla hyvä palautemuoto.

Videointi palautteenannon tukena nähtiin vastauksissa hyvin opettavana ja hyödyllisenä, vaikkakin samalla myös jännitystä aikaansaavana menetelmänä. Noin puolet vastaajista toivoivat videoita käytettävän nykyiseen tapaan, toinen puoli taas olisi valmis käyttämään videota enemmänkin palautteen tukena.

Oppimispäiväkirjaa ei ollut kukaan vastaajista käyttänyt puheilmaisuuden opiskelun yhteydessä. Käsitys siitä, pitäisikö oppimispäiväkirja ottaa käyttöön, jakoi mielipiteet kahtia. Puolet vastusti kiihaasti ja koki oppimispäiväkirjan turhaa työtä teettävänä, teennäisenä

arviointimuotona. Puolet taas näki oppimispäiväkirjan omaa oppimista selkiyttävänä ja taltioivana välineenä ja kannatti lämpimästi sen käyttöönottoa.

7.2 ”LISÄÄ TERÄÄ JA VIELÄ SUOLAA HAAVOIHIN”

Vastaajat arvioivat opettajien ja toisten opiskelijoiden antaman palautteen sisällön eroavan toisistaan. Vertaispalaute on opiskelijoista tunnepitoisempaa kuin opettajien palaute ja liikkuu joko hyvin yleisellä pidin / en pitänyt -akselilla tai sitten muodostuu jonkin yksityiskohdan pohtimisesta. Opettajien palaute taas nähtiin analyttisempänä. Oman palautteen itselle katsottiin sisältävän enimmäkseen yksittäisen suorituksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyvien tuntemusten tai esiintymisjännityksen kommentointia.

Varsin monessa vastauksessa todettiin, että palaute puheilmallisissa on ollut hyvin kannustavaa. Melko monessa vastauksessa kuitenkin katsottiin ettei se ole ollut tarpeeksi kriittistä. Moni kaipasi palautteeseen nimenomaan analyttisyyttä, konkreettisia neuvoja ja parannusehdotuksia. Joillain vastaajilla tuntui olevan tarve saada varsin kovaa kritiikkiä.

”Lisää terää ja vielä suolaa haavoihin”

”Jokaisen pitäisi joskus kuulla täydellisesti epäonnistuneensa. Lopulta se auttaa.”

Toisaalta vastaajien joukosta löytyi myös yksi, jonka mielestä palaute puheilmallisissa oli ollut liian kriittistä ja virrehakuista eikä tarpeeksi kannustavaa.

Miltei kaikki vastaajat näkivät hyvän palautteen sisältävän kritiikkiä, kannustusta ja neuvoja. Näiden osatekijöiden suhteuttamista oikeaksi ja yksittäisille opiskelijoille sopivaksi kokonaisuudeksi voikin pitää tärkeimpänä palautteen sisältöön liittyvänä kehitysehdotuksena. Joissain vastauksissa toivottiin myös opettajan kurssin päätteeksi antaman palautteen olevan yksilöllisempää. Jotkut kokivat, että palautteessa oli puhuttu liian yleisluontoisia asioita eikä tarpeeksi keskitytty juuri yksittäisen opiskelijan tarpeisiin ja kehitysmahdollisuuksiin.

7.3 "ARVOSANA KUULUU LUKION TYyliIN"

Siihen, että puheilmaisuun 2-5 kurseista annetaan numeroarvosana, oltiin yleisesti tyytyväisiä. Vain yksi opiskelija toivoi, ettei puheilmaisuussa saisi lainkaan arvosanaa. Opiskelija koki, ettei "arvosanoilla arvojärjestykseen laittaminen" sovi taideaineisiin. Puheilmaisuun arvosana-arvioinnin hyvinä puolina opiskelijat mainitsivat muun muassa, että arvosana-arviointi antaa suuntaa oman tason arvioinnille ja kannustaa opintojen tekoon. Lisäksi katsottiin että arvosana-arviointi kuuluu lukio-opiskeluun.

"arvosana kuuluu lukion tyylisiin"

"numero selkiyttää omaa tasoa"

Useissa vastauksissa tuotiin kuitenkin esiin, että opettajan suullinen palaute on tärkeämpää kuin arvosana. Paljon korostettiin sitä, että arvosana toimii vain suuntaa-antavasti. Monessa vastauksessa arveltiin, että pelkkä arvosana antaa aika suppean kuvan osaamisesta.

Opiskelijoiden mielipiteet puheilmaisuun sopivista arvosanojen kriteereistä olivat melko samansuuntaisia. Yksimielisiä kaikissa vastauksissa oltiin siitä, että asenteen ja aktiivisen osallistumisen tulisi vaikuttaa arvosanaan. Melko yksimielisiä oltiin myös siitä, että hyviin arvosanan kriteereihin kuuluvat taidot tai taitojen kehittyminen. Osassa vastauksissa painotettiin taitotasoa tärkeämpänä kuin asennoitumista, toisissa päinvastoin.

Suurin osa vastaajista ilmoitti olevansa tyytyväisiä puheilmaisuun arvosanojen nykyisiin kriteereihin ja arveli niiden olevan suurimmaksi osaksi juuri niitä, joita he hyvinä arviointikriteereinä pitivät. Osasta vastauksista näkyi, etteivät kaikki kuitenkaan olleet täysin selvillä puheilmaisuun arvosanan kriteereistä. Kolme opiskelijaa totesi suoraan, ettei oikein tiedä, millä perusteella arvosana annetaan ja yksi jätti vastaamatta. Korjattavaakin puheilmaisuun arvosanan kriteereistä opiskelijoiden mielestä löytyi:

"joskus tuntuu että aikaisemmat onnistumiset siivittää myöhempienkin kurssien numeroita"

"hieman on huomattavissa sellaista, että jos on kurssin ulkopuolella mukana jossain proggiksessa tai on opettajan kanssa hyvissä väleissä niin saa helpommin kiitettävän"

"arvioinnissa korostetaan liikaa arvojärjestykseen panemista ja tällöin myös henkilökohtaisen mielipiteen vaikuttaminen näkyy joissakin tilanteissa"

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 HYVÄ OPETUS PUHEILMAISUSSA

Puheilmaisun hyvän opetuksen opettajat määrittelyivät pelkistetysti niin, että siinä saavutetaan oppimiselle asetetut tavoitteet eli opiskelijat oppivat. Oppimista edistävä opetus on opettajien mielestä tavoitteellista, monipuolista sekä monenlaisia opetuskäytäntöjä ja menetelmiä hyödyntävää. Hyvään opetukseen kuuluvat yksilöllisyys, eriyttäminen ja opetettavan ryhmän tarpeiden mukaan muuntuminen. Toisaalta tärkeää ei ole ainoastaan oppiminen, vaan myös aivan puhtaasti vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ja oppimisen ilo.

”Myös ne hetket on tärkeitä! Se vuorovaikutus mitä siinä tapahtuu, .että melkein niin kuin missä tahansa elämässä, että yrittää olla ihmisiks ja jakaa sitä ihmisyyttä.”

Opettajat kokivat tärkeäksi ajatuksen oppimaan saattamisesta ja uuden löytämisestä yhdessä opiskelijoiden kanssa. Paitsi uuden löytämistä, opetus voi opettajien mielestä olla myös sitä, että opettaja auttaa opiskelijaa löytämään itsestään jotain sellaista, joka on ollut opiskelijassa jo idullaan.

”Mä tarkotankin että opetus, ettei ajatuksena ois sellanen vaan, et kaadetaan jotain valmista niin kuin tyhjiin tynnyreihin, vaan että se voi olla myös sitä, että löytää jotain mitä ihmisessä on jo. Eikä tän tarte sen kummemmin olla sellasta lahjakkuusajattelua, lahjakkuusajattelu versus taitojen opettamisajattelu on sellaisia ääripäitä. Voihan se olla molempia, paitsi lahjakkuutta myös kaikkia niitä ideoita ja aineksia ja niiden taitojen poikasia ja sit se mitä se opettaja voi tehdä on todella auttaa kaivamaan niitä esiin ja auttaa kehittämään.”

Tästä syystä hyvä opetus ei opettajien näkemysten mukaan ole yksisuuntaista luennointia, vaan siinä korostetaan vuorovaikutusta. Hyvässä opetuksessa opettaja toimii aineensa asiantuntijana ja samalla pitää opiskelijoiden mielipiteitä arvossa ja pyrkii säilyttämään ryhmässä tutkivan asenteen.

Hyvä opetus on opettajien mukaan luotettavaa. Luotettavuuteen kuuluu opettajien mielestä se, että opetuksen tavoitteet ja arviointikriteerit on selvitetty opiskelijoille, opiskelijat siis tietävät mihin pyritään. Luotettavuuteen kuuluu myös se, että opiskelijoita kohdellaan oikeudenmukaisesti ja tasaveroisesti. Opettajat pitivät tärkeänä myös ”käytännön

luotettavuutta” opettajan toimissa: paikalla olemista, vastuullisuutta ja sitä, että ryhmässä esiin tulevat henkilökohtaiset asiat pidetään luottamuksellisina.

Puheilmaisun opetus ei opettajien mukaan saisi olla virrehakuista, vaan sen pitäisi kannustaa kokeilemaan uutta ja suunnata huomiota eteenpäin.

”...tärkeää, että opiskelijoilla ois uskallus kokeilla uutta. Ei hirveitä pelkoja virheistä. Että sellainen lupa mokata. Ettei virheistä tarvitse rangaista itseään. Se voi olla myös yksi keino parantaa suorituksia, että saa myös mokata.”

Toisaalta tärkeäksi koettiin, että opettaja uskaltaa myöntää omia virheitään ja oppia niistä.

”...tärkeää myös omien virheiden huomaaminen ja myöntäminen ja rehellisyys. Opiskelijat ottaa myös mallia, miten vaikka opettaja suhtautuu asioihin ja omiin virheisiin.”

”Ja ehkä hyvä opetus voi olla samanlainen kuin hyvä äiti, ettei tarvi yrittääkään esittää olevansa virheetön tai täydellinen, et sehän voi tuntua hirviömäiseltä sellanen täydellinen ihminen.”

Opettajien mielestä hyvä opetus puheilmaisussa on nimenomaan pienryhmäopetusta. Sopivana ryhmän kokona opettajat pitivät korkeintaan 12 hengen ryhmää. Pienryhmän nähtiin helpottavan opetuksen eriyttämistä ja yksilöllistämistä sekä yleensäkin kohentavan opetuksen laatua. Pienessä ryhmässä ehditään tehdä enemmän harjoituksia ja antaa enemmän palautetta. Opettajalle jää aikaa myös kahdenkeskiseen huomioon kullekin opiskelijalle.

8.2 PUHEILMAISUN OPETUKSEN TAVOITTEET

8.2.1 Puheviestintä, taide, henkilökohtainen kasvu

Opettajat näkivät puheilmaisun opetuksella olevan useita tärkeitä tavoitteita. Puheilmaisuooppiaineen varsinainen tavoitteisto liittyy opettajien mielestä nimenomaan puheilmaisun kompetenssin kehittämiseen. Toisaalta opettajien mukaan kaiken opetuksen voi nähdä tähtäävän myös henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen.

Opettajien esiin tuomat opetuksen tavoitteet voikin karkeasti jakaa kahteen kategoriaan:

- 1) puheilmaisun taidokkuuteen eli
 - a) puheviestintäkompetenssiin ja
 - b) taiteelliseen kompetenssiin liittyvät tavoitteet
- 2) persoonallisuuden kehittymiseen ja inhimilliseen kasvuun liittyvät tavoitteet.

Vaikka puheilmaisun kaikilla kursseilla on opettajien mielestä pohjimmiltaan kysymys jonkin puheviestintäkompetenssin osa-alueen kehittämisestä, puheilmaisun taidokkuus muodostuu eri puheilmaisun kursseilla hiukan eri osatekijöistä. Merkittävänä kursseja erottelevana tekijänä opettajat pitivät sitä, onko kurssilla kyse puhetaiteen, lausunnan tai tarinankerronnan opiskelusta vai ”käytännön puheviestintätaitojen”, esimerkiksi puheenpitämisen tai keskustelutaitojen kehittämisestä. Kun kyseessä on puhetaiteen opiskelu, tavoiteltava kompetenssi ei opettajien mukaan muodostu yksin puheviestintäkompetenssista vaan tarvitaan myös taiteellista kompetenssia.

Opettajista puhetaiteen osuus on puheilmaisuoppiaineessa ainakin määrällisesti varsin merkittävässä asemassa. Puhetaiteen osuuden määrällistä paljoutta pidettiin perusteltuna taidelukiossa, jonka yhtenä tavoitteena on taidekasvatuksen painottaminen. Toisaalta myös ”käytännön puheviestinnän” opetusta oltiin jatkossa innostuneita lisäämään.

Opettajat arvelivat, että koska puheilmaisuoppiaineen kursseilla käsitellään toisistaan eroavia puheviestinnän osa-alueita, opiskelijoiden on ehkä vaikea hahmottaa puheilmaisuoppiaineen yhteisiä, kaikkia kursseja läpäiseviä puheviestinnällisiä tavoitteita ja osaamisalueita. Koko puheilmaisuoppiainetta ja sen kaikkia kursseja koskevien tavoitteiden selkiinnyttämisen opettajat kokivat kuitenkin hyvin tarpeelliseksi. Nähtiin tärkeäksi, että opiskelijat osaisivat asettaa itselleen paitsi kurssikohtaisia, myös laajempia tavoitteita puheilmaisun opiskelun suhteen ja että he tietäisivät, mitkä tavoitteet jatkuvat kurssista toiseen.

Opettajat arvelivat, että oman tavoitteenasettelun selkiyttäminen auttaisi opiskelijoita itsearviointitaitojen kehittämisessä. Toisaalta opiskelijoiden - ja myös opettajien itsensä - kasvanut tietoisuus koko puheilmaisuoppiainetta läpäisevistä tavoitteista saattaisi helpottaa opettajien ja opiskelijoiden yhteisiä palautetuokiota kurssien päätteeksi. Ehkä koko ainetta koskevien tavoitteiden selkiinnyttyä olisi helpompaa yhteisesti pohtia saavutettua taitotasoa ja asettaa jatkotavoitteita seuraavia kursseja varten. Näin olisi myös helpompaa saada loppupalautteisiin mukaan selkeämpiä ja konkreettisempia kehitysehdotuksia.

Koko oppiainetta läpäiseviä tavoitteita ja luonnetta selkiyttämään opettajat kehittivät mallin, jossa näkyy puheilmaisuoppiaineen kurssien summittainen sijoittuminen liukumolla käytännön puheviestintä/puhetaide (liite 3.). Alalaitaan on kerätty kaikkia kursseja koskevia taitotavoitteita sekä taitotavoitteita, joita korostetaan erityisesti joko ”käytännön puheviestinnän” tai puhetaiteen kursseilla.

8.2.2 Puheviestintäkompetenssi

Puheviestintäkompetenssin kehittäminen koettiin yhdeksi puheilmaisuuden opetuksen tärkeimmistä tavoitteista. Puheviestintäkompetenssi nähtiin merkittävänä itseilmaisuuden, vuorovaikutuksen ja yhteiskunnassa toimimisen välineenä.

”...(tavoitteena) että ihminen oppii olemaan vuorovaikutuksessa ja ilmaisemaan itseään.”

”...oppii yhteiskunnassa ja elämässä tarvittavat kommunikointitaidot.”

Puheviestintäkompetenssin opettajat hahmottivat puheviestintään liittyvinä taitoina ja tietoina sekä haluna ja uskalluksena kommunikoida. Hyvin tärkeänä tavoitteena molemmat opettajat pitivät juuri rohkaistumista, sitä että opiskelija uskaltaa kommunikoida. Uskaltamista kuvattiin jatkuvana prosessina, jota ei oikeastaan koskaan voi sivuuttaa.

”Ei riitä, että kerran hankkii rohkeuden, vaan joka ikinen päivä jokaisessa tilanteessa se on hankittava uudestaan, kohdattava se asia, että oppii olemaan ihmisten kanssa.”

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että puheilmaisuoppiaineen opetuksessa taitoharjoittelu ja pyrkimys opiskelijoiden rohkaisemiseen korostuvat, kun sen sijaan viestintään liittyvä teorian tieto saa vähemmän sijaa. Opettajat korostivat silti, että myös sekä omaan että toisten viestintään liittyvä ymmärrys on tärkeää ja kuuluu opetuksen tavoitteisiin. Opettajista viestintään liittyvä tieto ja ymmärrys kuuluvat paitsi puheviestintäkompetenssiin myös yleiseen inhimilliseen kasvuun.

Opettajien mielestä puheilmaisuoppiaineessa välittyvä tieto ja ymmärrys voi olla hyvin monenlaista. Oppitunneilla voidaan välittää paitsi opettajan tietoja puheviestinnästä myös aktiivisesti hakea ja havaita uutta tietoa yhdessä opiskelijoiden kanssa.

"...voi olla myös uuden tiedon etsimistä ja löytämistä, niin että sekä opettajalla että opiskelijalla tutkiva asenne..."

Puheilmaisun oppitunneilla käsiteltävät asiat eivät sitä paitsi aina liity pelkästään puheviestintään tai taiteeseen, vaan saattavat koskea laajemmin yhteiskuntaa, ihmisyyttä ja elämää yleensä. Yhteiskunnalliset tai eettiset asiat tulevat tunneilla usein esiin pohdittaessa esimerkiksi puheiden, väittelyiden tai puhetaide-esitysten sisältöä.

Opettajista puheviestinnälliseen taidokkuuteen ja esimerkiksi taitavaan puhe-esitykseen kuuluu sekä muodon että sisällön hallinta. Toisin sanoen puheviestintäkompetenssiin vaikuttaa myös se mitä sanotaan, ei pelkästään miten sanotaan. Siksi sanoman sisällön ja aiheen pohtiminen opetuksen osana on tarpeellista. Myös erilaisten viestintään liittyvien eettisten seikkojen pohtimista pidettiin tärkeänä.

Kummankin opettajan mielestä "sisällön", siis vaikkapa aiheenvalinnan, kiinnostavuuden tai eettisyyden opettaminen on kuitenkin vaikeampaa kuin "muodon", siis esimerkiksi puheen rakenteen tai yleisökontaktin opettaminen. Opettajien mielestä sisällöstä keskusteltaessa "oikean tai väärän", "hyvän tai huonon" käsitteet ovat vielä mutkikkaampia kuin keskusteltaessa muodosta. "Sisällön" opettaminen koettiin vaikeaksi siksikin, että kumpikin opettaja piti tärkeänä, ettei opetus muutu manipuloinniksi. Merkittävänä seikkana puheilmaisun opetuksessa opettajat pitivätkin opiskelijan oman ajattelun rohkaisemista.

"...tärkeää, että uskaltaa luottaa omaan kykyyn ajatella, että minulla on arvokkaita asioita viestittäväksi, myös ajattelun taidon kehittyminen, että tiedostaa oman pään ja sydämen sisältöä ja sitten saada se pakettiin muille välitettäväksi."

Ristiriitaisia tunteita herätti kysymys oman viestinnän tiedostamisen tavoitteesta. Kumpikin opettajista oli sitä mieltä, että viestinnän harjoittelussa tiedostaminen on tarpeen oppimisen välineenä. Myöhemminkin, kun suoritus automatistuu, on opettajien mielestä hyvä osata tiedostaa, mitkä ovat oman viestinnän tavoitteet ja pääseekö niihin. Toisaalta varsinkin toinen opettajista toi esiin huolen siitä, että viestinnän tietoinen monitorointi voi mennä liian pitkälle.

