Reflektio aikuisen puheviestintätaitojen oppimisessa ja opetuksessa

Jack Mezirowin ja Donald Schönin reflektio-käsitteiden analyysi

KATARIINA VÄISÄNEN
Pro gradu -tutkielma puheviestinnän alalta
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Maaliskuu 2001

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta **HUMANISTINEN**	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Katariina Väisänen	
Työn nimi Reflektio aikuisen puheviestintätaitojen oppimisessa ja opetuksessa Jack Mezirowin ja Donald Schönin reflektio-käsitteiden analyysi	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika 1.3.2001	Sivumäärä 106

Tiivistelmä - Abstract

Tämän tutkielman tavoitteena on ollut puheviestinnän opetuksen ja oppimisen ydinkysymysten ymmärtäminen aikuiskasvatuksellisen teorian ja reflektio-käsitteen avulla. Tutkimus on teoreettinen ja sen menetelmä on käsiteanalyyttinen. Käsiteanalyysin kohteena on ollut reflektio Donald Schönin ja Jack Mezirowin teksteissä. Tutkimuksessa olen lähestynyt reflektiota avoimena aikuisen oppimista kuvaavana käsitteenä. Käsiteanalyysissä olen tarkastellut reflektio-käsitteen merkityssisältöjä puheviestinnän opetuksen näkökulmasta. Analyysin tarkastelunäkökulma perustuu puheviestinnän kirjallisuudesta esiin nostamiini puheviestinnän opetuksen ydinkysymyksiin.

Reflektion osuus puheviestintätaidoissa sekä niiden oppimisessa ja opetuksessa on näyttäytynyt tutkielmassa moninaisena. Reflektio on ihmisen sisäinen, tietoinen prosessi, joka toimii viestintäkäyttäytymisen monitoroinnin, mukauttamisen ja ohjauksen perustana. Reflektiota tapahtuu vuorovaikutustilanteen aikana ja sen jälkeen. Ratkaisevassa asemassa reflektio on oppimisessa muutoksen edistäjänä. Siksi puheviestintätaitojen opetuksen kehittämisessä on tärkeää arvioida sitä, mitkä asiat ovat opetuksessa reflektiivisen tarkastelun kohteena.

Oppimistilanteessa puheviestinnän kouluttaja on reflektioprosessin ohjaaja. Puheviestinnän opetuksessa reflektiota voidaan hyödyntää kouluttajan asiantuntijuuden kehittämisessä, opetuksen suunnittelussa, kouluttajan roolin sekä opetusvuorovaikutuksen työstämisessä, oppimistavoitteiden asettamisessa, opetuksen sisältöjen käsittelemisessä sekä oppimisen arvioinnissa. Reflektiivinen pedagoginen prosessi laajentaa tulkintoja vuorovaikutusprosessista ja tuo keskustelun alle normeja ja oletuksia, jotka ohjaavat viestintäkäyttäytymistä ja puheviestintäkompetenssin arviointia.

Ammatillisen viestinnän tuottamisessa reflektio liittyy taitoon tulla tietoiseksi kokemuspohjaisesta, praktisesta, ammatilliseen vuorovaikutukseen liittyvästä tiedosta. Tavoitteellisessa ammatillisessa puheviestinnässä asiantuntijan kyky viestintäkäyttäytymisensä mukauttamiseen perustuu taitoon reflektoida omien puheviestintätaitojen toteutumista ja vaikutuksia työssä.

Puheviestinnän soveltaminen erilaisiin ammatillisiin konteksteihin on haaste alan asiantuntijoille. Reflektiivinen lähestymistapa voi helpottaa puheviestinnän ammattilaisen työskentelyä hänen soveltaessaan osaamistaan muiden alojen tarpeisiin työelämässä. Tutkielman perusteella vaikuttaa siltä, että puheviestinnän opetusala tarvitsee erityistä pedagogiikan tutkimusta, joka tarkastelee puheviestinnän opetuksen ja oppimisen lähtökohtia, erityispiirteitä ja ongelmia. Kehittyäkseen puheviestinnän opetus- ja koulutustoiminta tarvitsee sekä teoreettista ja analyyttista tutkimusta että kokeilevaa ja soveltavaa käytäntöä.

Asiasanat Reflektio, puheviestintätaitojen oppiminen, puheviestinnän opetus

Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto

Muita tietoja

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta 1

1.2 Tutkimusongelma 3

2 PUHEVIESTINTÄTAITOJEN OPETUKSEN KYSYMYKSIÄ

2.1 Puheviestinnän opetuksen lähtökohtia 5

2.2 Kompetenssin käsite puheviestinnän opetuksen perustana 7

2.3 Puheviestintäkompetenssi ja kriittisen pedagogiikan tavoitteet 10

2.4 Kompetenssin yhteys puheviestintätaitoihin 12

2.5 Puheviestintätaidot ja persoonallisuus 13

2.6 Tietoisuuden ongelma puheviestintätaitojen oppimisessa 16

3 OPPIMISKÄSITYSTEN VAIKUTUKSIA PUHEVIESTINTÄTAITOJEN OPETUKSEEN

3.1 Kokemuksen merkitys aikuisen oppimisessa 18

3.2 Kokemustieto puheviestintätaitojen oppimisessa 21

3.3 Oppimistuloksen paradigma puheviestinnän opetuksessa 23

3.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys puheviestinnässä 24

3.5 Puheviestinnän opetuksen tavoitteiden asettaminen 26

4 PUHEVIESTINTÄTAIDOT TYÖELÄMÄSSÄ

4.1 Puheviestintätaitojen koulutustarpeet työelämässä 30

4.2 Puheviestintätaitojen merkitys ammatillisessa toiminnassa 32

4.3 Tavoitteet puheviestinnän ammattilaisten koulutuksessa 34

4.4 Aikaisemmat tutkimukset reflektiosta puheviestintätaitojen opettamisessa ja oppimisessa 36

5 KÄSITEANALYYSIN LÄHTÖKOHDAT JA MENETELMÄ
5.1 Käsiteanalyysiä ohjaavat kysymykset puheviestintätaitojen opetuksesta ja oppimisesta 37
5.2 Käsitetutkimuksen teoriaa 38
5.3 Analyysi ja synteesi käsiteanalyysissä 40
5.4 Tutkimus tulkintana 41
5.5 Käsiteanalyysin aineiston rajaus 43
5.6 Reflektio-käsitteen etymologiaa ja määritelmiä 45

7 MEZIROWIN REFLEKTIO JA KOMMUNIKATIIVINEN OPPIMINEN PUHEVIESTINTÄTAITOJEN OPETUKSESSA
7.1 Puheviestintätaitojen opetus transformatiivisen oppimisteorian valossa 49
7.2 Kommunikatiivinen oppiminen ja puheviestinnän opetuksen tavoitteet 52
7.3 Reflektio puheviestintätaitojen oppimisprosessissa 58

8 DONALD SCHÖNIN REFLEKTIO VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMISESSÄ JA PUHEVIESTINTÄTAITOJEN OPPIMISESSA
8.1 Konstruktionistinen näkökulma puheviestintätaitojen oppimiseen 65
8.2 Reflektio puheviestintätaidoissa 68
8.3 Reflektioprosessin ohjaaminen puheviestintätaidon oppimisessa 75
8.4 Reflektion ongelmat puheviestintätaitojen oppimisessa 77
8.5 Reflektio puheviestinnän kouluttajan työvälineenä 79
8.6 Viitekehys kouluttajan reflektiivisen työskentelyn perustana 83

9 JOHTOPÄÄTÖKSET
9.1 Reflektio puheviestinnän pedagogisena käsitteenä 85
9.2 Reflektion osuus puheviestintätaidoissa 86
9.3 Reflektio ja kriittinen reflektio puheviestintätaitojen oppimisessa 87
9.4 Asiantuntijan puheviestintätaitojen ja reflektion yhteydet 88
9.5 Reflektion hyödyntäminen puheviestinnän opetuksessa 89
9.6 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita 93

KIRJALLISUUS 99

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

Nyky-yhteiskunnan perustoiminnot ohjautuvat ammattiosaajien sekä heidän ammattitaitonsa kautta. Tietotyön yhä lisääntyessä ammatillisen osaamisen keskeisiä tekijöitä ovat viestintätaidot, sosiaalinen kompetenssi ja oppimiskyky. Puheviestintätaitojen koulutuksen tarve on siksi kasvava. Puheviestintäkoulutuksella on merkittävä sija ammattiosaajien vuorovaikutustaitojen ja sen myötä koko työelämän kehittämisessä. Työelämässä tarvittavien puheviestintätaitojen merkityksen kasvaessa tulee työelämän puheviestintäkoulutuksen tutkimus yhä tarpeellisemmaksi.