"Joitain asioita ja hyvin paljon pitää tiedostaa, mutta voi se mennä myös liian pitkälle se että skitsona tiedostaa koko ajan...ei oo hyvä, että koko ajan kytätään itseä...mutta on ehkä eri asia, että tunnilla tiedostetaan joitain asioita harjoitellessa ja sitten ne automatistuu."

Opettajat korostivat, että tietoisuus omasta viestinnästä ja viestinnän tavoitteellisuus muodostavat elinikäisen, muuttuvan prosessin. Käsitys itsestä ja omasta viestinnästä sekä viestinnälle asetetut tavoitteet muuttuvat elämän aikana. Opettajista olisi tärkeää, että puheilmaisuun opetus tarjoaisi eväitä omaan tavoitteenasetteluun ja itsearviointiin myöhemmässäkin elämässä.

Viestinnän tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus nähtiin molemmat perusteltuina puheviestintäkompetenssiin liittyvinä tavoitteina. Tehokkuus, eli se, että viestijä saavuttaa mahdollisimman hyvin omat tavoitteensa, tuntui molemmista opettajista hyvin luonnolliselta taidokkuuden kriteeriltä. Toisaalta arveltiin, että pelkän tehokkuuden ihailu ei anna kokonaiskuvaa taidokkuudesta ja voi olla myös eettisesti arveluttavaa. Siksi tarkoituksenmukaisuus, eli se, että viestintä on sopivaa, kohteliasta ja toiset huomioon ottavaa, koettiin tärkeäksi tehokkuuden kriteerin tasapainottajaksi.

Keskusteluissa tuli esiin, että viestinnän tarkoituksenmukaisuus on ajan myötä muuttuva käsite ja hyvin tilannekohtaista. Joskus esimerkiksi opiskelijoiden käsitykset tarkoituksenmukaisuudesta, sopivaisuudesta ja kohteliaisuudesta voivat olla erilaisia kuin opettajan. Opettajat toivat esiin, että rajanveto liian sovinnaisuuden, sopivuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä voi olla varsin häilyvä ja tarkoituksenmukaisuuden kriteeri voi helposti muuntua myös konservatiivisia arvoja välittäväksi ja ylläpitäväksi, vaikka niin ei olisi tarkoituskaan. Tästä huolimatta opettajat pitivät kuitenkin sekä tehokkuutta että tarkoituksenmukaisuutta perusteltuina puheviestintäkompetenssin kriteereinä.

8.2.3 Taiteellinen kompetenssi

Puhetaiteen tekemisessä pelkkä puheviestintäkompetenssi ei siis opettajien mukaan riitä, vaan lisäksi tarvitaan taiteen tekemiseen liittyvää osaamista. Yhdeksi puheilmaisuun opetuksen tavoitekokonaisuudeksi opettajat nimesivätkin opiskelijoiden taiteen tekemisen ja vastaanottamisen kyvyn kehittämisen, eli taiteellisen kompetenssin.

Opettajien mukaan puheilmaisuus-oppiaineessa korostuu nimenomaan taiteen tekeminen, ei niinkään taiteen vastaanottaminen. Taiteen vastaanottamista harjoitellaan lähinnä seurattaessa

toisten opiskelijoiden töitä. Opettajien mielestä taiteen tekeminen itsessään antaa kuitenkin valmiuksia myös taiteen vastaanottamiseen.

”...(taiteen vastaanottaminen) ei hirveesti korostu, sillä ei me käydä katsomassa esityksiä ja analysoida niitä, mut tulee se siinä, että oppii katsomaan toisten (opiskelijoiden) töitä, arvioimaan ja antamaan palautetta, kuulemaan ja näkemään asioita.”

Puhetaiteen opetuksessa koettiin vaikeaksi määritellä niin yksityiskohtaisia ja selkeitä taitotavoitteita tai kriteereitä kuin yleensä puheviestinnän (esimerkiksi puheen pitämisen tai väittelyn) opetuksessa.

”Se (taide) on isompi kokonaisuus, siinä mennään jo paljon syvemmälle tavoitteiden osalta.”

”...siinä ei pysty laittamaan tällaisia mekaanisia taitoja... eikä niinkään kuin puheviestinnässä että vaikka osaat argumentoida, osaat rakentaa puheenvuoron... liikutaan paljon enemmän kokonaisvaltaisen kokemisen alueella...”

Opettajien mielestä puhetaiteen taidot liittyvät esimerkiksi lausunnan osalta tekstin analysointiin ja valintaan, esityksen valmisteluprosessiin sekä itse esiintymiseen. Tekstin käsittelyyn liittyvistä taidoista nimettiin muun muassa kyky valita ja analysoida tekstejä, taito liittää omia kokemuksia teksteihin ja löytää niihin uusia näkökulmia ja kyky tehdä tekstistä omanlainen tulkinta. Esityksen valmisteluprosessissa pidettiin tärkeänä taitoa kokeilla ja löytää uutta sekä ryhmäviestintätaitoja, sillä puhetaide-esityksiä tehdään puheilmaisuoppiaineessa usein ryhmätöinä. Puhetaiteen esittämisen taidoksi määriteltiin yksinkertaisesti taito välittää tehty tulkinta yleisölle. Tähän tarvitaan opettajien mielestä pitkälti samanlaisia puheviestintätaitoja kuin muissakin esiintymistilanteissa.

Tarinankerronnassa teksti esitetään omin sanoin tai tekstiä tuotetaan esiintymisen aikana itse. Tarinankerronnassa tärkeäksi muodostuukin opettajien mukaan myös taito itse keksiä ja kehittää tarinoita tai ainakin taito muokata toisen tarina omaan suuhun sopivaksi ja rakenteeltaan kerrottavaksi sopivaksi. Toisaalta, koska tekstiä ei opetella ulkoa ja toisteta sanasta sanaan, on tarinankerronnassa tärkeää hallita erilaisia kielen koodeja ja tyylejä ja osata käyttää elävää ja rikasta, juuri kullekin tarinatyypille ominaista kieltä. Sinänsä tarinankerronnassa esiintymisen taidon voi opettajien mielestä määritellä samoin kuin lausunnessakin: kykyinä välittää sanoma tai tulkinta yleisölle. Tarinankerronnassa

hyödynnetään opettajien mukaan enemmän verbaalisia puheviestinnän taitoja kuin lausunnassa, jossa valmiin tekstin vuoksi korostuu nonverbaalisten viestintätaitojen hallinta.

Opettajat mainitsivat puhetaiteen esittämisen tavoitteina myös sellaisia vaikeammin määriteltävissä olevia taitoja kuin ”läsnäolo” ja ”aukiolo”. Opettajat pohtivat, että tämänkaltaiset tavoitteet saattavat tuntua epämääräisiltä vaikutelmilta ja osin myös persoonaan liittyviltä yksilön ominaisuuksilta. Opettajat totesivat, etteivät kaikki tällaiset tavoitteet olekaan jaoteltavissa osataidoiksi tai kuvailtavissa opetusta tai arviointia varten selkeänä määrityksenä ”tekee näin ja tekee noin, tässä määrin”. Toisaalta opettajat arvelivat, että edellisen kaltaisissa taitokäsitteissä on usein kyse juuri nonverbaalisten taitojen hallitsemisesta, jolloin vaikkapa vaikutelmaa ”läsnäolosta” voi pyrkiä selittämään esimerkiksi sillä, minkälaisia esiintyjän katsekontakti, eleet, ilmeet ja asennot ja niin edespäin olivat.

Opettajat korostivat, että myös taiteen opetuksessa on tärkeää asettaa tavoitteita ja pyrkiä löytämään arviointikriteereitä. Opettajat pitivät tärkeänä, että palautteessa pyritään perustelemaan opiskelijalle, miksi esitys tuntui hyvältä tai mistä tietyt vaikutelmat syntyivät. Toisaalta nähtiin, että nimenomaan taiteen opetuksessa ei ehkä ole mahdollista tai edes tarpeellista määritellä hyvin tarkkoja tavoitteita ja arviointikriteereitä. Opettajat kokivat, että tavoitteiden ja kriteerien ”epämääräisyys” vaikeuttaa esimerkiksi arviointia, mutta toivat toisaalta esiin, että tiukkojen rajojen puuttumisen voi nähdä myös rikkautena. Opettajat korostivat myös, että loppujen lopuksi kaikessa arvioinnissa on pohjimmiltaan kyse vaikutelmista. Silloinkin, kun arvioinnilla on yksityiskohtaiset ja tarkat kriteerit, kriteerien toteutumisen arviointi on aina vaikutelmiin pohjaavaa.

Taiteen opetuksen tavoitteiden tarkan määrittelyn vaikeuden katsottiin liittyvän itse taiteen olemukseen, kysymykseen siitä, mitä on taide.

”...se liittyy itse taiteeseen. Kyllähän sitä tutkitaan paljon, mutta ei sitä pysty ikinä kattavasti laittamaan sellaiseen laatikkoon, että tällaiseksi taide on määritelty, näin sitä pitää tehdä, näin sitä pitää ottaa vastaan ja tällaisia taitoja siihen tarvitaan ja mikä on hyvää ja huonoa. Sehän on ikuisuuskeskustelu. Ja toisaalta ihanaa.”

Itse taiteesta ja taiteen olemuksesta keskusteltiin pitkään. Vaikka täysin kattavan ja tyydyttävän taidemääritelmän löytämisen katsottiin olevan mahdottomuus, nähtiin silti, että

oman taidekäsityksen pohtiminen on tarpeellista niin opetuksen kuin erityisesti arvioinninkin kannalta.

Teoriataustassa esitetty esteettinen taidemääritelmä oli melko lähellä toisen opettajan näkemystä taiteesta. Toinen opettaja kritisoi esteettistä taidemääritelmää siitä, että se helposti johtaa ajattelemaan, ettei taide voisi olla myös rumaa tai ahdistavaa tai muuten hankalasti vastaanotettavaa. Esteettistä taidenäkökulmaa edustava opettaja taas näki esteettisyyden olevan muutakin kuin kauneutta, siis myös rumuutta. Sillä varauksella, että esteettisyydellä voidaan tarkoittaa myös rumaa tai groteskia, kokivat molemmat esteettisyyden yhdeksi mahdolliseksi taidetta kuvaavaksi piirteeksi. Opettajat pohtivat, että kenties esteettisyyden voi käsittää myös taideteoksen muotona ja tekijän intentiona. Toisin sanoen pyrkimys esteettisyyteen olisi samaa kuin pyrkimys rakentaa tuotos nimenomaan taidemuotoon.

Molemmille opettajille taidetta määriteltäessä oli tärkeää taiteen tekijän lähtökohta eli pyrkimys tehdä taidetta ja halu jakaa se muiden kanssa. Tärkeänä pidettiin myös taiteen vastaanottajan kokemusta, sitä, että vastaanottaja on orientoitunut ottamaan vastaan juuri taidetta ja kokee vastaanottamansa tuotoksen taiteena. Myös näistä lähtökohdista löytyi kuitenkin kritisoitavaa. Mietittiin, voiko taidetta syntyä silloinkin, kun juuri sitä ei ole aiottu tehdä ja toisaalta voiko taideteos olla taideteos, vaikkei vastaanottaja kokisikaan sitä taiteena.

Esteettisyyden määritelmää kritisoinut opettaja korosti voimakkaasti ajatusta taiteen uutta luovasta ja tutkivasta olemuksesta.

”...uuden tekeminen. Tai vanhan toteuttaminen uudella tavalla ja uuden näkökulman löytäminen.”

Uuden luomista ja ajatusten herättämistä myös toinen opettajista piti tärkeinä taiteen olemukseen kuuluvina piirteinä. Toisaalta korostettiin, että taideteos ei koskaan ole autonominen tuotos vaan kytkeytyy paitsi ihmiselämään ja muuhun maailman, myös taiteen konventioihin ja perinteisiin. Opettajat esittivät, että taide saattaa löytää uutuutensakin juuri perinteistä ja konventioista uudistamalla tai rikkomalla niitä.

Toiselle opettajista tärkeä lähtökohta oli se, että taiteella täytyy olla jokin sanoma, mutta keskustelun edetessä myös tämä näkökanta kyseenalaistui. Heräsi kysymys, täytyykö taiteella olla jokin sanoma tai verbalisoitavissa oleva tavoite vai riittääkö, että taiteen tekijä vain

haluaa tarjota vastaanottajalle hienon elämyksen. Opettajat arvelivat että se, onko taiteella niin sanottua sanomaa, riippuu myös taidelajista. Esimerkiksi sinfoniassa ei aina välttämättä ole sanomaa, mutta sen sijaan taidemuodoissa, joissa käytetään kieltä, sellainen useimmiten on.

Opettajat totesivat, että usein puhetaiteessa taidemuodon lisäksi myös sisältö ja sanoma ovat tärkeitä, joskin taide-esityksessä sanoma tai sisältö on usein symbolisempi ja monitulkintaisempi kuin esimerkiksi pidettäessä puhetta. Symbolisuus ja monitulkintaisuus kirkastuivat tämän keskustelun edetessä molemmille opettajille läheisiksi taidetta määrittäviksi tekijöiksi. Nähtiin, että taide kertoo maailmasta symbolien avulla ja jättää tilaa vastaanottajan kokemuksille, mielikuville ja erilaisille tulkinnoille.

Rajanveto taiteen ja viestinnän, taiteen ja viihteen sekä muiden vastaparien kanssa koettiin vaikeaksi. Myös puhetaide ja muu puheviestintä hahmotettiin liukumona, jossa ei ehkä ole tarpeellistakaan etsiä selkeää rajaa. Opettajat pohtivat, että vaikka esimerkiksi tekstintulkintaa on helppo miltei aina pitää taiteena, ei esimerkiksi tarinankerronnasta voi aina sanoa onko kyseessä puhetaide vai muunlainen ihmisten välinen kommunikointi.

Keskustelussa nousi esiin myös kysymys siitä, onko taide ylipäänsä opetettavissa. Opettajien näkemysten mukaan opettaja ei voi sinänsä opettaa ketään taiteilijaksi. Sen sijaan opettaja voi tarjota opetuksensa kautta opiskelijalle mahdollisuuden tehdä taidetta ja sitä kautta mahdollisuuden itse oppia sekä toteuttaa omia pyrkimyksiään. Opettajien mukaan opetuksen alkutaipaleella opettaja voi myös tarjota perusevättä taiteen oppimiseen, kehittää tiedollisia valmiuksia, teknisiä kykyjä, vuorovaikutustaitoja ja kykyä välittää oma sanoma yleisölle. Lisäksi opettaja voi toimia palautetta antavana yleisönä, kertoa omista reaktioistaan ja havainnoistaan opiskelijan esityksestä ja pyrkiä yhdessä opiskelijan kanssa kehittämään esitystä eteenpäin. Joskus voi käydä myös siten, että lahjakas opiskelija ylittää taidoissaan opettajan niin, ettei varsinaisia neuvoja enää juurikaan pysty antamaan. Silloin opettaja voi toimia lahjakkaan opiskelijan tukena ja kannustajana.

Vaikkei opettajien mielestä ketään voi sanan varsinaisessa mielessä ”opettaa” taiteilijaksi, pitivät opettajat taiteen opetusta kuitenkin tärkeänä. Taiteen opetuksella voidaan tavoitella monia muitakin asioita kuin taiteilijaksi tulemistakin. Sillä voidaan vaikkapa kehittää kykyä harrastaa ja kokea taidetta. Lisäksi taiteen opetuksen avulla voidaan opettajien mukaan pyrkiä

kehittämään elämäntaitoja. Jollekin opiskelijalle taiteen opetus voi myös tarjota mahdollisuuden ja kimmokkeen kasvaa varsinaiseen ”taiteilijuuteen” asti.

8.2.4 Persoonan kehittyminen

Puheilmaisun kompetenssin lisäksi opettajat nimesivät opetuksensa tavoitteeksi myös opiskelijoiden inhimillisen kehityksen ja persoonallisuuden kehittymisen. Puheilmaisun opetussuunnitelmaan näitä tavoitteita ei ole kirjattu, mutta sen sijaan Kallion lukion opetussuunnitelman yleisessä osiosta tällaisia tavoitteita löytyy. Opettajat katsoivat, ettei ole tarpeellistakaan lisätä puheilmaisuooppiaineen erilliseen opetussuunnitelmaan inhimillisen kasvun tavoitteita, sillä pohjimmiltaan kaikki opetus tähtää juuri inhimilliseen kehitykseen ja kasvuun, vaikka eri oppiaineissa on aina omia erityisiä taidollisia ja tiedollisia tavoitteitaan.

”Ei se (henkilökohtainen kasvu) ehkä kuulu virallisesti sen kummemmin juuri puheilmaisuun, kaikissa aineissa, varsinkin humanistisissa, vaikka filosofiassa ja psykassa kehitetään persoonaa ja tavoitellaan inhimillistä kasvua.”

Puheilmaisuooppiaineessa inhimillisen kasvun tavoitteet tuntuivat opettajista kuitenkin hyvin läheisiltä siksi, että opettajat näkivät puhumisen ja kommunikoinnin liittyvän varsin vahvasti yleensä ihmisyyteen ja toisaalta jokaisen omaan persoonallisuuteen.

”...kommunikointi on vahvasti kiinni meidän ihmisyydessä, yksi merkki ihmisyydestämme ja vahvasti kiinni myös persoonassa...”

”...oma puhuminen, oman itsen käyttö instrumenttina, oman mielen käyttö, ne on niin vahvasti kiinni omassa persoonassa, ei siinä käsitellä mitään muuta materiaalia, vaikka muovilla savesta, että toki siinä on kyse persoonankin kehittämisestä...”

Puheilmaisussa tapahtuva oppiminen voi vaikuttaa oman persoonan kehitykseen ja toisaalta oma henkilökohtainen kehitys voi näkyä myös puheilmaisun oppimisprosessissa. Inhimillinen kehittyminen tulee opettajien mielestä puheilmaisussa väkisinkin mukaan myös siksi, että tunneilla keskustellaan paljon kulloisenkin esityksen tai keskustelun sisällöstä, pohditaan eettisiä näkökohtia ja yleensä näkemyksiä maailmasta. Lisäksi puheilmaisuus on taideaine ja taiteen opetuksella on perinteisesti pyritty juuri inhimillisen kehityksen tukemiseen. Jälleen opettajat kuitenkin korostivat, ettei opetus saa olla manipulointia. Opettajan omien,

esimerkiksi viestinnän eettisyyteen liittyvien käsitysten julkituomista ei tarvitse pelätä, mutta erilaisia näkemyksiä tulee kunnioittaa ja opiskelijoille tulee jättää valinnanvapaus. Samalla tavoin kuin opiskelija voi myöhemmin päättää, hyödyntääkö hän oppimiaan taitoja tai tietoja vai ei, samoin hän voi tehdä valintoja myös eettisten kysymysten kanssa.

8.3 HYVÄ ARVIOINTI JA PALAUTE

Opettajat hahmottivat arvioinnin ja palautteen vahvasti toisiinsa kytkeytyvinä asioina. Yleensä arviointia tehdään juuri siksi, että voitaisiin antaa palautetta. Arviointi ja palaute eroavat toisistaan opettajien mielestä siinä, että arviointiin liittyy aina arvottaminen. Sen sijaan palaute voi olla tehdystä arvioinnista viestivää, siis arvioivaa tai sitten pelkästään kuvailevaa. Palautetta voivat olla myös paitsi erilaiset verbaaliset palautemuodot ja vaikkapa arvosanan antaminen, myös erilaiset nonverbaaliset viestit, joiden ei aina tarvitse syntyä kovinkaan tietoisien arvioinnin pohjalta.