Elämme aikaa, jolloin tiedon sisällöt muuttuvat nopeasti. Opetuksen tehtävä on edistää erilaisten toimintavalmiuksien osaamisen oppimista. (Rauste-von Wright 1997: 8.) Voimakkaat muutostrendit näkyvät työelämän organisaatioissa mm. siirtymänä erilaisiin yhteistyömalleihin, kuten tiimityöskentelyyn (Sandine 1996: 18). Parhaimmillaan tiimeissä voidaan todella hyödyntää tiimin jäsenten erikoistuneisuutta ongelmanratkaisussa. Työyhteisöjen uudet toimintatavat edellyttävät kuitenkin osaajilta taitoja, joihin ei kenties aiemmin ole tarvinnut kiinnittää tietoista huomiota. Puheviestinnän opetuksen tärkeä tehtävä onkin tarjota työelämän tarpeisiin soveltuvaa puheviestintätaitojen koulutusta ja auttaa näin työelämässä tarvittavan sosiaalisen osaamisen kehittämisessä. Työelämäkoulutuksen suunnittelussa ja oppialan sisältöjen soveltamisessa puheviestinnän kouluttajalla tulee olla taito tulkita työyhteisön puheviestintätaitojen koulutustarvetta sekä valikoida ja soveltaa osaamistaan vaihteleviin tarpeisiin. Puheviestinnän asiantuntijan tuleekin, muiden työelämän osaajien tavoin, hallita reflektiivisen ajattelun ja toiminnan taito.

Reflektiosta aikuisen oppimisessa on kiinnostunut erityisesti konstruktivistinen ja konstruktionistinen oppimisen koulukunta. Konstruktivismi on tällä hetkellä tärkein ihmisen oppimiseen kohdistuva paradigma (Rauste- von Wright 1997: 8). Työelämän puheviestinnän oppimisen ja opetuksen tutkimusta on toistaiseksi vielä vähän. Opetuksen tueksi tarvitaan tutkimusta puheviestintätaidoista, opetuksen tavoitteista sekä siitä mitä ja miten puheviestintää voidaan oppia (Valo 1995: 77, 101). Puheviestinnän opetuksen ja oppimisen tutkimus ei ole tärkeää pelkästään käytännön opetustoiminnan näkökulmasta. Tutkimus tarjoaa myös mahdollisuuden tarkastella puheviestinnän oppimisen ja interpersonaalisen viestinnän erityispiirteitä sekä viestintäkäyttäytymisen taustoja ja perustaa. (Valo 1995: 117.)

Puheviestinnän opettamisen ja oppimisen tutkimus on tärkeää myös oppimisteoreettisessa mielessä. Puheviestinnän oppimisen tekee erityiseksi se, että sekä opittava sisältö että myös oppimistilanne ovat sosiaalisia. Puheviestinnän opetuksessa pidetään joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti keskeisenä, että oppija tulee tietoiseksi omista viestintätaidoistaan (Takala 1995: 29). Tietoiseksi tuleminen edellyttää oppijalta reflektiota. Puheviestinnän oppimisen tarkastelu liittyy siten osaltaan ajankohtaiseen keskusteluun konstruktivistisesta oppimisesta. Reflektion lähempi tarkastelu tarjoaa tässä tutkimuksessa avartavan näköalapaikan puheviestintätaitojen oppimisen ja opetuksen kehittämisessä.