Arviointia ja palautetta opettajat pitivät oppimista olennaisesti edistävinä asioina.

"Taitoharjoittelussa on hirveen vaikea tietää osaako tai ei ilman palautetta, varsinkin kun omaa ilmaisua ja viestintää on monesti niin vaikea tiedostaa."

"...(arviointi ja palautteenanto) on oikestaan opetuksen A ja O, ilman niitä on vaikea mennä eteenpäin. Tottakai voi oppia puheviestintää vaikka ilman opetustakin, mutta puheviestinnän opetus ja sit siihen kuuluva palaute helpottaa sitä prosessia suunnattomasti, et kaikkea ei tarvi oppia kantapäähän kautta..."

Hyvässä arvioinnissa ja palautteenannossa opettajat näkivät erittäin tärkeäksi kannustavuuden. Arviointi ja palautteenanto ei opettajien mielestä saisi lannistaa tai saada opiskelijaa tuntemaan itseään huonoksi. Opiskelijan itseluottamuksen säilyttäminen nähtiin erityisen tärkeänä siksi, että puheviestintätaidot ovat taitoja, joita jokainen tarvitsee elämässään. Koettiin, että on todella paha, jos liian ankara tai virrehakuinen palaute tuhoaa rohkeuden kommunikoida. Toisaalta opettajat totesivat, että hyvä arviointi ja palaute ovat rehellisiä ja tarjoavat opiskelijalle kannustuksen lisäksi kehitysehdotuksia oman suorituksen parantamiseen. Kritiikki tulisi kuitenkin opettajien mielestä aina esittää eteenpäin suuntaavasti ja kannustavasti.

Opettajat korostivat, että opiskelijan saaman palautteen tulisi olla sellaista, jonka opiskelija kykenee ottamaan vastaan. Hyvässä palautteenannossa tulisi kyetä ottamaan huomioon, kuinka paljon yksittäinen opiskelija tarvitsee kannustusta ja kuinka paljon hän kestää kritiikkiä. Muutenkin opettajien mielestä hyvään palautteeseen kuuluisi eriyttäminen ja yksilöllisyys. Varsinkin opetuksen alkuvaiheessa arviointia ja palautetta olisi hyvä eriyttää, sillä opiskelijoiden lähtötasot saattavat olla hyvin erilaisia ja ne asiat, joita tulisi kehittää, voivat olla toisistaan poikkeavia. Opettajat totesivat lisäksi että palautteen tulisi olla selkeää ja ymmärrettävää, jotta sitä olisi helppo ottaa vastaan.

Pitkän keskustelun aiheutti kysymys siitä, kuinka pitkälle arvioinnin ja palautteen tulee keskittyä juuri harjoittelun kohteena olevaan taitoon. Aluksi opettajat pitivät itsestäänselvyytenä, että arvioinnin ja palautteen tulee olla oikein fokusoitua ja kohdistua vain niihin taitoihin, joita kussakin tilanteessa harjoitellaan. Siis jos harjoitellaan argumentointia, annetaan palautetta nimenomaan argumentoinnista, ei esimerkiksi puheen rakenteesta tai katsekontaktista. Keskustelun aikana heräsi kuitenkin monia kysymyksiä. Entä jos jollain opiskelijalla on esimerkiksi ollut jatkuvasti tapana lausua diftongit leveinä ja argumentointiharjoituksessa hän syystä tai toisesta saakin diftongit lausutuksi oikein? Opettajat totesivat, että tuntuisi järjettömältä olla antamatta opiskelijalle argumentointiin liittyvän palautteen lisäksi kehuja diftongien oppimisesta. Tai entäpä jos opettaja argumentointiharjoituksessa huomaisi, että opiskelijalla on jokin häiritsevä maneerit? Eikö olisi opiskelijan edun mukaista, että opettaja mainitsisi myös siitä? Opettajat tulivatkin siihen tulokseen, että sinänsä on hyvä pitää yleisenä tavoitteena arvioinnin ja palautteen fokusointia, mutta työssä syntyy myös tilanteita, joissa tavoitteiden mukaan suunnatun palautteen lisäksi on syytä mainita myös muista mahdollisista huomioista.

Opettajista tuntui järkevältä, että arvioidaan vain sellaisia asioita, joita on opetettu. Näin esimerkiksi opiskelijan argumentointitaitoja ei arvioida, ennen kuin argumentointia on kurssilla käsitelty. Toisaalta tästäkin tavoitteesta löytyi kritisoitavaa. Koska läheskään kaikki puheviestintään liittyvä oppiminen ei tapahdu koulutilanteessa, vaan osa taidokkuudesta voi olla synnynnäistä tai muualla opittua, tuntuisi kummalliselta, etteivät muualla opitut tai synnynnäiset taidot saisi vaikuttaa arviointiin tai palautteeseen.

Opettajat olivat kuitenkin yleisesti valmiit lähtemään siitä, että tulisi arvioida sellaisia asioita, joita on opetettu. Arvioinnin kriteerien tulisi opettajien mielestä yleisesti myös nousta

opetuksen tavoitteista. Tärkeänä pidettiin, että opiskelija tietää, mitkä asiat ovat arvioinnin kohteena. Pääsääntöisesti myöskään opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ei saisi opettajien mukaan antaa vaikuttaa arviointiin. Näissäkin pyrkimyksissä on kuitenkin opettajien mukaan aina poikkeuksia. Poikkeuksia syntyy opettajien mukaan varsinkin silloin, jos pyritään arvioinnissa ja palautteenannossa yksilöllisyyteen ja eriyttämiseen. Tällöin arviointiin vaikuttavat paitsi opetuksen tavoitteet myös opiskelijan omat tavoitteet ja edistys itseensä nähden.

Opettajista arvioinnin ja palautteenannon ajankohta sekä tarkoitus vaikuttavat arvioinnissa ja palautteenannossa esiin otettaviin asioihin. Opettajat totesivat, että varsinkin tehtäessä diagnostista tai formatiivista arviointia, joiden tarkoituksena on muun muassa auttaa opiskelijaa etenemään opinnoissaan sekä kannustaa, voi hyvinkin havaita asioita, joita ei ole opetettu tai joita juuri siinä tilanteessa ei pyritä harjoittelemaan. Opettajan harkintaan jää tällöin, mitä asioita opiskelijalle kannattaa palautteessa kertoa, mistä opiskelijalle on hyötyä. Summatiivisessa päättöarvioinnissa tai kokeissa ja testeissä, joiden tarkoituksena on paitsi antaa palautetta opiskelijalle itselleen, myös viestiä opiskelijan osaamisesta ulospäin, arviointikriteereitä ja sitä, mikä juuri tässä tilanteessa vaikuttaa arviointiin, tulee miettiä tarkemmin. Kyse on tällöin myös opiskelijan oikeusturvasta.

Arvioinnissa ja palautteenannossa opettajat pitivät tärkeänä kokonaisuuden tarkastelemista. Opettajien mielestä varsinkin taiteen arvioinnissa holistisuus ja kokonaisuuden arviointi korostuu. Toisaalta pelkän yleisvaikutelman kertomisen ei katsottu auttavan opiskelijaa kehittämään taitojaan eteenpäin. Siksi kokonaisuutta arvioitaessa on opettajien mielestä aina hyvä pyrkiä erittelemään ja analysoimaan, mistä tietyt vaikutelmat syntyivät.

Opettajat totesivat, että kaikki arviointi on aina jossain määrin subjektiivista. Opettajien mukaan hyvään arviointiin kuuluukin se, että arvioija pyrkii tiedostamaan omaa subjektiivisuuttaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä ja siten vähentämään arvioinnin virhelähteitä. Opettajat korostivat, että arvioinnissa tulisi aina pyrkiä oikeudenmukaisuuteen ja arviointia tehdessä opiskelijoita tulisi kohdella tasaveroisina.

8.4 ARVIOINTIKRITEERIT JA ARVIOINTITAVAT

8.4.1 Yksittäisen suorituksen arviointi

Opettajien mielestä yksittäisten harjoitusten arvioinnin päätarkoitus on mahdollistaa ohjaavan palautteen antaminen opiskelijalle. Arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä pidettiin ohjaamista ja kannustamista. Yksittäisten suoritusten arvioinnin nähtiin antavan eväitä myös koko kurssin kokonaisarvioinnille ja siten välillisesti myös päättöarvioinnille.

Yksittäisen harjoituksen ja suorituksen osalta opettajat katsoivat arvioinnin kriteerien muodostuvan yleensä puheilmaisu-oppiaineen, kyseisen kurssin ja erityisesti kyseisen harjoituksen tavoitteista.

”Täytyyhän siinä tietenkin olla jonkinlaiset taustakriteerit, et, et eihän sitä tietenkään ihan avaruudessa olla, että samallahan sitä voisi arvioida vaikka pyöreitä poskia, jos ei kriteereitä olisi. Musta ne kriteerit liittyy sen kurssin ja puheilmaisuun yleisiin tavoitteisiin ja sitten sen yksittäisen harjoituksen tavoitteisiin että vaikka harjoitellaanko argumentointia”

Arvioinnissa pyritään ottamaan huomioon myös opiskelijan omat tavoitteet ja edistyminen omaan itseensä nähden. Opettajat kuitenkin totesivat, että luokaton lukio ja se, että sama opiskelija ja sama opettaja eivät kohtaa kaikilla kursseilla, ovat heikentäneet mahdollisuutta verrata opiskelijan nykyisiä ja aikaisempia taitoja. Saman kurssin sisällä kykenee opettajien mukaan kuitenkin edelleen seuraamaan opiskelijan edistystä ja vertaamaan opiskelijaa omaan itseensä. Opiskelijan suorituksen vertaamista toisten opiskelijoiden suoritukseen pyritään välttämään.

”Kyllä mä vältän sellasta vertailua, että toi teki paremmin ja sinä huonommin, mutta voi sitä antaa sellasta kuvailevaa palautetta ja vaikka koettaa kiinnittää huomiota että vaikka miten jotkut teki eri tavalla. Ehkä siis silleen tutkivaa, et joskus voi vaikka pohtia, miten on löydetty eri näkökulmia samasta aiheesta vaikka. Mut ei siinä arvoteta.”

Opettajista yksittäisten suoritusten arviointikriteerien tarkkuus ja arvioimisen holistisuus ja analyttisyys vaihtelevat sen mukaan, onko kyseessä puhe- ja keskustelutaidon kurssi tai jokin puhetaiteen kursseista. Puhe- ja keskustelutaidon kursseilla tavoiteltavat taidot ovat

selkeämpiä ja yksittäisen harjoituksen tavoitteet ja kriteerit yksilöidympiä. Puhetaiteen kursseilla taas arviointi on holistisempaa.

Millään kurssilla ei opettajien mukaan käytetä harjoitusten arvioimisessa ennalta sovittuja taitotasoja, vaan arviointikriteerit nousevat väljästi kunkin harjoituksen tavoitteista ja joustavat yksilökohtaisesti opiskelijan mukaan. Opettajien mielestä tämä on hyvä, sillä yksittäisiin harjoituksiin liittyvän arvioinnin päätarkoitus on juuri ohjata ja kannustaa opiskelijoita eteenpäin. Opettajat totesivat myös, että taitava suoritus ei aina välttämättä noudata ennalta asetettuja kriteereitä tai asetu tiettyyn muottiin. Kaikkien kriteereiden ei esimerkiksi aina tarvitse täyttyä, jotta suoritus on taitava vaan joku kriteeri, esimerkiksi sisällön painavuus voi nousta niin vahvaksi, että korvaa muiden puuttumista.

Opettajien mukaan yksittäisten suoritusten arviointi perustuu pääosin observointiin. Suoraa, observointiin perustuvaa arviointia yksittäisestä suorituksesta tekevät opettajan lisäksi myös toiset opiskelijat. Epäsuoraksi arvioinniksi voi katsoa opiskelijoiden itsearviointia suoritustensa jälkeen.

8.4.2 Kurssin kokonaisarviointi

Kurssin kokonaisarvioinnin kriteerit muodostuvat opettajien mukaan kurssin tavoitteista ja opiskelijan omista tavoitteista sekä opiskelijan kehityksestä näihin nähden. Opettajat totesivat, että taitojen ja edistymisen lisäksi kurssin kokonaisarvioon vaikuttavat myös esimerkiksi osallistumisen määrä, tuntiaktiivisuus ja innostuneisuus.

Kurssin päätteeksi opiskelijalle annetaan melko usein suullista, kahdenkeskistä palautetta. Tällöin kurssiarvioinnin tehtävänä on ohjaaminen, motivoiminen ja kannustaminen seuraavia kursseja tai yleensä puheilmaisuun harjoittelemista varten. Arvioinnin luonne on enemmänkin formatiivinen. Kurssien päätteeksi opiskelijalle annetaan myös arvosana. Arvosana toimii summatiivisena viestinä opiskelijan opiskelusta paitsi opiskelijalle itselleen myös muille tahoille, esimerkiksi vanhemmille.

Opettajat totesivat, että arvosanassa ja kurssin päättävässä suullisessa palautteessa otetaan huomioon samoja asioita – esimerkiksi taitoja, edistymistä, osallistumista, ja aktiivisuutta –

mutta painotukset ovat erilaisia. Koska suullisessa palautteessa pyritään opettajien mukaan ohjaamaan ja kannustamaan, paino on kurssin kokonaistavoitteiden ja yksittäisten suoritusten summaamisen lisäksi hyvin paljon myös opiskelijan omien tavoitteiden käsittelyssä sekä jatkotavoitteiden asettamisessa. Opiskelijaa verrataan suullisessa palautteessa vain kurssin kriteereihin ja omaan itseensä, ei toisiin opiskelijoihin.

Arvosana-arvioinnissa ei sen sijaan voida opettajien mielestä samassa määrin ottaa huomioon opiskelijan omia tavoitteita ja niiden saavuttamista, sillä opiskelijoiden itselleen asettamat tavoitteet eivät aina ole vertailukelpoisia. Joku on voinut asettaa itselleen melko yksinkertaisen ja helposti saavutettavan tavoitteen, kun taas toisella tavoite on sellainen, jonka saavuttaminen vaati vuosia. Opettajien mukaan kuitenkin esimerkiksi se, että opiskelija on edistynyt, vaikuttaa arvosanaan korottavasti, vaikkei taitotasoa olisikaan vielä ihan huipputasoa. Oman kehittymisen huomioonottaminen arvosana-arvioinnissa voi opettajien mukaan toisaalta asettaa opiskelijat epätasa-arvoiseen asemaan: jos joku jo valmiiksi on varsin taitava, ei lisäkehittyminen enää aina ole kovin nopeaa tai helppoa.

"Mut on siinä kyllä se, et jos joku jo on siellä melko huipulla, niin ei sen ehkä oo enää niin helppo ottaa valtavia harppauksia eteenpäin... et ehkä se millin matka eteenpäin sillä taitavalla vaatii yhtä paljon työtä kuin sille toiselle metrin matka..."

Siksi opettajat korostivatkin, että oma edistyminen voi toimia arvosanaa korottavasti, mutta sen sijaan se, ettei suurta edistystä tapahdu, ei voi laskea arvosanaa.

Opettajat totesivat, että koska kursseilla ei käytetä mitään kokeiden tapaisia taitojen mittaussivälineitä, perustuu arvosana kurssilla tehtyjen yksittäisten harjoitusten arviointiin. Siten myös yksittäisten suoritusten arviointi on vahvasti mukana arvioitaessa kursseja kokonaan. Miltei kaikilla kursseilla on loppuvaiheessa kuitenkin yksi suurempi, etukäteen valmisteltu suoritus, jonka paino kurssiarviointia tehdessä on opettajien mukaan melko suuri.

Suoritusten havainnoinnin perusteella tehdyssä arvioinnissa painottuvat luonnollisesti opiskelijan taidot. Opiskelijan viestintää koskevat tiedot tulevat esiin lähinnä vain opiskelijoiden antaessa palautetta toisilleen tai itselleen. Aktiivinen palautteenanto saattaa nostaa arvosanaa. Sen sijaan se, ettei anna palautetta toisille tai itselle ei kuitenkaan yleensä

laske arvosanaa. Ylipäättään taidot ja niiden kehittyminen saavat arvosanassa suuremman painoarvon kuin tiedot tai viestinnän analysointitaidot.

Opettajat totesivat että arvosanaan vaikuttavat myös osallistuminen, innostuneisuus ja tuntiaktiivisuus. Esimerkiksi suuri määrä poissaoloja, jatkuva myöhästely ja passiivisuus tunnin tehtäviin osallistumisessa saattavat vaikuttaa arvosanaa alentavasti ja aktiivinen osallistuminen positiivisesti. Myös palautteenantamisen aktiivisuus on usein opettajille merkki innostuneisuudesta, ei pelkästään keino osoittaa hallitsevansa viestintään liittyvää tietoa.

Opettajat olivat sitä mieltä, että arvosana kymmenen puheilmaisussa vaatii sekä hyvää taitotasoa että aktiivista osallistumista ja innostuneisuutta. Sen sijaan muissa arvosanoissa voivat painottua joko puhtaasti taitotaso tai sitten osallistumisen aktiivisuus ja kehittyminen.

”Kymppiin vaaditaan kyllä sekä hyvät taidot että aktiivisuutta. Mutta muuten joku sellainen, jolla on tosi hyvät taidot, mutta ei oo aktiivinen, myöhästelee ja on poissa ja sit sellainen jolla on huonommat taidot, mutta se on tsempannut ja kehittynyt itseensä nähden ja on aina aktiivinen, niin kyllähän ne, et ne voi saada saman numeron. Siinä tulee se arvioinnin yksilöllisyys.”

Aktiivisen osallistumisen ja taitojen painottuminen eri tavoin tapauskohtaisesti vaikuttaa opettajien mukaan siten, että arvosanaa antaessa joutuu opiskelijoita vertaamaan paitsi kurssin arviointikriteereihin, myös toisiinsa. Esimerkiksi sellaisissa tapauksissa, joissa toinen opiskelija on hyvin taitava, muttei aktiivinen ja toinen innostunut ja omaan tasoonsa nähden valtavasti edistynyt, mutta ei siltikään yhtä taitava, joutuu monesti pohtimaan, onko oikeudenmukaista antaa sama arvosana molemmille tai jommallekummalle huonompi arvosana. Yleensä opettajat pitivät parempana opiskelijoiden vertaamista yhteisiin kriteereihin kuin toisiinsa. Jos kuitenkin pidetään tärkeänä omaan itseen vertaamista ja aktiivisuuden ja innostuneisuuden huomioonottamista, joudutaan opettajien mukaan väkisinkin pohtimaan arviointia myös suhteessa muihin opiskelijoihin, jotta arviointi olisi oikeudenmukaista.

Opettajien mielestä arvosanaa annettaessa on hyvä ottaa huomioon, että arvosana voi olla opiskelijalle paitsi tehdyn arviointia, myös viesti siitä, miten jatkaa eteenpäin.

”Kyllä sitä on aina mietittävä, että vaikka siinä on rinnalla se suullinen palaute, että miten se numero sitten otetaan vastaan. Että lannistaako vaikka huono numero kokonaan vai saako se tsemppaamaan? Tai toisaalta jos

antaa hiukan paremman numeron, jos joku on sillä hilkulla, niin kasvattaako se sittenkin sen opiskelijan itsetuntoa ja lopulta sitten toimii itseään toteuttavana ennusteena, että parantaa suorituksiakin? ”

8.4.3 Oppiaineen päättöarviointi

Puheilmaisun päättöarviointi muodostuu opettajien mukaan lähes kokonaan päättöarvosanasta. Opettajat pohtivat, että tavallaan viimeiseltä kurssilta saatavaa kurssin päättävää sanallista palautetta voi pitää myös koko puheilmaisuoppiaineen päättöarviointina. Useimmiten viimeisenkin kurssin jälkeisessä palautteessa käsitellyt asiat koskevat kuitenkin vain kyseistä kurssia, eivät koko oppiainetta.

Päättöarvosanan perustan muodostaa kurssien arvosanojen keskiarvo. Päättöarvosanaa saatetaan myös nostaa varsinaisesta kurssien keskiarvosta. Arvioinnissa voi tällöin vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi arvosanojen nouseminen opiskelujen loppua kohti sekä aktiivinen osallistuminen puheilmaisun vapaaehtoisiin soveltaviin kursseihin tai koulun puhekilpailuihin.

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että pyrittäessä antamaan oikeudenmukainen päättöarvosana, joudutaan vertaamaan opiskelijoita myös toisiinsa. Toisiinsa vertaaminen korostuu päättöarvosanaa annettaessa vieläkin enemmän kuin pelkkää kurssiarvosanaa annettaessa, sillä päättöarvosana toimii yksittäistä kurssiarvosanaa korostetummin opiskelijan osaamisen kuvaajana ulkopuolisille tahoille

”Siinä (päättöarvosanaa antaessa) joutuu miettimään, ettei vaan sortais ketään, kun se on viesti myös muualle. Siinä just sitten koettaa miettiä, että onko oikein että näistä toinen sais kasin ja toinen ysin. ”

8.5 PALAUTEKÄYTÄNTÖ

8.5.1 Palautteen muodot ja määrä

Opiskelijat saavat opettajien mukaan palautetta puheilmaisuudessa monelta taholta ja monella tapaa. Mukaan mahtuu opettajien, toisten opiskelijoiden ja oman itsen antamaa palautetta,

julkista palautetta, kahdenkeskistä palautetta, välitöntä ja viivästeistä palautetta ja niin edespäin.

Opettajien mukaan kurssien aikana eniten käytetty palautemuoto ovat opettajan sekä muiden opiskelijoiden antama välitön palaute suorituksen jälkeen. Pääsääntöisesti palaute annetaan suullisesti. Joskus suullisen palautteen tukena saatetaan käyttää jonkinlaista arviointilomaketta tai kirjallisia ohjeita, joilla suorituksen havainnointia, arviointia ja palautetta pyritään fokuosoimaan. Näissäkin tapauksissa lomakkeen on kuitenkin tarkoitus nimenomaan toimia ensin havainnoinnin ja sitten suullisen palautteenannon tukena. Puhetaiteen kursseilla arviointilomakkeita ei juurikaan käytetä.

Pelkkää kirjallista palautetta opettajat arvelivat kurssien aikana käytettävän äärimmäisen harvoin. Joissain ryhmissä aivan äskettäin aloitettu oppimispäiväkirjakokeilu on tosin tuonut mukaan myös kirjallisen vuorovaikutuksen opettajan ja opiskelijan välillä.

Opettajat totesivat, että suorituksen tai harjoituksen jälkeen annettavaan välittömään palautteenantoon osallistuvat opettajien ja muiden opiskelijoiden lisäksi myös harjoittelija itse omalla itsearviointillaan. Itsearviointi on kuitenkin määrällisesti vähäisempää kuin opettajan palaute ja vertaisarviointi.

Videointia käytetään opettajien mukaan palautteenannossa lähinnä puhe- ja keskustelutaidon kursseilla. Videointi toimii suullisen palautteenannon tukena ja apuna. Useimmiten video katsotaan heti harjoituksen jälkeen, joten videon käytön voi pääosin laskea välittömäksi palautteeksi. Silloin tällöin kursseilla saatetaan opettajien mukaan käydä myös opettajan ja opiskelijan kahdenkeskisiä palautekeskusteluja tai ohjata kaksi opiskelijaa keskinäiseen palautteenantoon. Joskus palautetta saatetaan antaa myös pienryhmissä. Ylipäätään opettajat totesivat, että kurssin ja tilanteen mukaan saatetaan kokeilla hyvinkin erilaisia tapoja antaa palautetta. Yleisintä kuitenkin on suoritusta seuraava, välitön suullinen palaute.

Samanaikaispalautetta ei käytetä opettajien mukaan juuri ollenkaan. Opettajat vierastivat samanaikaispalautetta menetelmänä ja epäilivät sen toimivuutta. Sen arveltiin ehkä auttavan esiintymisen piirteiden korjaamisessa, mutta esimerkiksi puheen sisällön tai rakenteen korjaamisessa sen epäiltiin olevan melko hyödytöntä.

Kurssien jälkeistä palautetta voi pitää viivästeisen palautteen muotona. Opettajat totesivat, että kurssien jälkeinen palaute muodostuu muilla paitsi ensimmäisellä kurssilla arvosanasta ja lisäksi useimmilla kursseilla opettajan ja opiskelijan kahdenkeskisestä suullisesta palautetuokiosta. Silloin tällöin kahdenkeskisessä palautetuokiosta on hyödynnetty aiemmin videoituja harjoituksia palautteenannon tukena.

Joskus kurssien päätteeksi on pidetty koko kurssiryhmän ja opettajan yhteinen palautetuokio ja joskus kurssin päättävää palautetta on annettu myös pienryhmissä. Opettajat totesivat, että joskus kurssin lopuksi ei ole järjestetty erillistä palautehetkeä lainkaan, mutta viime aikoina miltei kaikkein kurssien päätteeksi tällainen on pyritty järjestämään.

8.5.2 Palautteen sisältö

Opettajat näkivät oman palautteensa sisällön muodostuvan pääosin arvioinnista, mutta totesivat, että tilanteesta riippuen mukana on myös kuvailevaa palautetta. Palautteessa käsiteltävät asiat vaihtelevat harjoituksen, kurssin ja opiskelijan omien tavoitteiden mukaan.

Opettajien mielestä – samoin kuin myös esitutkimuksen vastaajien mielestä – vertaispalaute sisältää samoja asioita kuin opettajankin palaute, mutta käsittelee useimmiten asioita ylimalkaisemmin ja tunnepitoisemmin. Vertaispalautteessa huomio saattaa myös usein kiinnittyä johonkin viestintätilanteen tai esityksen yksityiskohtaan ja muotoutua sen mukaan. Itsearviointi välittömästi suorituksen jälkeen toimii opettajien mukaan useimmiten kanavana purkaa jännityksen laukeamista ja esiintymiseen liittyviä tuntemuksia. Opettajat katsoivatkin esitutkimukseen vastanneiden tavoin, että suorituksen jälkeinen itsearviointi sisältää ennemmin esiintymisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen tai esiintymisjännitykseen liittyviä tuntemuksia kuin suorituksen erittelyä.

Kurssien jälkeisen palautetuokion sisältö on opettajien mukaan rakentunut useimmiten opiskelijan itsearviointista sekä opettajan yhteenvedosta opiskelijan taidoista, kehittämisestä ja aktiivisuudesta kyseisellä kurssilla. Usein mukana on myös opiskelijan palautetta opettajalle ja toiveita itse kurssista. Opettajat totesivat, että opiskelijoiden itsearvioinnin analyyttisyys vaihtelee hiukan opiskelijan mukaan. Useimmiten itsearviointi koetaan aika vaikeaksi ja se saattaa jäädä varsin yleisen tason pohdinnaksi onnistumisesta kurssilla.

Opettajat toivat palautteen sisältöä pohdittaessa esiin, että palautteen sisältö ja esimerkiksi kriittisyys ja kannustavuus vaihtelevat myös kurssien mukaan. Ensimmäisellä kurssilla palautteessa korostuvat opettajien mukaan erityisesti kannustavuus ja ohjaavuus ja varsinaista kritiikkiä esitetään vähän. Myös opiskelijoiden oma palaute ja vertaispalaute koskee tällöin enemmän tuntemuksia ja vaikutelmia. Tämä on opettajien mielestä myös tarkoituksenmukaista. Seuraavilla kursseilla palaute muuttuu pikkuhiljaa analyttisemmäksi ja kriittisemmäksi. Kannustavuus pyritään kuitenkin säilyttämään osana kaikkien kurssien palautetta.

8.6 ARVIOINNIN JA PALAUTTEEN ONGELMIA JA KEHITYSEHDOTUKSIA

8.6.1 Arvosanakäytännön ongelmia ja kehitysehdotuksia

Arvosanakäytännön yhtenä keskeisimmistä ongelmista opettajat pitivät ristiriitaa, joka syntyy, kun toisaalta puheilmaisuun kursseilta annetaan arvosana, johon kaikki kurssilla tehdyt harjoitukset ja osallistuminen vaikuttavat ja toisaalta yhtenä tavoitteena pidetään, että opiskelijat uskaltaisivat kokeilla uutta ja epäonnistuaakin. Vaikka haluttaisiin päästä irti suorituspainesta ja suorittamisesta, jokainen harjoitus muodostuu suoritukseksi, koska harjoituksissa näkyvä taitavuus vaikuttaa kurssi-arvosanaan.

”Perusongelma on se ristiriita tässä että toisaalta halua kaupata tai mä haluan kaupata tätä ajatusta että uskaltaa kokeilla sellasta mitä ei osaa ja uskaltaa antaa itselleen luvan mokata. Ja et semmosta heittäytymistä ja kokeilua ja semmosta harjoittelun mentaliteettia ennemminkin sen suorittamispaineen sijaan. Niin se on ristiriidassa sen kanssa että sit kuitenkin arvioidaan se suoritukseksi. Väitetään et tää ei oo suoritus ja sit se onkin suoritus.”

Opettajista olisi tärkeää, etteivät opiskelijat tyytyisi tekemään vain sellaisia asioita, jotka varmasti tietävät osaavansa. Opettajat arvelivat, että arvosanakäytäntö ja harjoitusten muodostuminen suoritukseksi kuitenkin kannustaa tekemään nimenomaan ”varman päälle” ja välttämään virhemahdollisuuksia. Opettajat pohtivat, että kenties opiskelijoiden kanssa voisi sopia, että arvosanaan vaikuttavien taitojen ja aktiivisuuden lisäksi painoa annettaisiin myös sille, että uskaltautuu harjoittelemaan asioita, joita osaa huonommin. Yrittäminen, uuden

kokeileminen ja mahdollinen epäonnistuminen eivät siis laskisi arvosanaa, vaan voisivat myös nostaa sitä.

Ratkaisuksi mietittiin hetken myös vaihtoehtoa, jossa vain yksi suurempi työ tai tehtävä muodostaisi perustan arvosanalle ja lopuissa harjoituksissa voitaisiin toimia ilman suorituspaineita. Vain yhden suuren työn ottaminen huomioon arvosanaa annettaessa ei kuitenkaan sovellu opettajista puheilmaisuoppiaineen luonteeseen. Yhdelle työlle kertyisi liikaa suorituspaineita ja pelkästään jännityksestä liittyvän epäonnistumisen mahdollisuus kasvaisi. Yksi suuri työ ei myöskään välttämättä kertoisi kaikesta kurssilla tavoitellusta osaamisesta. Opettajat totesivat, että nytkin kaikilla kursseilla mukana oleva suurempi työ - esimerkiksi valmisteltu puhe-esitys tai tarina - vaikuttaa suuresti arvosanaan. Sen lisäksi muiden harjoitusten arviointia tarvitaan antamaan todempaa kuvaa opiskelijan osaamisesta ja kehityksestä.

Ylipäättään oikean ja oikeudenmukaisen arvosanan antaminen koettiin melko vaikeaksi. Opettajat totesivat, että joskus on ongelmallista miettiä, miten tulisi painottaa innostuneisuutta, taitoja, aktiivisuutta, edistymistä sekä muita arvosanaan vaikuttavia asioita. Parin esitutkimukseen vastanneen epäilystä siitä, että esimerkiksi hyvät välit opettajaan vaikuttaisivat arvosanaan, opettajat eivät kokeneet todeksi. Kumpikin totesi yrittävänsä antaa arvosanan mahdollisimman puolueettomasti. Sen sijaan joidenkin opiskelijoiden käsitys siitä, että erilaisissa puheilmaisuus projekteihin osallistuminen vaikuttaa arvosanaan, oli opettajista osittain oikea. Yksittäisten kursien arvosanaan projekteihin osallistuminen ei vaikuta, mutta päättöarvosanaa saattaa korottaa se, että opiskelija on ollut aktiivisesti mukana erilaisilla puheilmaisuus soveltavilla kursseilla ja projekteissa. Opettajien mielestä tämä on oikeudenmukaista, sillä muutenkin arvioinnissa otetaan huomioon yrittäminen, aktiivisuus ja innostuneisuus.

Opettajien mielestä arvosanan antamisessa aiheuttaa ongelmia myös se, että varsinkin päättöarvosanan tulisi antaa realistinen kuva opiskelijan osaamisesta koulun ulkopuolisille tahoille. Toisaalta taas arvosanaa annettaessa pitäisi pystyä ratkaisemaan, miten tietyn arvosanan saanut opiskelija sen kokee. Esiin tuotiin esimerkiksi kysymys siitä, lokeroiko tai luokitteleeko arvosana opiskelijoiden omaa viestijäkuvaa liikaa.

Päättöarvosanan antamisessa koettiin ongelmalliseksi sekin, että opiskelijat opiskelevat puheilmaisua eri määriä. Opettajat pohtivat, miten esimerkiksi verrata toisiinsa opiskelijaa, joka on opiskellut puheilmaisua vain ensimmäiset kaksi kurssia ja opiskelijaa, joka on opiskellut puheilmaisua kaikki viisi kurssia. Kurssiarvosanojen keskiarvon perusteella kaksi kurssia opiskellut saattaa saada todistukseen arvosanan kymmenen ja viisi kurssia opiskellut yhdeksän. Tämä ei opettajien mukaan välttämättä kerro totuutta opiskelijoiden taidoista saati sitten innostuneisuudesta ja aktiivisuudesta. Opettajien mielestä viisi kurssia opiskelleen päättöarvosanan nostaminen keinotekoisesti kymmeneen olisi taas epäoikeudenmukaista sellaiselle, jonka arvosanojen keskiarvo viiden kurssin jälkeen on aidosti 10.

Tätä ongelmaa ratkaisemaan opettajat päättivät kehittää erillisen puheilmaisun diplomin tai päättötodistuksen, jonka opiskelija voisi saada niin tahtoessaan. Diplomissa näkyisi opiskelijan käymien kurssien lukumäärä, kurssien sisällöt ja opiskelijan niin tahtoessa myös yksittäisten kurssien arvosanat. Siten esimerkiksi viisi kurssia opiskelleen kohdalla korostuisi arvosanan lisäksi se, että opintoja on tehty laajalta alueelta. Opettajat päättivät myös, että arvosanoista ja niiden kriteereistä keskustellaan opiskelijoiden kanssa vielä enemmän kuin ennen, ettei kenellekään jää epäselväksi miten arvosanat muodostuvat.

Arvosanan antamiseen liittyvien periaatteellisten ongelmien vuoksi opettajat eivät nähneet mitenkään mahdollisena ajatusta jättää arvosana-arviointi kokonaan pois puheilmaisuooppiaineesta. Opettajat arvelivat kuitenkin, että järkevämpää olisi jättää arvosana-arviointi kaikista koulun taideaineista pois yhteisellä päätöksellä kuin muuttaa joku aine yksinään arvosanattomaksi.

Toisaalta nähtiin, että tällä hetkellä löytyy myös arvosana-arviointia tukevia seikkoja. Opettajat arvelivat, että arvosanoin arvioiminen saattaa nostaa aineen statusta ulkopuolisten silmissä. Arvosanan antaminen voidaan tulkita merkiksi siitä, että opetus todella on tavoitteellista ja että tavoitteiden saavuttamista kyetään seuraamaan. Opettajat pohtivat, että opiskelijan kannalta arvosana-arviointi saattaa myös tuntua selkeämmältä kuin pelkkä suullinen palaute. Ainakin esitutkimuksen vastaajat tuntuivat pitävän yleisesti puheilmaisun arvosanakäytäntöä hyvänä. Opettajat olivat kuitenkin valmiita joskus ainakin kokeilemaan arvosanatonta puheilmaisun opetusta.

8.6.2 Muun arvioinnin ja palautteen ongelmia ja kehitysehdotuksia

Suurimpia käytännön ongelmia palautteenannossa ovat opettajien mukaan epätasaiset tai liian suuret ryhmäkoot sekä se, ettei suurissa ryhmissä ole varsinkaan eriytettylle ja yksilölliselle palautteenannolle riittävästi aikaa. Myös esitutkimukseen vastanneet opiskelijat tuntuivat kaipaavan enemmän nimenomaan yksilöllistä ja eriytettyä palautetta. Osa myös toivoi suoraan pienempiä ryhmäkokoja.

Esitutkimuksessa jotkut vastaajat kritisoivat varsinkin kurssien lopussa olevia palautetuokioita ”ympäripyöreiksi”. Opettajat tunsivat kritiikin aiheelliseksi. Opettajat totesivat, että varsinkin isossa kurssiryhmässä saattaa joku opiskelija ikään kuin hukkuu joukkoon. Lisäksi luokattomassa lukiossa ja vaihtuvissa ryhmissä opiskelijoita oppii tuntemaan vähemmän kuin luokallisessa lukiossa, jossa sama opettaja opetti samaa opiskelijaa kolme vuotta.

Luokattomalle lukiojärjestelmälle sinänsä ei kuitenkaan yksittäinen opettaja voi mitään. Ryhmäkootkin ovat pitkälti rahakysymys ja riippuvaisia luokattomassa lukiossa vallitsevasta valinnanvapaudesta. Siksi opettajat pohtivat muita mahdollisuuksia kehittää palautteenantoa. Yhtenä keinona palautteen yksilöllistämiseksi ja myös opiskelijoiden kaipaaman opettajan ja opiskelijan kahdenkeskisen palautteen lisäämiseksi nähtiin oppimispäiväkirjan käyttöönotto kaikilla kursseilla.

Opiskelijat aloittaisivat oppimispäiväkirjan kirjoittamisen heti ensimmäisellä kurssilla ja jatkaisivat sitä kaikilla seuraavilla puheilmaisuksen kursseilla. Oppimispäiväkirjassa seurattaisiin omaa oppimista ja sinne kirjattaisiin esimerkiksi omia tavoitteita sekä itseä askarruttavia kysymyksiä ja toiveita. Kunkin puheilmaisuksen kurssin opettaja lukisi ja kommentoisi säännöllisesti oppimispäiväkirjaa. Opettajat arvelivat, että oppimispäiväkirja kannustaisi opiskelijoita tavoitteellisempaan opiskeluun ja itsearviointiin sekä tarjoaisi väylän opettajan ja opiskelijan keskinäiselle vuorovaikutukselle viemättä aikaa opetukselta. Oppimispäiväkirjan käyttö voisi myös auttaa opettajaa seuraamaan opiskelijan edistystä ja ajatuksia myös niiden kurssien ajalta, joilla opettaja ei ole opiskelijaa opettanut.