Reflektio kuvaa oppijan sisäistä ja sosiaalista oppimisprosessia. Reflektion tarkempi määritteleminen on osoittautunut haasteelliseksi tehtäväksi. Käsitteen merkityksen ja sisällön tarkastelu on nostanut esille erilaisia näkemyksiä aikuisen oppimisesta sekä herättänyt myös aiheesta

monivivahteista keskustelua (ks. Mezirow 1992; 1994; 1996a; 1996b; 1998; Schön 1983; 1988). Tässä tutkimuksessa tarkastelen reflektion merkitystä työelämän puheviestintätaitojen opettamisessa ja oppimisessa. Reflektio-käsitettä tarkastelen käsiteanalyyttisin avulla. Tavoitteenani on löytää teoreettisia yhtymäkohtia aikuisen oppimisen tutkimuksessa kuvatun reflektion sekä puheviestintätaitojen oppimisen ja opetuksen ydinkysymysten välillä.

1.2 Tutkimusongelma

Tavoitteenani tässä tutkimuksessa on hahmottaa niitä teoreettisia ulottuvuuksia, joiden varassa työelämän puheviestinnän opetuksen suunnittelu, tavoitteiden ja sisältöjen määrittäminen voi tapahtua. Tämän haasteellisen tehtävän eteen olen päätynyt oman käytännön opetustyön ohjaamana. Olen toiminut työyhteisössä ja aikuiskoulutusorganisaatioissa puheviestinnän kouluttajana viiden vuoden ajan. Koko tämän ajan olen tuntenut tarvetta jäsentää opetuksen teoreettisia perusteita. Apua ongelmaan olen löytänyt ajankohtaisesta aikuiskasvatustieteellisestä tutkimuksesta, jonka antia puheviestinnän opetukselle täsmennän tämän työn analyysissa.

Tavoitteenani tässä tutkimuksessa on liittää aikuiskasvatuksellista teoriaa puheviestinnän opetuksen ja oppimisen tutkimuksen tueksi. Lähestyn tutkimusongelmaa reflektio -käsitteen analyysin kautta. Analyysin perustana työssäni toimii puheviestinnän kirjallisuudessa käyty keskustelu puheviestintätaitojen opetuksen tavoitteista ja sisällöstä sekä asemasta työelämässä. Tässä keskustelussa esiin nousseita ydinkysymyksiä tulkitsen työni loppupuolella aikuiskasvatustieteellisen reflektio -käsitteen valossa. Toivon, että reflektio puheviestinnän oppimista kuvaavana käsitteenä

helpottaisi puheviestinnän opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen tulkintaa ja siten auttaisi käytännön opetustoiminnan parissa työskenteleviä.

Puheviestinnän soveltaminen erilaisiin ammatillisiin konteksteihin on haaste alan asiantuntijoille. Reflektiivinen lähestymistapa voi helpottaa puheviestinnän ammattilaisen työskentelyä hänen soveltaessaan osaamistaan muiden alojen tarpeisiin. Toisaalta reflektio kuvaa oppimista, joka on tyypillistä aikuisuudessa ja siten oletettavasti myös aikuisen puheviestintätaitojen oppimisessa. Eri alojen ammattiosaajille puheviestintätaitojen ja vuorovaikutuksen reflektiivinen tarkastelu voi auttaa oman ja koko työyhteisön oppimisessa ja viestinnän kehittämisessä.

Kirjallisuuskatsauksessa esittelen keskustelua, jota puheviestinnän opetuksen peruskirjallisuudessa on käyty puheviestintätaitojen opetuksen tavoitteista ja sisällöstä. Puheviestintä ja sen koulutuksen tarpeet ja tavoitteet määrittyvät kontekstin ja kulttuurin kautta. Tässä työssä erityisenä kiinnostuksen kohteenani ovat puheviestintätaitojen asema ja opetus suomalaisessa työelämässä. Vaikka työelämän puheviestintätaidot ovat varmasti monessa mielessä erityislaatuisia, on tutkimuksen teoretisoinnilla oppimisesta ja opetuksesta sovellusarvoa muihinkin puheviestintätaitojen opetusympäristöihin.

Tutkimus on teoreettinen ja sen menetelmä on käsiteanalyyttinen. Tutkimuksessa lähestyn reflektiota avoimena aikuisen oppimista kuvaavana käsitteenä. Käsiteanalyysin kohteena on reflektio Schönin ja Mezirowin teksteissä (Mezirow 1985; 1989; 1990; 1991a; 1991b; 1992; 1994; 1996a; 1996b; 1998; Schön 1983; 1988). Tavoitteenani analyysissa on jäsentää reflektio-käsitettä erittelemällä niitä merkityssisältöjä, ulottuvuuksia ja piirteitä, joita valitsemani aikuiskasvatuksen teoreetikot sille antavat.

Analyysin tarkastelunäkökulma perustuu kirjallisuudesta esiin nostamiini puheviestinnän opetuksen ydinkysymyksiin. Tulkintojen ja havaintojen tekemistä ohjaa ymmärrettävästi myös oma kouluttajakokemukseni.

Kehittyäkseen puheviestinnän opetus- ja koulutustoiminta tarvitsee sekä teoreettista ja analyyttista tutkimusta että kokeilevaa ja soveltavaa käytäntöä. Työssäni lähden liikkeelle oletuksesta, että reflektion käsiteanalyyttinen tarkastelu voi valaista ja nostaa esille hedelmällisiä tulkintoja puheviestinnän oppimisesta ja opetuksesta. Työelämän puheviestinnän opetustoiminnan laatu, sovellusmahdollisuudet ja kehityssuunta määrittyvät alan asiantuntijoiden avoimessa ja sitoutuneessa keskustelussa. Toivon, että esittämäni näkemykset ja tulkinnat puheviestinnän opetuksen kehittämisestä tuovat lisäarvoa tähän yhteiseen keskusteluumme opetuksen kehittämisestä muuttuvassa työelämässä.

2 PUHEVIESTINTÄTAITOJEN OPETUKSEN KYSYMYKSIÄ

2.1 Puheviestinnän opetuksen lähtökohtia

Tässä luvussa tarkastelen alan kirjallisuuden avulla puheviestinnän opetuksen ja oppimisen lähtökohtia ja keskeisiä kysymyksiä. Puheviestinnän tutkimuksella ja opetustoiminnalla voidaan nähdä kahdenlaisia tavoitteita. Toisaalta tavoitteena on ymmärtää inhimillisen viestinnän rakenteita, malleja ja vaikutuksia toisaalta kehittää laadukasta viestintää sekä yksilöllisellä että yhteiskunnallisella tasolla. (Friedrich & Boileau 1990: 8.) Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan puheviestintätaitojen opetusta ja oppimista sekä asemaa työelämässä.

Puheviestinnän opetuksen ja koulutuksen lähtökohtien määritteleminen on osa puheviestinnän opettajan arkipäivää. Sprague (1993: 107) esittää, että vaikka puheviestinnän oppiminen on jatkuvan kiinnostuksen kohteena käytännön opetustyössä toimivien keskuudessa, puheviestinnän alalle ei ole muodostunut yhtenäistä pedagogiikkaa. Voidaan siis kysyä, onko puheviestinnän alalla tarvetta löytää yhtenäisyyttä opetuksen keskeisiin kysymyksiin. Mitä yhtenäinen pedagogiikka voisi olla?

Puheviestinnän opetusala on laajasti kiinnostunut inhimillisen viestinnän luonteesta, prosesseista ja vaikutuksista. Puheviestinnän opetuksen tavoitteena on kehittää oppijoiden sosiaalisia ja kognitiivisia viestintävalmiuksia. Viestinnän opetuksen tehtävänä on viestintäongelmien diagnosoinnin lisäksi löytää myös valmiuksia ratkaista niitä. (Friedrich & Boileau 1990: 10.)

Puheviestinnän opettamisen lähtökohtana on, että puhe- ja kuuntelutaitoa voidaan kehittää aivan samoin kuin esimerkiksi kirjoitus-, lukemis- tai piirtämistaitoa (Sallinen-Kuparinen 1981: 12). Tämä puheviestinnän opetuksen lähtökohta ei ehkä sinänsä tunnu merkittävältä, mutta se kertoo kuitenkin olennaista puheviestinnän opetuksen perusteista; ihmisen sosiaalisuus, viestintätaidot ja tapa olla vuorovaikutuksessa ovat alisteisia yksilön tietoisille tavoitteille. Yksilöllä on halutessaan mahdollisuus muuttaa ja mukauttaa viestintäkäyttäytymistään. Puheviestinnän opetuksen keskeinen kysymys onkin se, mitä muutos ja kyky mukauttaa omaa viestintäänsä edellyttää oppijalta eli kuinka puheviestintätaitoja opitaan. Valkosen mukaan olisi myös tärkeää tutkia sitä, mitkä puheviestintätaidot edellyttävät opetuksen sisällöllistä ja menetelmällistä kehittämistä (Valkonen 1997: 8-11). Työelämän puheviestintätaitojen opetuksen on käytännössä ratkaistava se, millaista muutosta ammatillisessa