Opettajat päättivät myös, että tästä lähtien jokaisen kurssin jälkeen pyritään järjestämään kahdenkeskinen palautetuokio. Paljon palautetta sisältäneiden kurssien jälkeen ongelmana tosin saattaa opettajien mukaan olla se, ettei loppupalautteessa aina tunnu olevan mitään uutta

sanottavaa. Esitutkimuksen vastaajat ja opettajien havaintojen mukaan myös muut opiskelijat tuntuivat kuitenkin pitävän kahdenkeskistä loppupalautetta varsin tärkeänä. Myös opettajat itse tulivat siihen tulokseen, että vaikka loppupalautteessa ei aina olisi opiskelijalle varsinaista uutta kerrottavaa, voi opettajan kanssa yhdessä tehty yhteenveto kurssilla opituista asioista olla varsin hyödyllinen. Opettajat arvelivat, että pelkästään siitä, että opiskelija ja opettaja kohtaavat kahden, on monenlaista hyötyä. Tapaaminen päästää yksittäisen opiskelijan pääosaan, motivoi, tutustuttaa opettajaa ja opiskelijaa toisiinsa paremmin ja antaa myös hiukan hiljaisemmalle opiskelijalle mahdollisuuden kertoa omista ajatuksistaan.

Opettajien mielestä loppupalautteista voisi pyrkiä entistä enemmän tekemään keskustelutilanteita, joissa opettaja ja opiskelija yhdessä miettivät jo opittua ja asettavat jatkotavoitteita seuraavia kursseja varten. Jatkotavoitteiden asettamisen apuna voitaisiin opettajien mukaan käyttää opettajien suunnittelemaa kuviota puheilmaisuoppiainetta läpäisevistä tavoitteista (liite 3.). Loppupalautteissa myös oppimispäiväkirjan käytöstä voisi olla suurta hyötyä. Opettaja ja palautteensaaja voisivat sen avulla seurata aiemmin asetettuja tavoitteita sekä kirjata oppimispäiväkirjaan yhdessä luotuja jatkotavoitteita. Seuraavan kurssin alussa voisi vielä muistella oppimispäiväkirjan avulla omia tavoitteita ja tarkentaa niitä.

Opettajat miettivät lisäksi, että mikäli koululla olisi riittävästi rahaa, voisi jokaisen opettajan työtuntimäärää lisätä tunnilla viikossa. Tämä tunti käytettäisiin opettajan vastaanottoaikana, jolloin opiskelijat voisivat tulla pyytämään palautetta tai muuten vain keskustelemaan itselleen tärkeistä asioista. Opettajat kuitenkin arvelivat, ettei vastaanottoaikoihin ainakaan tällä hetkellä ole rahaa.

Opettajien mielestä yksi suurimmista palautteenannon ongelmakokonaisuuksista on kritiikin ja kannustuksen välisen suhteen saaminen sopivaksi ja toimivaksi.

"On vaikeaa miettiä kuinka kriittinen uskaltaa olla. Ja että kun haluaa antaa positiivista palautetta, et missä menee se raja ettei se oo ympäröpyöreetä, eikä kerro yhtään mitään, että kaikkia vaan kehutaan."

Opettajien mielestä palautteen tulisi olla rehellistä, mutta he pitivät kannustusta tärkeämpänä kuin kritiikkiä. Esitutkimukseen vastanneista opiskelijoista sen sijaan useat kaipasivat kritiikkiä lisää. Toisaalta joukosta löytyi myös sellainen, jonka mielestä palaute

puheilmaisussa oli ollut liian kriittistä. Opettajat itse katsoivat sisällyttäneensä palautteenantoon sekä kritiikkiä että kannustusta.

”Kyllä mä pyrin olemaan sekä kriittinen että kannustava, mutta näköjään siinä pitäis olla yliluonnollisia kykyjä että pystyis näkemään jokaisen opiskelijan kohdalla että kenelle pitäis olla kriittisempi ja kenelle kannustavampi.”

Toinen opettaja kuitenkin totesi, että kritiikin antaminen on hänelle vaikeampaa kuin positiivisen palautteen. Molemmat opettajat olivat sitä mieltä, että kriittistä palautetta antaessa on mukana aina pelko siitä, että loukkaa opiskelijaa tai lannistaa tämän innostuksen. Opettajat pohtivat, etteivät vastaajat ole välttämättä myöskään ymmärtäneet opettajien pyrkimystä eriyttää ja antaa yksilöllistä palautetta.

”...ne (opiskelijat) ei ehkä ymmärrä, että hyvä palaute on sellasta, jota opiskelija kykenee ottamaan vastaan. Ja ja sitten ne kuulee kahdeksantoista saavan paljon kehuja, eikä ymmärrä, et siellä on yksi tai kaksi sellasta, jotka pystyis ottaan vastaan kunnan kritiikkiä. Loput kaipaa sitä kannustusta, että ne yleensä jatkais puheilmaisua sen jälkeen.”

Toinen opettajista mietti, voisiko osasyynä palautteen mieltämiseen turhan kritiikittömäksi olla myös se, että palaute yleensä pyritään muotoilemaan hyviä puolia korostavaksi ja kritiikkikin pyritään antamaan mahdollisimman kannustavasti.

”Ne (opiskelijat) ei ehkä tajuu saavansa kritiikkiä, kun pyrkii muotoilemaan kritiikin varovaksi ja suuntaamaan eteenpäin että tätä voisit vielä kehittää...”

Joidenkin vastaajien tarve mahdollisimman raakaan kritiikkiin ja lauseet tyyliin *”Olisin kaivannut kritiikkiin lisää terää ja vielä suolaa haavoihin”* tai *”Jokaisen tulisi kuulla välillä täysin epäonnistuneensa”* hämmästyttivät opettajia, samoin kuin joidenkin vastaajien tarve mustavalkoisuuteen ja tyypittelyyn. Opettajat itse ajattelivat hyvästä palautteesta juuri päinvastoin.

”...et tuolla noista vastaajista kun joku toivo, et sille ois sanottu, onkse runonlausujatyyppi vai puhuja. Mä taas aattelen, että just sellasta palautetta ei, et ei sellasta ryhmittelyä oo hyvä antaa, et sinusta ei kuule ole ryhmäviestijäksi et kyllä sinä olet sellainen runonlausujatyyppi. Sehän ois aika kauheeta sellanen...et eihän se mitään jumalansanaa se palaute voi olla.”

”sellaisessa lokeroimisessa tai jonkun ryntäämisessä on hirveä riski. Kyllä sen kritiikinkin pitäis aina olla kannustavaa, eikä mitään sellasta suolaa haavoihin.”

Opettajat arvelivat, että kenties tällaisten ”suolaa haavoihin” -toiveiden takana vaikuttaa myös se, että Kallion lukioon tulevilla on usein kunnianhimoisia urahaaveita, jotka kytkeytyvät ilmaisutaitoaineisiin. Ehkä jo lukiossa haluttaisiin erottua muista ja testata, onko juuri minusta ”menestyjäksi”. Opettajat pohtivat, että kova palaute myös ehkä yhdistetään helposti ”ammattimaiseen” tekemiseen.

Koska opettajat näkivät, että liian kovassa ja kriittisessä palautteessa on aika suuria riskejä verrattuna siihen, että palaute joskus tuntuu liian lempeältä, eivät opettajat olleet valmiita muokkaamaan palautteestaan kovin paljon kriittisempää.

”Edelleen mä nään sen kannustuksen tärkeempänä itsepäisesti vaan... kun se rohkasee jatkamaan. Et kritiikissä voi olla paljon pahemmat riskit, sen haavat voi olla paljon pahemmat kuin se et jos joku saa tai siis ei koe saavansa tarpeeks kritiikkiä.”

”Ja siis jos sellaseen runnomislinjaan lähetään, niin en mä nää järkevänä et sit yheksänkyt prosenttii ei enää ikinä uskalla puhua ja sit joku siel tuntee olevansa tosi hyvä.”

Lisäksi opettajat totesivat, että pohdittaessa esitutkimuksen tuloksia on syytä ottaa huomioon, että vastaajina ovat olleet ne, jotka ovat valinneet puheilmaisua kaikki viisi kurssia, ja jotka näin todennäköisesti ovat myös menestyneet aineessa varsin hyvin. Voisi olettaa, että heidän kykynsä ja halunsa saada kritiikkiä saattaa olla suurempi kuin puheilmaisun opiskelijoiden keskimäärin.

Suoranaisen kritiikin lisäämisen sijasta opettajat arvelivat, että palautteenantoa voisi kehittää niin, että se sisältäisi kannustuksen lisäksi mahdollisuuksien mukaan yhä enemmän neuvoja ja konkreettisia parannusehdotuksia. Opettajat pohtivat myös, että opiskelijoiden kanssa voisi entistä enemmän pyrkiä keskustelemaan palautteenantoon liittyvistä kysymyksistä. Opiskelijoita voisi rohkaista esittämään enemmän toiveita palautteen suhteen.

”Nyt vaan lisää keskustelua siitä palautteesta. Se ois hyvä, jos sais opiskelijat tajuumaan et niillä on valtaa ja oikeuksia pyytää lisää palautetta, mut toisaalta niillä on... et niillä on myös omakin vastuu siinä, et tulee siitä puhumaan, jos joku tuntuu huonolta. Et lisää valtaa ja vastuuta.”

Opettajat toivoivat voivansa kehittää paitsi omaa palautettaan ja arviointiaan myös opiskelijoiden itsearviointia. Opettajat arvelivat, että esimerkiksi ohjaamalla selkeästi oppimispäiväkirjan käyttöä voitaisiin samalla kehittää itsearviointitaitoja ja tavoitteenasettelua. Opettajat suunnittelivat, että joidenkin suoritusten jälkeen voitaisiin myös opettajien esittämien kysymysten avulla helpottaa analyttistä itsearviointia. Myös videon käyttöä itsearvioinnin tukena voitaisiin opettajien mukaan lisätä joillain kursseilla, jos aika riittää ja opiskelijat sitä toivovat. Opettajat huomauttivat kuitenkin, että suoritusten jälkeen täytyy edelleen jättää aikaa sille, että opiskelija purkaa tunteitaan ja kokemuksiaan. Itsearviointi ei myöskään saa opettajien mielestä kääntyä liialliseksi itsensä monitoroimiseksi, eikä itsearviointi saa kohota itsetarkoitukselliseen asemaan: ihan kaikkea ei ehkä ole tarvettakaan aina analysoida!

Vertaisarviointia opettajat pyrkivät entistä useammin ohjaamaan erilaisilla etukäteen annetuilla havainnoimistehtävillä ja arvioinnin vastuutehtävillä. Tällä opettajat toivovat paitsi säästävänsä aikaa, myös ennen kaikkea saavansa vertaisarvioinnista analyttisempää, opettavampaa ja tasapuolisempaa, kun myös passiivisempia opiskelijoita kannustetaan palautteenantoon.

9 TULOSTEN TARKASTELUA

9.1 ESITUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA

Esitutkimuksen tutkimustehtävä oli selvittää, miten opiskelijat kokevat puheilmaisuoppiaineessa saamansa palautteen: millaista palaute on opiskelijoiden mielestä ollut ja miten sitä voisi kehittää.

Puheilmaisun palaute muodostui opiskelijoiden mukaan pääosin opettajan ja muiden opiskelijoiden antamasta suullisesta palautteesta sekä arvosanasta. Lisäksi kaikilla oli kokemuksia videon käytöstä palautteenannon tukena. Kirjallisesta tai lomakkeen muodossa annetusta palautteesta oli kokemusta hyvin harvalla eikä oppimispäiväkirjaa ollut käyttänyt puheilmaisuudessa kukaan.

Vastaajat tuntuivat arvostavan juuri niitä palautemuotoja, joita oli eniten käytettykin. Opettajan suullista, varsinkin kahdenkeskistä palautetta pidettiin erittäin tärkeänä ja muiden opiskelijoiden suullinen palaute koettiin tärkeäksi lisäksi opettajan palautteelle. Videon käyttöä palautteenannon tukena pidettiin hyvin opettavaisena ja hyödyllisenä, joskin jännitystä aikaansaavana menetelmänä. Myös arvosanakäytäntöön suhtauduttiin valtaosin myönteisesti. Sen sijaan ajatusta kirjallisesta palautteesta tai erilaisista lomakkeista palautteenannon tukena vierastettiin. Kirjallisen palautteen arveltiin olevan muun muassa keinotekoista, jäykkää ja puheilmaisuu sopimatonta. Vain jonkinlainen opettajan kurssin päätteeksi tekemä kirjallinen yhteenveto opiskelijan taidoista herätti joidenkin innostusta. Ilmeisesti vastaajat kokivat kirjallisen palautteen tai lomakkeet arvostamansa suullisen palautteen vastakohtana, ei suullisen palautteen tukena tai lisänä. Saattaa myös olla, että ylipäättään vieraampia palautemuotoja vierastettiin, kun taas tutut palautemuodot tuntuivat turvallisilta.

Oppimispäiväkirja jakoi vastaajien mielipiteet. Puolet vastustivat oppimispäiväkirjaa kiivaasti ja puolet taas olisivat olleet innostuneita kokeilemaan sitä. Vastustajat kokivat oppimispäiväkirjan samalla tavalla teennäiseksi palautemuodoksi kuin kirjallisenkin palautteen. He myös pelkäsivät oppimispäiväkirjan tuovan turhaa lisätyötä. Kannattajat taas arvelivat oppimispäiväkirjan helpottavan oman oppimisen seuraamista.

Opiskelijoiden mukaan itsearviointia käytettiin arvioinnissa ja palautteessa puheilmaisussa hyvin vähän. Vastaajien joukosta löytyi niitäkin, jotka eivät kokeneet koskaan puheilmaisun opintojen aikana kommentoineensa omaa suoritustaan. Myös ne, jotka olivat jonkin verran itseään arvioineet, kokivat sen melko vaikeaksi. Itsearvioinnin määrää ei yleisesti kuitenkaan haluttu lisätä. Itsearviointia ei tunnuttu pitävän läheskään niin tärkeänä ja antoisana kuin opettajan ja toisten opiskelijoiden antamaa palautetta.

Puheilmaisussa saadun palautteen sisällön katsottiin vaihdelleen palautteenantajan mukaan. Opettajan palautteen katsottiin olleen analyttisempää ja taas vertaisarvioinnin tunnepitoisempää. Itsearvioinnin katsottiin sisältäneen ennemminkin omien onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyvien tuntemusten purkamista kuin oman suorituksen tason erittelyä. Ehkä juuri tästä syystä itsearviointia ei pidetty kovinkaan hyödyllisenä arvioinnin ja palautteen muotona.

Puheilmaisun palautetta vastaajat pitivät yleisesti kannustavana. Sen sijaan melko moni piti puheilmaisun palautetta turhan kriitikittömänä. Vain yksi vastaaja koki puheilmaisun palautteen olleen nimenomaan liian kriittistä. Osa vastaajista kaipasi palautteeseen yksinkertaisesti lisää analysointia, neuvoja ja kehitysehdotuksia. Osalla taas tuntui olevan tarve jopa raakaan kritiikkiin ja selkeään oman ja toisten tason määrittämiseen ja luokitteluun.

Voi olla, että myös arvosanakäytännön arvostaminen ja opettajan sekä toisten opiskelijoiden palautteen pitäminen selvästi itsearviointia tärkeämpänä viittaavat tähän samaan luokitteluntarpeeseen. Vastaajat ovat kaikki puheilmaisua vähintään viisi kurssia käyneitä opiskelijoita. Luultavaa on, että runsaasti puheilmaisua valinneet kokevat menestyneensä puheilmaisussa. He saattavat myös haaveilla puhumiseen tai esiintymiseen liittyvästä ammatista. Puheilmaisun opinnoilta saatetaan siksi odottaa opiskelijoiden ammattiopintojen oletettuja piirteitä, esimerkiksi tiukkuutta ja varsin suurta kriittisyyttä. Toisaalta vastaajienkin joukossa oli opiskelija, joka koki palautteen olleen liian kriittistä.

Varsin keskeisenä ja tärkeänä kehittämisen kohteena voidaan kuitenkin pitää opiskelijoiden toivetta palautteen sisällön kehittämisestä riittävän analyttiseksi ja parannusehdotuksia sisältäväksi. Opiskelijoiden saaman palautteen entistä suurempi analyttisyys auttaisi todennäköisesti heitä kehittämään omia arviointi- ja palautteenantotaitojaan sekä helpottaisi itsearviointia. Luultavasti riittävän analyttinen palaute myös koettaisiin sopivalla tavalla kriittiseksi. Palautteen entistä suurempaa eriyttämistä ja yksilöllistämistä on myös hyvä pitää tavoitteena. Monissa opiskelijoiden vastauksissa tunnuttiin arvostavan juuri palautteen yksilöllisyyttä ja persoonallisuutta. Esimerkiksi lomakkeita tai kirjallista palautetta vastustettiin myös niiden oletetun ”kaavamaisuuden” ja yksilöllisyyden puutteen takia.

Hyvin tärkeänä opiskelijoiden toiveena voidaan pitää opettajan palautteen, erityisesti opettajan kahdenkeskisen palautteen määrän lisäämistä. Myös vertaisarvioinnin tehokkaampi organisointi niin, etteivät palautetta anna aina samat henkilöt ja ettei vertaisarviointi toisaalta syö liikaa aikaa itse tekemiseltä näyttäisi melko tärkeältä kehityskohteelta. Yhtenä kehittämisen kohteena voisi myös pitää itsearviointin harjoittelun lisäämistä ja selkeämpää ohjaamista. Ehkäpä itsearviointi siten tuntuisi myös opiskelijoista helpommalta ja hyödyllisemmältä palautemuodolta kuin nyt.

Arvosanakäytännön suhteen kehittämiskohde voisi olla arvosanan kriteereiden perusteellisempi selvittäminen opiskelijoille ja yhteinen keskustelu kriteereistä, sillä osalle kriteerit tuntuivat olevan epäselviä. Pari vastaajaa epäili myös opettajan ja opiskelijoiden välisten suhteiden vaikuttavan arvosanoihin. Valtaosin opiskelijat olivat kuitenkin tyytyväisiä tämän hetkiseen arvosanakäytäntöön.

9.2 TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA

Varsinaisessa tutkimuksessa pyrin selvittämään, minkälaisia näkemyksiä opettajilla on arvioinnista ja palautteenannosta puheilmaisuoppiaineessa. Tahdoin selvittää, minkälaisia näkemyksiä opettajilla on puheilmaisuus opetuksesta ja opetuksen tavoitteista, minkälaista puheilmaisuus arviointi ja palautteenanto tällä hetkellä on ja miten arviointia ja palautteenantoa voitaisiin kehittää.

Opettajat näkivät puheilmaisuus opetuksen tavoitteiden kytkeytyvän sekä puheilmaisuus kompetenssin kehittämiseen että opiskelijoiden yleiseen inhimilliseen kehitykseen. Persoonan kehittämisen ja inhimillisen kasvun opettajat kuitenkin arvelivat kuuluvan yleensä kaiken opetuksen tavoitteistoon. Kaikki oppiminen on opettajien mielestä aina tavalla tai toisella kytköksissä ihmisen omaan persoonaan ja sen kehitykseen. Persoonan kehittyminen tai inhimillinen kasvu eivät kuitenkaan opettajien mukaan ole asioita, joita puheilmaisuusoppiaineessa arvioitaisiin tai otettaisiin huomioon arvosanaa annettaessa.