viestintäkäyttäytymisessä tavoitellaan eli miten määritellään puheviestintätaidot ja niiden tavoiteosaaminen oppijoiden ammatillisessa todellisuudessa.

2.2 Kompetenssin käsite puheviestinnän opetuksen perustana

Puheviestinnän kompetenssitutkimus pyrkii määrittelemään sitä, mikä on tarkoituksenmukaista, tehokasta ja toimivaa viestintää kussakin tilanteessa. Viestintäkompetenssi voidaan väljästi määritellä yksilön kyvyksi olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Valkonen 1997: 24). Teoreettisesti ajatellen yksilön eri puheviestintätaidoista voidaan tietyssä tilanteessa ja tietyin kriteerein määrittää optimikohtia (Spitzberg 1994: 38-39).

Kompetenssia on määritelty useista näkökulmista käsin. Kompetenssin määritteleminen interpersonaalisesta näkökulmasta kiinnittää erityistä huomiota viestijän kykyyn suoriutua viestintätehtävästään menestyksekkäästi. Kompetentti kommunikaatio on sellaista, jossa viestijä kykenee kontrolloimaan ympäristöään saavuttaakseen haluamansa tuloksen. Interpersonaalisen kompetenssin näkökulma keskittyy taitoihin, jolla saavutetaan menestys viestintätilanteessa. Kommunikaatio nähdään paremminkin ympäristön reaktiona kuin persoonallisuuden ominaisuuksina. Interpersonaalisen kompetenssin näkökulman mukaan vuorovaikutus on tavoiteorientoitunutta. Taidot ovat strategisia ja tärkeitä viestintätavoitteen saavuttamisessa. (Spitzberg & Cupach 1984: 53-57.) Tavoitteen korostaminen vuorovaikutustapahtumassa viittaa yksilön intentionaalisuuteen ja edun tavoitteluun viestintäprosessissa. Näkökulman mukaisesti viestijä nähdään kompetenttina jos hän "kykenee kontrolliomaan

ympäristöään saavuttaakseen haluamansa tuloksen". Näkökulma korostaa yksilön menestystä viestintäprosessissa. Lähestymistavan vaikutukset opetukseen liittyvät eettisiin kysymyksiin. Mitä kompetentilla puheviestinnällä tavoitellaan? Onko kompetentissa viestinnässä kyse yksilön menestymisestä ja hänen omien tavoitteidensa saavuttamisesta vai onko kompetentti puheviestintä ymmärrykseen tähtäävää vuorovaikutusta osapuolten kesken?

Kommunikatiivinen kompetenssi määritellään kyvyksi sopeuttaa sanoma tarkoituksenmukaiseksi vuorovaikutustilanteeseen. Kommunikatiivisen kompetenssin näkökulma nostaa esille kysymyksen siitä, mikä on tarkoituksenmukaista viestintätilanteissa. Tarkoituksenmukaisuuden vaatimus alleviivaa teorian kontekstuaalista luonnetta. Kompetentti kommunikaatio perustuu tietoon kulttuurista ja sosiaalisista sekä interpersonaalisista säännöistä. (Spitzberg & Cupach 1984: 63-67.) Sanoman sopeuttaminen tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteeseen edellyttää vuorovaikutuksen ja oman viestintäkäyttäytymisen tarkastelua reflektiivisesti, ulkopuolelle asettuen. Kommunikatiivista kompetenssia tavoittelevan opetuksen tulisi luoda oppijalle valmiuksia reflektiivisyyteen oman toiminnan, vuorovaikutustilanteen sekä kulttuuristen normien ja arvojen suhteen. Työelämän puheviestintätaidoissa korostuvat edellisten lisäksi organisaation perustehtävän asettamat vaatimukset kompetentille kommunikaatiolle.