Puheilmaisuus kompetenssin opettajat katsoivat muodostuvan sekä puheviestintäkompetenssista että taiteellisesta kompetenssista. Opettajien mukaan puheviestintäkompetenssi sinänsä ei vaadi taiteellista kompetenssia. Sen sijaan puhetaiteessa tarvitaan sekä puheviestintäkompetenssia että taiteellista kompetenssia. Opettajat hahmottivat puheviestintäkompetenssin muun muassa Rubinin (1990a, 96) ja Valkosen (1997, 26) tavoin puheviestintään liittyviksi tiedoiksi, taidoiksi ja motivaatioksi. Samoin opettajien mielestä puheviestinnän kompetenssiin kuuluvat sekä viestinnän tehokkuus että tarkoituksenmukaisuus, joskin opettajat kritisoivat Spitzbergin (1994, 134-135) tavoin tarkoituksenmukaisuuden kriteeriä mahdolliseksi turhan sovinnaisuuden ja konservatiivisuuden ylläpitäjäksi.

Taiteellisen kompetenssin opettajat katsoivat muodostuvan puheviestintäkompetenssin tapaan tiedoista, taidoista ja asennoitumisesta. Taiteelliseen kompetenssiin kuuluu opettajien mukaan sekä taiteen tekemisen että vastaanottamisen kompetenssi. Puheilmaisu-oppiaineessa keskeisellä sijalla on nimenomaan taiteen tekemisen harjoittelu. Taiteellisen kompetenssin määrittely samoin kuin itse taiteen määrittely oli opettajista vaikeaa. Myös puhetaiteen määrittelyn opettajat kokivat vaikeaksi.

Puheilmaisu-oppiaineessa puhetaidetta on opettajien mukaan lausunta ja tarinankerronta. Puhetaiteen raja muuhun puheviestintään on opettajien mielestä kuitenkin liukuva. Siksi puhetaiteen kompetenssiin liittyy opettajien mukaan paljon samanlaista osaamista kuin muuhunkin puheviestintään. Puheviestinnän taitoja tarvitaan puhetaidetta esittäessä. Esiintymisen taitojen lisäksi puhetaiteen tekemisessä tarvitaan opettajien mukaan myös erilaisia tekstin analysointiin, valintaan ja tulkintaan liittyviä taitoja. Opettajat siis hahmottivat puhetaiteen osaamisen esimerkiksi Peliaksen (1992, 12) ja Isotaluksen (1995, 85) tavoin kahtena kokonaisuutena, joista toinen liittyy itse esittämiseen ja toinen tekstin käsittelyyn ja esityksen valmisteluun.

Opettajien mukaan tämänhetkinen arviointi puheilmaisussa muodostuu yksittäisten suoritusten, koko kurssien sekä koko puheilmaisun oppimäärän arvioimisesta. Opettajien mielestä yksittäisten suoritusten formatiivisen arvioinnin päätarkoitus on antaa opiskelijalle palautetta tämän oppimisesta sekä neuvoa ja kannustaa opiskelijaa eteenpäin. Yksittäisen suorituksen arviointikriteerit muodostuvat harjoituksen, koko kurssin sekä opiskelijan omista tavoitteista.

Yksittäisestä suorituksesta annetaan palautetta useimmiten suullisesti, välittömästi suorituksen jälkeen. Viivästeistä palautetta annetaan hyvin harvoin eikä samanaikaispalautetta ole käytetty palautemenetelmänä juuri koskaan. Puhe- ja keskustelutaidon kurssilla videointia käytetään melko usein arvioinnin ja palautteenannon tukena. Joskus tällä kurssilla on palautteenannossa hyödynnetty myös arviointilomakkeita. Muilla kursseilla kirjallista palautetta tai palautetta arviointilomakkeen muodossa ei ole juurikaan annettu. Juuri aloitettu oppimispäiväkirjakokeilu on tosin jo nyt lisännyt opettajan ja opiskelijan välistä kirjallista vuorovaikutusta ja palautetta. Palautetta antavat opettajien mukaan pääosin opettaja ja toiset opiskelijat. Opettajat olivat opiskelijoiden kanssa yhtä mieltä siitä, että itsearviointi on jäänyt

melko vähälle huomiolle. Opiskelijalla on mahdollisuus kommentoida omaa suoritustaan, mutta analyttiseen itsearviointiin ei opiskelijoita ole kovin usein ohjattu.

Kurssien päätteeksi opiskelija saa opettajien mukaan arvosanan sekä usein myös suullista, kahdenkeskistä palautetta. Suullisella palautteella pyritään pääosin ohjaamaan ja kannustamaan opiskelijaa. Arvosanalla ja varsinkin koko oppiaineen päättöarvosanalla on summatiiviselle arvioinnille tyypillisesti myös ”kontrolloiva” tehtävä. Paitsi että arvosana on palautetta opiskelijalle, se on myös viesti opiskelijan osaamisesta mahdollisille muille tahoille.

Arvosanaa annettaessa opiskelijan osaamista verrataan kurssin tavoitteisiin ja mahdollisuuksien mukaan myös opiskelijan aiempaan osaamiseen. Näin taitotason lisäksi korostuu myös opiskelijan edistyminen. Lisäksi arvosanaan vaikuttavat myös esimerkiksi innostuneisuus, aktiivinen osallistuminen ja yrittäminen. Päättöarvosana annetaan kurssiarvosanojen keskiarvon perusteella, mutta sitä voidaan nostaa, jos opiskelija on esimerkiksi saanut viimeisistä kursseista parempia arvosanoja kuin ensimmäisistä tai osallistunut aktiivisesti puheilmaisuun ylimääräisille, soveltaville kursseille. Näin myös päättöarvosanassa annetaan osaamisen lisäksi painoarvoa omalle edistymiselle ja aktiivisuudelle.

Edistymisen, innostuneisuuden ja aktiivisuuden sisällyttämistä arviointikriteereihin voi pitää ongelmallisena. Opettajien mielestä on usein vaikea päättää, miten taitavuutta, innostuneisuutta sekä yrittämistä pitäisi arvosanassa painottaa. Tästä syystä joudutaan arvosanaa annettaessa turvautumaan tavoitepohjaisen arvioinnin lisäksi myös ryhmäreferenssiarviointiin. Opiskelijoita joutuu opettajien mukaan vertaamaan toisiinsa, ettei toimisi ketään kohtaan epäoikeudenmukaisesti.

Arvosanan antaminen pelkän taitotason perusteella varmasti selkiyttäisi arvosanakäytäntöä. Selkeät taitoihin liittyvät arviointikriteerit ehkä vähentäisivät ryhmäreferenssiarvioinnin tarvetta. Toisaalta kouluopetuksen henkeen usein kuuluu myös aktiivisuuteen ja innostuneisuuteen kannustaminen ja niistä palkitseminen. Lisäksi nykyisin suositellaan myös oppimisprosessin nostamista yhdeksi arviointiin liittyväksi kriteeriksi (Linnakylä 1994, 9-31; Takala 1994, 4-7). Varsinkin taiteen oppimisen arvioinnissa korostetaan usein juuri

oppimisprosessin ja esimerkiksi oman edistymisen arviointia tuotoksen rinnalla (Grönholm 1995, 8; Ropo 1993, 62; Ross & al. 1993, 9).

Arvosanakäytäntöön liittyy opettajien mukaan muitakin ongelmia. Välillisesti kurssiarviointi ja siten myös koko oppiaineen summatiivinen arviointi perustuvat yksittäisten suoritusten arviointiin. Kun yksittäiset harjoitukset ovat nimenomaan arvosanaan vaikuttavia ”suorituksia”, voi se opettajien mukaan johtaa suorituskeskeisyyteen, jännittämiseen ja pyrkimykseen välttää harjoituksissa itselle vaikeita tai uusia asioita. Esitutkimukseen vastanneet opiskelijat eivät suorituskeskeisyyttä tuntuneet pelkäävän, mutta opettajia arvosana-arvioinnin opetustilanteeseen tuoma ristiriita huolestutti. Sekä opettajat että opiskelijat arvelivat arvosanan kertovan melko vähän opiskelijan osaamisesta sekä opiskelijalle itselleen että muille tahoille.

Opettajat päättivätkin tarjota opiskelijoille mahdollisuutta saada erillinen todistus puheilmaisuuden opinnoista. Todistuksesta on tarkoitus käydä ilmi, kuinka monta kurssia opiskelija on puheilmaisuutta opiskellut ja mitä sisältöjä ja tavoitteita kussakin kurssissa on ollut. Näin pyritään antamaan opiskelijoille mahdollisuus halutessaan selventää ulkopuolisille tahoille puheilmaisuuden opintojensa sisältöä ja määrää. Arvosanan lisäksi opiskelijalle pyritään myös antamaan entistä enemmän muuta palautetta.

Riittäväälle palautteenannolle ei opettajien mukaan kuitenkaan tahdo suurien ryhmäkokojen vuoksi olla aikaa. Ryhmäkokojen pienentäminen olisikin opettajien mielestä yksi tärkeimmistä keinoista kehittää arviointia ja palautteenantoa. Koska koululla ei välttämättä ole rahaa opetusryhmien pienentämiseen, pyrkivät opettajat lisäämään palautetta, varsinkin opiskelijoiden toivomaa kahdenkeskistä palautetta muilla keinoin. Opettajat suunnittelivat, että tästä lähtien kaikkien kurssien jälkeen järjestetään opiskelijan ja opettajan kahdenkeskinen palautetuokio. Opettajat arvelivat myös, että oppimispäiväkirjan käyttöönotto kaikilla puheilmaisuuden kursseilla tarjoaisi yhden lisäkanavan kahdenkeskiselle palautteenannolle. Oppimispäiväkirjan avulla voitaisiin opettajien mukaan kehittää myös palautteenannon yksilöllisyyttä ja hyödyntää opiskelijoiden omia tavoitteita arvioinnin tukena. Myös vertaisarviointia pyritään tehostamaan antamalla selkeämpiä ohjeita ja jakamalla eri opiskelijoille tiettyjä arvioinnin vastuualueita. Näin pyritään tiivistämään vertaisarviointia ja toisaalta saamaan se sisällöltään harjoittelijalle hyödyllisemmäksi.

Palautteen määrän riittämättömyyden lisäksi eräs merkittävä palautteenannon ongelma tuntuu olevan kriittisyyden ja kannustavuuden välisen suhteen saaminen kullekin opiskelijalle sopivaksi. Esitutkimukseen vastanneista opiskelijoista suuri osa kaipasi palautteeseen lisää kriittisyyttä. Opettajat taas pelkäsivät liian kriittisyyden lannistavan ja aiheuttavan viestintään liittyviä pelkoja. Siksi opettajat pitivät kannustamista ja rohkaisemista huomattavasti tärkeämpänä kuin kriittisyyttä. Opettajille oli hyvin tärkeää se, ettei puheilmaisuuden opetus muodostuisi virrehakuiseksi ja se, että opiskelijat uskaltaisivat myös epäonnistua.

Opettajat eivät olleet innostuneita jatkossakaan muuttamaan palautetta kovin paljon kriittisemmäksi. Eräiden opiskelijoiden toiveisiin ”suolasta haavoihin” opettajat suhtautuivat varsin kielteisesti. Opettajat olivat kuitenkin opiskelijoiden kanssa yhtä mieltä siitä, että arviointia ja palautetta tulisi kehittää analyttisemmäksi ja konkreettisemmäksi. Opettajien arvion mukaan näin saatettaisiin myös tyydyttää ainakin osa opiskelijoiden kritiikin kaipuusta.

Luultavasti millekään ”suolaa haavoihin” –linjalle ei tarvitsekaan lähteä. Arvioinnin aiempaa suurempi analyttisyys todennäköisesti tyydyttää opiskelijoiden kritiikin tarvetta. Toisaalta voidaan kysyä, eivätkö arvioinnin analyttisyys ja esimerkiksi kehitysehdotukset väistämättä vaadi tuekseen kriittisyyttä. Ehkä ongelman ydin onkin siinä, miten käsite ”kriittisyys” mielletään. Opettajat tuntuivat hiukan ristiriitaisesti pitävän kriittisyyttä kannustuksen vastakohtana, vaikka he toisaalta olivat sitä mieltä, että hyvä palaute on sekä kannustavaa että kriittistä. Ehkä kriittisyys myös turhaan yhdistettiin virrehakuisuuteen.

Opettajien ristiriitaiset käsitykset kannustuksesta ja kriittisyydestä saattavat johtua siitä, että puheilmaisuuden opetusfilosofia rakentuu kahden hiukan erilaisen tradition varaan. Toisaalta tukeudutaan puheviestinnän opetuksen perinteeseen ja toisaalta taide-, erityisesti draamaopetuksen traditioihin. Kannustuksen ja rohkaisun merkitystä korostetaan luonnollisesti sekä puheviestinnän että draaman ja yleisemminkin taiteen opetuksessa, mutta suhtautuminen arviointiin ja arvioinnin kriittisyyteen näyttää eroavan. Puheviestinnän opetuksessa tunnutaan yleisesti arvostavan erittelevää, kriittistäkin arviointia (Backlund 1994, 206-207; Morreale 1994, 232; Phillips 1991, 202-203; Rubin 1990b, 383). Draamaopetuksen yhteydessä arviointia ei taas aina pidetä edes suotavana ja varsinkin kritiikkiin suhtaudutaan usein epäillen (Laakso 1993, 16; Bolton 1992, Kuuluvaisen 1994, 19 mukaan; Cartwright 1989, 307).

Opettajat halusivat kehittää oman arviointinsa lisäksi myös vertais- ja itsearviointia analyttisempää. Opettajat kuitenkin arvelivat, että varsinkin koko oppiainetta läpäisevien tavoitteiden hahmottaminen saattaa olla opiskelijalle vaikeaa, koska puheilmaisuuden kurssit eroavat toisistaan melkoisesti. Koko puheilmaisuoppiaineen tavoitteita selkiyttämään opettajat loivat mallin puheilmaisuuden tavoitteista (liite 3.). Opettajien mukaan mallia voidaan hyödyntää varsinkin kurssin päättävissä henkilökohtaisissa palautetuokioissa. Myös oppimispäiväkirjan käytöstä arveltiin olevan hyötyä itsearviointille. Itsearviointia koetetaan vastedes helpottaa myös antamalla sitä varten selkeämpiä ohjeita. Opettajat päättivät, että myös videointimahdollisuutta lisätään.

Toisaalta itsearviointiin ja varsinkin itsearviointin edellyttämään itsensä tarkkailuun suhtauduttiin ristiriitaisin tuntein. Muiden muassa Takala (1995, 42) tuo esiin, että tietoisuuden ja viestinnän suhde sekä tietoisesti viestijän ihannekuva tuntuvat olevan opetuksen kannalta ongelmallisia asioita. Myös tämän tutkimuksen tulokset viittaavat tähän. Opettajat pitivät oman viestinnän tiedostamista tärkeänä harjoitusprosessin kannalta, mutta korostivat, ettei tiedostaminen saisi mennä liian pitkälle, eikä huomio viestiessä saisi olla vain itsessä, vaan myös viestinnän sisällössä ja viestijäkumppaneissa. Opettajat myös halusivat tulevaisuudessakin jättää tilaa opiskelijoiden ”ei-analyttiselle” oman suorituksen kommentoinnille, jossa opiskelijan on mahdollista purkaa omia tuntemuksiaan esimerkiksi esiintymisjännityksestä.

Opettajien suunnittelemat uudistukset varmasti ratkovat joitakin puheilmaisuuden arviointiin ja palautteenantoon liittyviä ongelmia. Parempaan tulokseen saatettaisiin kuitenkin vielä päästä pohtimalla entistä syvemmin puheilmaisuuden opettamiseen liittyvää problematiikkaa.

Puheilmaisuuden opetuksessa ja arvioinnissa taidot ja asennoituminen ovat opettajien mukaan korostuneemmassa asemassa kuin tiedot. Muiden muassa Valo (1994, 33-39; 1995a, 67-77) sekä Sallinen (1994, 15-31) arvelevat, että yleensäkin puheviestinnän kouluopetuksessa taitoharjoittelu lienee korostetuimassa asemassa. Puheviestintätiedon ja puheviestintään liittyvän asennekasvatuksen voi kuitenkin katsoa olevan puheviestintätaitojen kehittymisen edellytys (Sallinen 1994, 39). Opettajat itsekin pitivät viestintään liittyvää tietoa tärkeänä puheviestintäkompetenssin sekä inhimillisen kehityksen osatekijänä. Ehkä jatkossa puheilmaisuuden opetusta kehitettäessä voisi miettiä, tulisiko puheviestintään liittyvien tietojen osuutta kasvattaa. Saattaa olla, että taitoharjoittelun ja asennekasvatuksen korostuminen

puheviestintätietojen kustannuksella on yksi syy puheilmaisuuden arvioinnin ja palautteen, erityisesti opiskelijoiden itsearviointien ongelmiin.

Arviointia ja palautteenantoa saattaa hankaloittaa sekin, että opettajien tavoitteet arvioinnin ja palautteenannon suhteen ovat sellaisia, joiden yhteensovittaminen tuntuu melko vaativalta tehtävältä. Toisaalta arvioinnissa pyritään selkeisiin kriteereihin, tavoitteellisuuteen ja analyttisyyteen, mutta toisaalta arvostetaan holistista, jopa yleisvaikutelmaan perustuva arviointia ja joustavia sekä yksilöllisiä tavoitteita ja kriteereitä.

Puhe- ja keskustelutaidon kurssilla tavoitteet ja arviointikriteerit ovat opettajien mielestä melko selkeitä ja arviointi tuntuu opettajista helpommalta. Kurssilla myös hyödynnetään muita kursseja monipuolisemmin erilaisia arviointimuotoja, esimerkiksi videointia. Suullisen palautteen tukena käytetään silloin tällöin myös arviointilomakkeita, vaikka arviointi ja palaute pääosin onkin holistista. Sen sijaan puhetaiteen opetuksessa arviointi koetaan ongelmalliseksi. Rossin & al. (1993, 20) tutkimuksen mukaan taideaineiden opettajat kokivat arvioinnin ja palautteenannon yhdeksi vaikeimmista taiteen opetukseen liittyvistä asioista. Arviointi myös tehtiin usein lähinnä ”minusta tuntuu” –menetelmällä (Ross & al. 1993, 20). Myös puheilmaisuuden opettajat totesivat, ettei puhetaiteen opetuksen yhteydessä ole oikein mahdollista päästä tiukasti lukkoon lyötyihin määritelmiin tai kriteereihin. Tämä hankaloittaa varsinkin erittelevän ja selkeän palautteen antamista.

Tämän tutkimuksen aikana opettajien ei tullut juurikaan kyseenalaistetuksi puheilmaisuuden opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita, vaikka arvioinnin kuitenkin katsottiin pääosin perustuvan nimenomaan kunkin kurssin tavoitteisiin. Vaikka ei pyrkisikään ”tiukasti lukkoon lyötyihin määritelmiin”, voisi kuitenkin pohtia, olisiko puhetaiteen kurssien tavoitteissa sittenkin tarkentamisen varaa. Jos oletetaan, että puhetaiteessa hyödynnetään pitkälti samoja taitoja kuin muussakin puheviestinnässä, ei ainakaan osittaisen tavoitteiden selkiyttämisen pitäisi olla täysin mahdotonta.

Opettajien mielestä se, että taiteen opetuksessa tavoitteet ja arviointikriteerit ovat väljempinä ja muuntuvampia ei kuitenkaan ole pelkästään huono asia, vaan myös rikkaus. Myös Ross & al. (1993, 40-50) arvelevat, että muun muassa taiteen arvioinnin subjektiivisuutta voidaan hyödyntää. Tämä vaatii kuitenkin nimenomaan taiteelle sopivien arviointimenetelmien kehittämistä ja käyttöä. Tällaisia menetelmiä voivat olla esimerkiksi perusteelliset

oppimiskeskustelut oppijoiden kanssa tai portfolioyöskentely (Ross & al. 1993, 40-50; Grönholm 1994, 8; Ropo 1993, 62) Voisi olettaa, että puheilmaisu opetuksessa esimerkiksi opettajien suunnittelema oppimispäiväkirjakäytäntö sekä kurssien päätteeksi järjestettävät henkilökohtaiset palautetuokiot olisi mahdollista kehittää juuri puhetaiteelle erityisen hedelmällisiksi arviointimuodoiksi.

Kurssikohtaisten tavoitteiden selkiennyttäminen mahdollistaisi puhetaiteen opetuksessa sen, että esiintymisen tietyistä, esimerkiksi puheteknisistä piirteistä voitaisiin antaa entistä analyyttisempää ja erittelevämpää palautetta. Toisaalta autenttisten arviointimuotojen myötä taiteen oppimisen arvioinnissa voitaisiin entistä paremmin ottaa huomioon myös taidetta tekevän opiskelijan mielen sisäinen tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntumistapahtuma, jota esimerkiksi Sava (1993, 17) pitää taiteellisessa oppimisessä erityisen tärkeänä. Opetussuunnitelman ja kurssikohtaisten tavoitteiden perusteiden pohtimista ja selkiyttämistä sekä toisaalta taiteelle sopivampien arviointi- ja palautemuotojen kehittämistä voikin pitää erittäin tärkeinä puheilmaisu opetukseen liittyvinä kehittämisen kohteina.

9.3 TUTKIMUKSEN JA TUTKIMUSMENETELMIEN ARVIOINTIA

Tutkimuksenteon ja tutkimusmenetelmän rikkautena mutta myös suurimpana ongelmana pidän sitä, että tutkimuksen tekijä itse oli myös toinen tutkittavista. Toisaalta tutkimusta tehdessä pääsin käsittelemään oman opetustyöni ongelmakohtia ja hyödyntämään sekä tutkimuksen aikana että sen päätteeksi heränneitä ajatuksia suoraan käytännön työssä. Tämä motivoi ja sai tutkimuksen tekemisen tuntumaan merkitykselliseltä. Omakohtainen puheilmaisu-oppiaineen ja sen opetuksen tuntemus helpotti monin paikoin tutkimuksen tekemistä. Voi myös olettaa, että jos tutkimuksen olisi tehnyt joku Kallion lukion ulkopuolinen henkilö, opettajien keskusteluissa ei olisi saavutettu vastaavaa luottamusta ja avoimuutta.

Toisaalta hyvin läheiselle asialle tulee helposti sokeaksi. Tutkimuksen tuloksia analysoidessa oli varsin vaikea päästä irti tutkittavan asemasta ja asettua tutkijan rooliin. Ulkopuolinen tutkija olisi aineistoa kriittisesti analysoidessaan todennäköisesti löytänyt paljon sellaista, mikä nyt jäi huomaamatta. Liian läheinen tutkimuskohde vaikeutti myös tutkimuksen

raportointia. Paikka paikoin näkyy, että minun on ollut vaikea päättää, mikä aiheen puitteissa on lukijalle vierasta ja mikä itsestään selvää.

Tutkimuksessa käytetty teemakeskustelumenetelmä toimi tutkimustehtävän kannalta melko hyvin, joskin myös teemakeskustelurungon aiheita olisi voinut karsia ja supistaa. Joka tapauksessa teemakeskustelujen avulla saatiin paljon tietoa opettajien näkemyksistä ja onnistuttiin myös luomaan joitain arviointiin ja palautteenantoon liittyviä kehitysehdotuksia. Pitkä haastatteluprosessi useampine haastatteluineen mahdollisti omien näkemysten perusteellisen pohdiskelun ja joissain tapauksissa jopa näkemysten muuntumisen uuteen suuntaan.

Pitkää haastatteluprosessia voi pitää tutkittavien kannalta kuitenkin melko raskaana. Keskusteluihin kului opettajilta yli 13 tuntia ja lisäksi molemmat opettajat käyttivät myös muuta aikaa omien näkemystensä pohdiskeluun ja keskusteluihin valmistautumiseen. Voikin olettaa, että menetelmän keskusteluluonteen hyödyntäminen vaatii paitsi tutkijalta myös tutkimukseen osallistuvilta perusteellista aiheeseen paneutumista ja sitoutumista. Tässä tutkimuksessa menetelmä toimi, koska tutkijan lisäksi myös tutkimukseen osallistuneella toisella opettajalla oli halua ja kykyä lähteä perusteellisesti reflektoimaan omaa ajatteluaan ja työtään. Keskustelumenetelmän käyttöä helpotti myös se, että opettajien keskinäiset välit ovat avoimet ja opettajat ovat jo aiemmin pyrkinet yhteisesti kehittämään puheilmaisuuden opetusta.

Esitutkimusmenetelmää on tämän tutkimuksen puitteissa kommentoitu jo aiemmin ja todettu, että kyselylomakkeen muotoa ja rakennetta olisi ollut syytä hioa. Sellaisenaan kysely tuotti melko vaikeasti käsiteltävissä olevaa tietoa ja oli vastaajien kannalta raskas. Koska kyseessä oli kuitenkin vain esitutkimus, ei kyselyä toteutettu uudestaan. Kysely tuotti virheistään huolimatta paljon suuntaa-antavaa tietoa varsinaisen tutkimuksen tueksi.

Varsinainen tutkimus onnistui ainakin osittain vastaamaan sille asetettuihin tutkimuskysymyksiin, eli siihen, millaisia näkemyksiä opettajilla on puheilmaisuuden opetuksesta ja opetuksen tavoitteista, siihen, minkälaista puheilmaisuuden arviointi ja palautteenanto opettajien mielestä on tällä hetkellä ja siihen, miten arviointia ja palautetta voisi kehittää. Koska aihe ja tutkimuskysymykset olivat hyvin laajoja, ei mihinkään tutkimuskysymykseen kuitenkaan saatu kovin syvällisiä vastauksia. Varsinkin arviointikriteerien ja puheilmaisuuden tavoitteiden perusteellinen selvittäminen sekä arviointia ja palautetta koskevien

kehitysehdotusten luominen olisivat vaatineet suurempaa keskittymistä kuhunkin kysymykseen.

Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten rajausta voikin kritisoida. Aiheen tiukempi rajaaminen, mahdollisesti vain vaikkapa selvittämään opettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista, olisi ehkä johtanut perusteellisempiin ja laadukkaampiin tutkimustuloksiin. Tällöin olisi ollut myös mahdollisuus tuloksia tarkastellessa pohdiskella tarkemmin syyseuraussuhteita, siis esimerkiksi niitä syitä, jotka vaikuttavat opettajien näkemyksiin. Toki syy-yhteyksien analysoimista on tässä tutkimuksessa haitannut myös nimenomaan se, että tutkija on samalla toinen tutkittavista.

Aiheen laajaa rajausta voi myös puolustaa. Voi ajatella, että opettamisen, arvioinnin ja palautteenannon laaja-alainen käsittely opettajien omasta ja teoreettisesta viitekehyksestä käsin antaa ainakin jatkossa puheilmaisuuden opetuksen syvemmälle kehittämiselle vankan pohjan. Koko tutkimuksen suurimpana antina voikin pitää puheilmaisuuden opetukseen liittyvän kehitystyön käynnistämistä. Opettajat kokivat, että tutkimus auttoi kehittämään puheilmaisuusoppiaineen arviointia ja palautteenantoa. Omien näkemysten, periaatteiden ja käytänteiden perusteellista pohtimista opettajat pitivät myös mielenkiintoisena ja hauskana. Opettajat arvelivat, että monista käytännön toimintaa koskevista kehitysehdotuksista on myös konkreettista hyötyä opetuksessa, arvioinnissa ja palautteenannossa. Olisikin ollut perusteltua toteuttaa myös toimintatutkimuksellinen vaihe, jossa kehitysehdotusten ja ideoiden toimivuutta olisi voinut seurata ja analysoida. Tämä olisi luultavasti tuottanut lisää tietoa arvioinnin ja palautteenannon menetelmistä ja parantanut kehitystyön laatua.

10 PÄÄTÄNTÖ

Selvitin tutkimuksessa Kallion lukion puheilmaisuuden opettajien näkemyksiä arvioinnista ja palautteenannosta. Minua kiinnosti, miten me puheilmaisuuden opettajat arvioimme ja annamme palautetta ja minkälaisia tavoitteita arvioinnin ja palautteenannon taustalla on. Halusin myös löytää tapoja kehittää arviointia ja palautteenantoa. Tutkimusta tehdessä selvisi, että kehitettävää löytyy yllättävän paljon ja että arviointi ja palautteenanto ovat meille opettajille jopa vaikeampia asioita kuin tutkimusta aloittaessani oletin.

Tietyllä tapaa tämän tutkimuksen tekeminen on ollut kuin kulkemista talossa, jossa oven takaa ei löydykään huonetta vaan aina vain uusia ovia, joiden takana on toisia ovia, joiden takana on taas ovia... Kärjistäen voisi sanoa, että pikemminkin kuin vastauksia olen löytänyt uusia kysymyksiä. Itse tutkimustyön kannalta olisi ehkä ollut järkevää seisahtaa yhteen huoneeseen ja katsella tarkemmin ympärilleen. Toisaalta oman opetustyön kannalta laaja-alainen seikkailu puheviestinnän ja taiteen opetuksen sekä arvioinnin ja palautteenannon kysymyksien parissa on tuntunut kiintoisalta ja hyödylliseltä. Tutkimus on luonut pohjan puheilmaisuuden opetuksen kehittämiseksi ja mikä tärkeintä, sysännyt kehittämistyön käyntiin.

Nimenomaan Kallion lukion puheilmaisuus-oppiainetta ja sen kehittämistä varten olisi mielekästä jatkossa selvittää tätä tutkimusta perusteellisemmin kunkin puheilmaisuuden kurssin tavoitteita ja arviointikriteereitä. Opetussuunnitelman kehittäminen ja tarkentaminen olisi tärkeää. Kuten aiemmin olen todennut, toimintatutkimuksellinen uusien arviointi- ja palautemuotojen kehittäminen ja kokeileminen tuntuisi myös varsin tarpeelliselta. Yleisellä tasolla minua kiinnostaisi jatkossa selvittää nimenomaan puhetaiteen opetukseen, arviointiin ja palautteenantoon liittyviä kysymyksiä, sillä tuntuu, että varsinkin puhetaiteen opetusta on puheviestintätieteen alalla tutkittu varsin vähän. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista tietää, minkälaisia taitoja puhetaiteessa pyritään opettamaan, miten taitoja arvioidaan ja niin edelleen.

Puheilmaisuuden opettajana koen tärkeäksi ylipäättään kaiken puheviestinnän oppimiseen ja opettamiseen liittyvän uuden tiedon löytämisen. Oman opetustyöni ja myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että varsinkin opetustilanteissa tehtävän arvioinnin ja palautteenannon mitä moninaisempien kysymysten selvittäminen olisi todella tarpeellista!

LÄHTEET

Aaltonen, H. 1997. Selkeyttä draamapedagogiikkaan. Teatteri 5/1997, 32-33.

Abbs, P. (toim.) 1989. The symbolic order. Lontoo: The Falmer Press.

Andersen, J. & J. Nussbaum 1990. Interaction skill in instructional settings. Teoksessa J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (toim.) 1990. Teaching communication: Theory, research, and methods. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Apajalahti, 1996. Peruskoulun oppilasarvioinnin arviointi. Teoksessa Räisänen A. & T. Frisk (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino.

Backlund, P. M. 1994. Oral communication assessment: An overview. Teoksessa W.G. Christ (toim.) 1994. Assessing communication education. A handbook for media, speech and theatre educators. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Berko, R. M., Morreale, S. P., Cooper, P. J. & C. D. Perry 1998. Communication standards and competencies for kindergarten through grade 12: The Role of the National Communication Association. Communication Education 47, 174-182.

Best, D. 1989. Feeling and reason in the arts: The rationality of feeling. Teoksessa Abbs, P. (toim.) 1989. The symbolic order. Lontoo: The Falmer Press.

Book, C. L. 1985. Providing feedback: The research on effective oral and written feedback strategies. Central States Speech Journal 36, 14-23.

Budd, M. 1995. Values of art. Pictures, poetry and music. London: The Penguin Books.

Burton, G. & R. Dimpleby 1990. Teaching communication. London: Routledge.

Cartwright, P. 1989. Assessment and examination in arts education: Teachers talking. Teoksessa Ross, M. (toim.) 1989. The Claims of feeling: Readings in aesthetic education.

Christ, W. G. (toim.) 1994. Assessing communication education. A handbook for media, speech and theatre educators. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Daly, J. A.; Friedrich, G. W. & A. L. Vangelisti (toim.) 1990. Teaching communication: Theory, research and methods. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates, Publishers.

Daly, J. A. 1994: Assessing speaking and listening: Preliminary considerations for national assessment . Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annadale: Speech Communication Association.

Eskola, J. & J. Suoranta 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Frisk, T. & A. Räisänen 1996. Oppilaan ja opiskelijan oikeusturva arvioinnin ongelmana. Teoksessa Räisänen A. & T. Frisk (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino.

Galvin, K. M. 1990. Classroom roles of the teacher. Teoksessa J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (toim.) 1990. Teaching communication: Theory, research, and methods. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Geddes, D. & F. Linneham 1996. Exploring the dimensionality of positive and negative performance feedback. Management Communication Quarterly 44, 326-344.

Gerlander, M. 1995. Tavoitteet vuorovaikutuksessa. Teoksessa Valo, M. (toim.)1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Gorham, J. 1990. Individual differences in classroom dynamics. Teoksessa J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (toim.) 1990. Teaching communication: Theory, research, and methods. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Goulden, N. R. 1992. Theory and vocabulary for communication assessments. *Communication Education* 41, 258-269.

Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Hirsjärvi, S. & H. Hurme 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hornbrook, D. 1991. Education in drama. Casting the dramatic curriculum. London: The Falmer Press.

Hornbrook, D, (toim.) 1998. On the subject of drama. London: Routledge.

Hornbrook, D. 1998. Crafting dramas. Teoksessa Hornbrook, D, (toim.) 1998. On the subject of drama. London: Routledge.

Hotinen, J.-P. 1997. Opettaminen. Teatterikorkeakoulu. Syksy 1997, 42-49.

Hypen, Keskinen, Kinnunen, Niemi & Vauras 1985. Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Helsinki: Yleisradio.

Isotalus, P. (toim.) 1994. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Isotalus, P. 1995. Mitä esiintymistaito on? Puhetaiteen, yleisöpuheen ja mediaesiintymisen yhteisiä piirteitä etsimässä. Teoksessa Valo, M. (toim.) 1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jensen, K. & V. Harris 1999. The public speaking portfolio. *Communication Education* 48, 211-227.

Kallion lukion opetussuunnitelma 1999.

Kanerva, P. & V. Viranko 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Rauma: Laatusana oy / Äidinkielenopettajain liitto.

Kanerva, P. 1997. Taidekasvatuksellinen draama. Teoksessa Kanerva, P. & V. Viranko 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Rauma: Laatusana oy / Äidinkielenopettajain liitto.

Kempe, A. 1996. Drama in education, education in Drama. Käsikirjoitus Saksassa 1997 julkaistuun samannimiseen teokseen.

Keskinen, R. 1995. Syvällinen puhuminen. Ajatuksia suomalaisesta puheviestinnästä ja retoriikan humanistisesta traditiosta. Teoksessa Takala, E. & M. Gerlander (toim.) 1995. Polkuja puheviestintään. Oppimateriaalia Puhuri-ohjelmaan. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Oppimateriaaleja 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kincheloe, J. L. 1993. Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment. London: Falmer Press.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & J. Pollari 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Korhonen, P. 1993. Opettämisen taito ja taidekasvatus. Teoksessa Nurmi, A.-M. (toim.) 1993. Tie teatteri-ilmaisuun. Helsinki: Yliopistopaino.

Korkeakoski, E. (toim.) 1998. Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus.

Korpinen, E. 1996a. Miten laajentaa opiskelija-arviointia koulutuksen evaluaatioon? Eräs ehdotus evaluaatiomalliksi. Teoksessa Räisänen A. & T. Frisk (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino.

Korpinen, E. 1996b. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa Räsänen A. & T. Frisk (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino.

Koulusäädökset 1999. Lakikokoelma. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kuuluvainen, J. 1994. Draama. Nyt. Draaman teoriaa 1990-luvun alun Englannissa. Teoksessa Lehtonen, J & H. Tantt-Knapp. (toim.) 1994. Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta.

Laakso, E. 1993. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) 1993. Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Laakso, E. 1998. Draaman ja teatteri-ilmaisun arvioinnista. Teoksessa Korkeakoski, E. (toim.) 1998. Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus.

Lee, C & T. Gura 1992. Oral interpretation. Boston: Houghton Mifflin Company.

Lehtonen, J. & H. Tantt-Knapp. (toim.) 1994. Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta.

Lehtonen, J. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Isotalus, P. (toim.) 1994. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Linnakylä, P., Pollari, P. & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

McCroskey, J. C. 1994. Assessment of affect toward communication and affect toward instruction in communication. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annadale: Speech Communication Association.

McCroskey, J. C. 1998. The Future of communication education: Communication as a content discipline. Teoksessa. Trent, J. S. (toim.) 1998. Communication. Views from the helm for the 21st century. Boston: Allyn And Bacon.

Moore, M. R. 1994. Assessing speaking and listening performance. a Review of Issues and methods. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annadale: Speech Communication Association.

Morreale, S. P. 1994. Public Speaking. Teoksessa Christ, W. G. (toim.) 1994. Assessing communication education. A handbook for media, speech and theatre educators. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Niemi, I. 1993. Ilmaisuu – yksityisen ja yleisen risteyskohta. Teoksessa Nurmi, A.-M. (toim.) 1993. Tie teatteri-ilmaisuun. Helsinki: Yliopistopaino.

Nurmi, A.-M. (toim.) 1993. Tie teatteri-ilmaisuun. Helsinki: Yliopistopaino.

Nyfors, R. 1995. Puheviestintää ja ilmaisutaitoa kehittämään! Opas äidinkielen suullisen ilmaisun testin ja arvioinnin järjestämiseen peruskoulun päättöluokilla. Studia Paedagogica 6. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Pelias, R. J. 1992. Performance studies. The interpretation of aesthetic texts. New York: St. Martin's Press.

Phillips, G. M. & J. T. Woods (toim.) 1990. *Speech Communication: Essays to Commemorate the 75th Anniversary of the speech Communication Association*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Phillips, G. M. 1991. *Communication incompetencies. A theory of training oral performance behavior*. Southern Illinois University Press. Carbondale and Edwardsville.