Relationaalisen kompetenssin näkökulman mukaan kompetentin kommunikaation määrittelyyn ja arviointiin tarvitaan sekä tarkoituksenmukaisuuden että tehokkuuden kriteerejä. Päähuomio ei ole kommunikaatioprosessissa tai tuloksessa vaan niiden välisessä yhteydessä. Relationaalisen kompetenssin näkökulma pyrkii välttämään ohjeellisia,

normatiivisia arvioita viestintätaidoista. Pikemminkin näkökulma painottaa vuorovaikutustilanteessa olevien viestijöiden tulkintoja kompetenssista. Näin korostuu viestijöiden välinen suhde ja keskinäinen riippuvuus. Tämän vuoksi kompetenssia voidaan arvioida ainoastaan vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden suhteesta käsin. Olennaista on keskittyminen vuorovaikutuksessa viestintäkumppaniin (other-orientation). Tämä ei kuitenkaan poista tehokkuuden merkitystä kompetenssin määrittelyssä. Päinvastoin tehokas viestijä hyödyntää suhdettaan toiseen saavuttaakseen toivomansa tuloksen. (Spitzberg & Cupach 1984: 67-70.) Tässä on nähtävissä yhteys kompetenssin määrittelyyn interpersonaalisesta näkökulmasta, jossa yksilön menestys oli keskeinen kompetenssin kriteeri. Relationaalisen kompetenssin näkökulman laajuus on sekä rikkaus että puute. Kun arvioimme kompetenssia usean tekijän kautta, voimme olla lähempänä sitä, mitä vuorovaikutuksessa todella tapahtuu. Toisaalta voimme opetuksessa myös varmemmin tavoitella puheviestintäkompetenssia, joka on määrittelyltään ja käytännön sovellusarvoltaan riittävän monipuolinen. Ongelmalliseksi tulee kuitenkin sen määritteleminen mitä relationaalinen kompetenssi käytännössä on ja kuinka tällaista kompetenssia voidaan oppia ja opettaa.

Teoreettisesti määriteltynä puheviestintäkompetenssi on edelleen suhteellisen jäsentymätön ja monitulkintainen käsite. Puheviestintäkompetenssin tutkimus on tarkastellut lähinnä kompetenssin yksittäisiä osatekijöitä. Tutkimusalueen pirstoutuneisuutta kuvastaa puheviestintätaitojen tutkimuksen taustalla olevien kompetenssikäsitteiden runsaus. (Valkonen 1997: 24-25.) Kompetenssikäsitteistön heterogeenisuus ei ole välttämättä rikkaus käytännön opetustyön kannalta.

Vaikka kompetenssi on käytännön koulutustyötä ohjaava käsite, ei sen tarkempi tarkastelu ole tämän työn tavoitteena. Edellä esiteltyjen interpersonaalisen, kommunikatiivisen ja relationaalisen kompetenssin määritelmien valossa voi todeta, että tehokkaan ja tarkoituksen mukaisen viestinnän määritteleminen on opetukselle todellinen haaste. Puheviestinnän opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa tulisikin ottaa kantaa siihen, miten kompetenssimäärittely voi ohjata puheviestinnän opetuksen tavoitteenasettelua ja kuinka puheviestintäkompetenssia voidaan oppia. Työelämän puheviestintäkompetenssin määritteleminen on tehtävä, jossa puheviestinnän opettajien ja tutkijoiden läheinen yhteistyö työelämän eri organisaatioiden kanssa on ratkaisevassa asemassa.

2.3 Puheviestintäkompetenssi ja kriittisen pedagogiikan tavoitteet

Opetuksen tarpeita varten on puheviestintäkompetenssi perinteisesti määritelty tietyissä tilanteissa, tietyissä tehtävissä, tietyillä kursseilla tarvittavien taitojen osoittamiseksi sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Kompetenssimäärittelyn perustalla voidaan nähdä moderni länsimainen retoriikka. Kompetenssi tulisi kuitenkin tulkita laajemmin, osana kulttuurista lukutaitoa. Puheviestinnän opetukseen tulisi soveltaa kriittisen pedagogiikan teoriaa. Kriittisen pedagogiikan ja sen perustana oleva retorisen kritisismin sisältöjä ovat kulttuurisen tuotannon keinot ja menetelmät. (Cyphert 1996: 6-20.)