Porna, I. & P. Väyrynen (toim.) 1993. *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Pörhölä, M. 1995. *Kun puhuminen pelottaa*. Teoksessa Valo, M. (toim.) 1995. *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rauste von Wright, M. & J. von Wright 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

Ropo, E 1993. *Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa*. Teoksessa Porna, I. & P. Väyrynen (toim.) 1993. *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Ross, M. (toim.) 1989. *The Claims of feeling: Readings in aesthetic education*.

Ross, M., Radnor, H., Mitchell, S. & C. Bierton 1993. *Assessing achievement in the arts*. Buckingham: Open University Press.

Rubin, D. L. & S. Hampton 1998. *National performance standards for oral communication K-12: New standards and speaking/ listening/ viewing*. *Communication Education* 47, 183-193.

Rubin, R. B. 1990a. *Communication competence*. Teoksessa Phillips, G. M. & J. T. Woods (toim.) 1990. *Speech Communication: Essays to Commemorate the 75th Anniversary of the speech Communication Association*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rubin, R. B. 1990b. *Evaluating the product*. Teoksessa Daly, J. A.; Friedrich, G. W. & A. L. Vangelisti (toim.) 1990. *Teaching communication: Theory, research and methods*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates, Publishers.

Rubin, R. B. 1991. Perspectives on communication competence. Teoksessa Phillips, G. M. 1991 (toim.) Communication incompetencies. A Theory of training oral performance behavior. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rubin, R. B. 1994. Assessment of the cognitive component of communication competence. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annadale: Speech Communication Association.

Rubin, R. B., Rubin, A. M. & F. F. Jordan 1997. Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education*, 46, 104-113.

Räisänen A. & T. Frisk (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino.

Räisänen, A. & T. Frisk 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa Räisänen A. & T. Frisk (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino.

Sallinen, A 1994. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa Isotalus, P. (toim.) 1994. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & P. Väyrynen (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annadale: Speech Communication Association.

Spitzberg, B. H. 1988. Communication competence: Measures of perceived effectiveness. Teoksessa Tardy, C. H. (toim.) 1988. A Handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes. Norwood: Ablex publishing Corporation.

Spitzberg, B. H. 1994. Ideological issues in competence assessment. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annadale: Speech Communication Association.

Sprague, J. 1990. The Goals of communication education. Teoksessa Daly, J. A.; Friedrich, G. W. & A. L. Vangelisti (toim.) 1990. Teaching communication: Theory, research and methods. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates, Publishers.

Stern, C. S. & B. Henderson 1993. Performance. Texts and contexts. New York: Longman.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & S. Saari 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Takala, E. & M. Gerlander (toim.) 1995. Polkuja puheviestintään. Oppimateriaalia Puhuri-ohjelmaan. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Oppimateriaaleja 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Takala, E. 1995. Näkökulmia tietoisuuden käsitteeseen ja tiedostamiseen puheviestinnässä. Teoksessa Valo, M. (toim.) 1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Takala, S. 1994. Arviointi – ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tardy, C. H. (toim.) 1988. A Handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes. Norwood: Ablex publishing Corporation.

Trent, J. S. (toim.) 1998. Communication. Views from the helm for the 21st century. Boston: Allyn And Bacon.

Valkonen, T. 1997. Puheviestintätaitojen arviointi lukion päättökokeessa. Jyväskylän yliopisto.

Valo, M. 1994. Mitä ovat puheviestintätaidot? Teoksessa Isotalus, P. (toim.) 1994. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Valo, M. (toim.) 1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Valo, M. 1995a. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa Valo, M. (toim.) 1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Valo, M. 1995b. Palaute esiintymistaitojen harjoittelussa. Teoksessa Valo, M. (toim.) 1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Valo, M. & M. Almonkari 1995. Puheviestinnän tietoa ja taitoa. Helsinki: Otava.

Vuorinen, J. 1995. Esteettinen taidemääritelmä. Suomen Kirjallisuuden Seuran julkaisuja. Helsinki: Tietolipas 138.

Vuorinen, J. 1997. Taideteos merkinä. Johdatus semioottiseen taidekäsitteeseen. Suomen Kirjallisuuden Seuran julkaisuja. Helsinki: Tietolipas 149.

Liite 1. (liitteessä sivuja 5)

Esitutkimuksen lomakekyselyn runko

(Seuraavassa jokaiselle opiskelijalle lähetetty saatekirje)

Hyvä puheilmaisu viisi kurssia opiskellut abi!

Teen pro gradu –työtäni puheilmaisu arvioimisesta ja palautteen annosta. Samalla tarkoitus on myös kehittää puheilmaisu-oppiainetta palautteen ja arvioimisen osalta. Seuraavassa on kyselylomake, jossa kysytään Sinun mielipiteitäsi ja kokemuksiasi puheilmaisu palautteen annon suhteen. Lomake täytetään luonnollisesti nimettömänä. Ole kiltti, ja älä jätä vastaamatta! Tarvitsisin kipeästi kaikkien vastaukset. Tässä on sitä paitsi hyvä tilaisuus saada oma ääni anonyyminä kuulumaan!

Olisin kiitollinen, jos vastaisit kyselyyn mahdollisimman pian, mutta viimeistään tarvitsisin vastauksesi toukokuun loppuun mennessä. Ohessa olen lähettänyt Sinulle valmiin vastauskuoren.

Jos kyselylomakkeessa on jotain epäselvää tai siitä muuten vaan herää kysymyksiä, minua tavoittaa numeroista:

09-31084424 (Opettajien huone)

09-3744871 (Koti)

050-322 81 82 (Jossain muualla)

Kiitos jo etukäteen!

T: Suvi-Tuuli

P.s. Ennen kuin alat vastata, kannattanee ensin vilkaista koko kyselylomake läpi, jotta tiedät, millaisista kysymyksistä kysely koostuu. Luulisin tämän helpottavan ajatuksen juoksuni seuraamista...

(Varsinainen lomakekysely)

Olen sukupuoleltani

tyttö

poika

OSA 1. PALAUTTEEN MÄÄRÄ JA MUODOT

1. Miten olet saanut palautetta puheilmaisu kurssien aikana? (Laita rasti ruutuun)

- Opettajan suullinen palaute muiden läsnä ollessa
- Opettajan suullinen palaute kahden kesken
- Muiden opiskelijoiden suullinen palaute muiden läsnä ollessa
- Jonkun toisen opiskelijan suullinen palaute kahden kesken
- Oma suullinen palaute (itsearviointi) muiden läsnäollessa
- Oma suullinen palaute (itsearviointi) opettajan kanssa kahden
- Palaute opettajalta jonkin arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti
- Palaute muilta kurssin opiskelijoilta arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti
- Oma palaute itselle jonkin arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti
- Muuten, miten? _____

2. Miten olet saanut palautetta puheilmaisuksen kurssien päätteeksi? (Laita rasti ruutuun)

- Arvosana
 Opettajan suullinen palaute muiden läsnä ollessa
 Opettajan suullinen palaute kahden kesken
 Muiden opiskelijoiden suullinen palaute muiden läsnä ollessa
 Jonkun toisen opiskelijan suullinen palaute kahden kesken
 Oma suullinen palaute (itsearviointi) muiden läsnä ollessa
 Oma suullinen palaute (itsearviointi) kahden kesken opettajan kanssa
 Palaute opettajalta jonkin arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti
 Palaute muilta opiskelijoilta jonkin arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti
 Oma palaute itselle jonkin arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti
 Muuten, miten? _____
-

3. Seuraavassa on esitetty erilaisia palautemuotoja kurssien aikana käytettäväksi. Mitä niistä on käytetty sopivasti, mitä haluaisit käytettävän lisää, mitä haluaisit käytettävän vähemmän, mitä et haluaisi käytettävän lainkaan? (Mukana on myös palautemuotoja, joita emme ole käyttäneet. Jos mielestäsi jokin tällainen vaihtoehto olisi hyvä meilläkin, laita rasti ruutuun "Haluaisin lisää". Jos taas uskot, että tällainen vaihtoehto ei meillä toimisi / sitä ei tarvita, laita rasti ruutuun "En kaipaa lainkaan".) Perustele vastauksesi.

Opettajan suullinen palaute muiden opiskelijoiden läsnä ollessa
 Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan
 Perustelu _____

Opettajan suullinen palaute kahden kesken
 Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan
 Perustelu _____

Muiden opiskelijoiden suullinen palaute muiden läsnä ollessa
 Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan
 Perustelu _____

Jonkun toisen opiskelijan suullinen palaute kahden kesken
 Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan
 Perustelu _____

Oma suullinen palaute (itsearviointi) muiden läsnä ollessa
 Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan
 Perustelu _____

Oma suullinen palaute (itsearviointi) kahden kesken opettajan kanssa
 Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan
 Perustelu _____

Palaute opettajalta arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti
 Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan
 Perustelu _____

Palaute muilta opiskelijoilta arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti
 Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Oma palaute itselle arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Oppimispäiväkirjan käyttö (Oppimispäiväkirjalla tarkoitan tässä vihkosta, johon opiskelija kirjaa omia tavoitteitaan, asioita joita on oppinut, kommenttejaan omasta oppimisesta jne. Oman oppimispäiväkirjan voi välillä antaa opettajalle luettavaksi)

Haluaisin lisää On ollut sopivasti haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

4. Seuraavassa on esitetty palautemuotoja käytettäväksi kurssien päätteeksi. Toimi samoin kuin edellisessä kysymyksessä.

Opettajan suullinen palaute muiden opiskelijoiden läsnä ollessa

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Opettajan suullinen palaute kahden kesken

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Muiden opiskelijoiden suullinen palaute muiden läsnä ollessa

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Jonkun toisen opiskelijan suullinen palaute kahden kesken

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Oma suullinen palaute (itsearviointi) muiden läsnä ollessa

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Oma suullinen palaute (itsearviointi) kahden kesken opettajan kanssa

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Opettajan palaute arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Muiden opiskelijoiden palaute arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu _____

Oma palaute itselle arviointilomakkeen muodossa tai muuten kirjallisesti

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu: _____

Oppimispäiväkirjan käyttö

Haluaisin lisää On ollut sopivasti Haluaisin vähemmän En kaipaa lainkaan

Perustelu: _____

Arvosana kurssin päätteeksi

Haluaisin myös, että ykköskurssista saisi arvosanan (Nyt arvioidaan hyväksytyt/ hylätyt)

Olen tyytyväinen nykyiseen käytäntöön (Kurssit 2-5 arvioidaan numeroin 4-10)

En haluaisi, että puheilmaisuudesta saa arvosanaa lainkaan

(Voit perustella vastauksesi myöhemmin ”arvosanakäytäntö” -osiossa)

5. Koetko saaneesi riittävästi palautetta opiskellessasi puheilmaisuutta? (Laita rasti ruutuun sekä perustele)

Olisin halunnut saada palautetta paljon enemmän

Perusteluni _____

Olisin halunnut saada palautetta jonkin verran enemmän

Perusteluni _____

Olen saanut palautetta sopivasti

Perusteluni _____

Olisin halunnut saada palautetta jonkin verran vähemmän

Perusteluni _____

Olisin halunnut saada palautetta paljon vähemmän

Perusteluni _____

6.a Mitä mieltä olet palautemuodosta, jossa jokin suoritus videoidaan, ja palautetta annetaan videon katselun avulla? Pitäisikö tätä palautemuotoa käyttää enemmän / vähemmän / nykyiseen tapaan puheilmaisuuden kursseilla?

6.b Mitä hyviä ja huonoja puolia mielestäsi videoinnissa on?

OSA 2. PALAUTTEEN SISÄLTÖ

7. Minkälaisia asioita kurssien aikana saamasi palaute on koskenut?

A) Opettajan palaute?

B) Muiden opiskelijoiden palaute?

C) Oma palautteesi itsellesi?

8. Minkälaisia asioita olisit halunnut kurssien aikana saamasi palautteen koskevan?

9. Minkälaisia asioita kurssien päätteeksi saamasi palaute on koskenut?

A) Opettajan palaute?

B) Muiden opiskelijoiden palaute?

C) Oma palautteesi itsellesi?

10. Minkälaisia asioita olisit halunnut kurssien päätteeksi saamasi palautteen koskevan?

11. Minkälaisia asioita mielestäsi sisältää sellainen palaute, joka auttaa oppimaan?

12. Oletko saanut mielestäsi tällaista palautetta opiskellessasi puheilmaisuutta?

13. Onko kurssien aikana saamasi palaute ollut mielestäsi riittävän kannustavaa?

14. Onko kurssien aikana saamasi palaute ollut mielestäsi riittävän kriittistä?
15. Onko kurssien päätteeksi saamasi palaute ollut riittävän kannustavaa?
16. Onko kurssien päätteeksi saamasi palaute ollut riittävän kriittistä?

OSA 3. ARVOSANAKÄYTÄNTÖ

17. Mitä mieltä olet siitä, että puheilmaisuun kursseista (paitsi ykköskurssista) saa arvosanan?
18. Millä kriteereillä arvosana sinusta pitäisi antaa (Siis minkä asioiden tulisi vaikuttaa **arvosanaan?**)
19. Minkälaiset asiat mielestäsi nyt vaikuttavat arvosanaan?

OSA 4. OMAT KEHITYSEHDOTUKSET

20. Miten kehittäisit kokonaisuudessaan palautteen antoa puheilmaisuudessa?
21. Muita mahdollisia kommentteja:

Kiitos! T: Suvi-Tuuli

Liite 2. (Liitteessä sivuja 2)

Opettajien teemakeskustelujen runko

(Runko oli siis etukäteen myös toisen opettajan käytössä, seuraavassa mukana myös saatekirje)

Hei! Tässä aiheistoa, josta haluaisin meidän keskustelevan. Ideana ei siis ole haastattelu vaan nimenomaan yhteinen keskustelu, jossa molemmat voimme kysyä, vastata, ehdottaa, ilmaista mielipiteitämme, muuttaa mielipiteitämme, synnyttää ideoita jne. Jos siis lukiessasi näitä summittaisia aihealueita, joista ainakin toivoisin meidän jutustelevan, saat ideoita tarpeellisiksi lisäaiheiksi tai kysymyksiksi, niin keskustellaan ihmeessä niistäkin! Meidän ei siis missään nimessä tarvitse rajoittua vain näihin runkoihin, vaan voimme keskustella myös muusta olennaisesta aiheeseen liittyvästä. Meidän ei tietysti tarvitse myöskään olla asioista samaa mieltä. Ideana on paitsi selvittää meidän näkemyksiämme ja kokemuksiamme myös mahdollisesti löytää kehitysehdotuksia, joilla kehittää arviointia ja palautteen antoa puheilmallisissa entisestään.

Arvelin että kolme kiireetöntä jutustelu/väittely/höpinä/filosofinen keskustelu jne. –tuokiota olisi sopiva määrä. Voimme olla meillä tai teillä tai missä vain missä haluat, sellaisina ajankohtina kuin sinä haluat. Nauhoitan keskustelut, jottei tarvitse keskittyä pelkään kirjoitustouhuun. Joitain muistiin panoja aion kyllä tehdä, jos tarpeellista.

Kun olen purkanut keskustelut ja poiminut sieltä käsityksiämme yms, luetutan ne myös sinulla. Voit sitten tarkistaa, etten ole vääristellyt sanojasi...

(Varsinainen keskustelurunko)

1. AJATUKSIA JA PERIAATTEITA PUHEILMAISUN OPETUKSEN TAUSTALLA

- Mitkä ovat puheilmallisun opetuksen tärkeimmät tavoitteet? / Mihin tähtääme opetuksellamme?
- Millaista on hyvä opetus puheilmallisussa?
- Millainen merkitys arvioinnilla ja palautteenannolla on puheilmallisussa?
- Millaista on hyvä arviointi?
- Millaista on hyvä palautteenanto?
- +Muuta

2. ARVIOINTI PUHEILMAISUSSA TÄLLÄ HETKELLÄ JA MITEN SITÄ VOISI KEHITTÄÄ

- Mitä kuuluu taidokkuuteen puheilmassussa? Kokonaisuudessaan? Entä eri kurssien suhteen? Puhetaiteessa? Puheviestinnässä?
- Miten arvioimme opiskelijoiden yksittäisiä harjoituksia ja suorituksia? (Mitkä asiat vaikuttavat? verrataanko tiettyyn kriteeristöön, toisiin opiskelijoihin, opiskelijan aikaisempiin suorituksiin jne.?)
- Miten arvioimme kurssija kokonaisuudessaan? (Mitkä asiat vaikuttavat? Jne.?)
- Miten teemme päättöarvioinnin?
- Mitkä ovat arvioinnin tavoitteet?
- Mitä mieltä olemme arvosana-arvioinnista?
- Mikä arvioinnissa on vaikeaa / ongelmallista?
- +Muuta

➤ Miten puheilmassun arviointia voisi kehittää?

3. PALAUTTEENANTO PUHEILMAISUSSA TÄLLÄ HETKELLÄ JA MITEN SITÄ VOISI KEHITTÄÄ

- Minkälaisia ovat palautteen

Sisältö	Kurssien aikana ja päätteeksi?
Muodot	Opettajien, muiden opiskelijoiden palaute sekä opiskelijan oma palaute
Määrä	itselle?

- Mikä palautteen annossa on vaikeaa / ongelmallista?
- +Muuta

➤ Miten palautteenantoa voisi kehittää?

Tähän viimeiseen haastatteluosioon annan sinulle etukäteen myös tiivistettyä tietoa opiskelijoiden toiveista ja kehitysehdotuksista palautteen annon suhteen (Näitähän kyselin silloin keväällä). Voimme sitten miettiä palautteenannon kehittämistä paitsi omien myös opiskelijoiden käsitysten perusteella.

PUHEILMAISU

PUHEILMAISU

PUHEILMAISU

PUHEILMAISU

KÄYTÄNNÖN
PUHEVIESTINTÄ

PUHETAIDE

5. KURSSI
VAPAAVALINTAINEN LOPPUTYÖ

4. KURSSI
TARINANKERRONTA

3. KURSSI
PUHE-, KESKUSTELU-
JA VÄITTELYTAITO

2. KURSSI
TEKSTINTULKINTA

1. KURSSI
ÄÄNENKÄYTTÖ JA KOKONAISILMAISU

Taitoja, joita tarvitset ja harjoittelet kaikilla kursseilla:

Viestinnän selkeys ja ymmärrettävyys eli artikulointi, esityksen tai puheen rakenne ja muoto jne.

Viestinnän sisällön, aineiston ja näkökulman valintaan ja sisällön käsittelyyn liittyvät taidot

Sanaton viestintä eli kehon käyttö, eleet ilmeet, äänenkäyttö jne.

Kuuntelu- ja muut havainnointitaidot sekä tulkinta- ja arviointitaidot.

Taito valmistautua viestintään, taito viestiä valmistautumatta.

Kielen käyttö, erilaisten kielenkoodien ja -tyylien hallinta.

Kohdentaminen ja yleisön huomioon ottaminen, kontakti.

Taito ylläpitää kuulijan mielenkiintoa

Ryhmäviestintätaidot

Erityisesti käytännön puheviestintään liittyviä taitoja joita harjoittelet ainakin kolmoskurssilla, ovat esim. perustelu-, havainnollistamis- sekä keskustelu- ja väittelytaidot

Erityisesti puhetaiteeseen liittyvää harjoiteltavaa mm. kakkos- ja neloskurssilla ovat esim. tekstin valinta, analysointi ja tulkinta sekä puhetaideesityksen tekeminen