Kompetenssi määritellään yleensä käyttäytymisen sovittamiseksi edeltä määrättyyn muottiin, jotta käyttäytyminen ja ulkopuolisen havainnoijan odotukset olisivat yhtäläiset. Kompetenssin määritteleminen taitoluettelona

on tutkijoiden mukaan kestämätön. Kompetenssi tulisi nähdä osallistujien yhteisenä luomistapahtumana, jossa taidot ja niiden tarve muuttuvat jatkuvasti vuorovaikutuksen aikana. Emme siis voi opettaa valittua joukkoa taitoja ja luvata että ne tekevät oppijan kompetentiksi kaikissa tilanteissa. Kompetenssin käsite implikoi, että on olemassa määritellysti tietynlaista käyttäytymistä, jota pidetään kompetenttina. Henkilöt, jotka käyttäytyvät määritelmän mukaisesti ovat kompetentteja. Tästä voi seurata käsitys, jonka mukaan viestijä itse on huonoin oman kompetenssinsa arvioija ja että kuhunkin tilanteeseen on vain yksi standardinen kompetentin käyttäytymisen malli. (Hugenberg & Yoder 1996: 3-13.) Kompetenssi-käsitteen määrittelyyn liittyy näinollen ongelmia nykyisten oppimiskäsitysten mukaisessa opetuksessa, jossa oppijan oman toiminnan itsearviointi korostuu.

Kriittisen pedagogiikan tavoitteita ovat ihmisen oman äänen löytäminen, julkisen keskustelun normien kyseenalaistaminen ja uudelleen luominen sekä eettinen osallistuminen sivistyneeseen yhteisöön. Kriittisen epistemologian näkökulmaa ei ole kuitenkaan sovellettu puheviestinnän pedagogiikkaan. Puheviestinnän opetuksen tulisi käsitellä yleisiä kulttuurisia kysymyksiä ja etsiä paikkaansa postmodernissa maailmassa. (Cyphert 1996: 6-20.) Tämän tutkimuksen aineistona olevat Mezirowin kirjoitukset reflektiosta liittyvät kriittisen pedagogiikan koulukuntaan. Tutkimus osallistuu siten osaltaan kriittisen pedgogiikan tavoitteiden ja periaatteiden soveltamiseen puheviestintätaitojen opetuksessa. Työelämän puheviestintätaitojen oppimisessa reflektio liittynee läheisesti oppijan tietoon ammatillisen toimintansa tavoitteista ja käytännön kokemuksista.

2.4 Kompetenssin yhteys puheviestintätaitoihin

Puheviestintätaidot on perinteisesti liitetty läheisesti puheviestintäkompetenssiin (Valo 1995: 69). Usein viestintäkompetenssia ja puheviestintätaitoa käytetään jopa toistensa synonyymeinä. Kompetenssin käsite nähdään puheviestinnässä kuitenkin taidon käsitettä laajempana. (Valkonen 1997: 26.)

Puheviestintätaidot ovat olleet puheviestinnän opetuksen keskeisenä kysymyksenä Suomessa 1980-luvun puolivälistä lähtien (ks. Valo 1986). Taitonäkökulma tuli syrjäyttämään sitä edeltäneen tilannekeskeisen ajattelutavan puheviestinnän opettamisessa. Taitoajattelun myötä ei enää harjoitella puhetilanteita, vaan tilanteet nähdään taitojen harjoittelumuotoina. Tilanne rajaa ja määrittelee harjoiteltavat taidot, vaikka toisaalta erityyppisissä tilanteissa voidaan harjoitella useita samoja puheviestintätaitoja. (Valo 1995: 67.) Taitoajattelu keskittyy yksilön käyttäytymisessä konkreettisesti havaittaviin taitoihin eikä niinkään huomioi viestintäsuhdetta tai yksilön sisäisiä, kognitiivisia prosesseja viestintätilanteessa (Rubin 1990: 100). Puheviestintätaitojen tutkimushistorialle on ominaista, että taitojen luokittelu ja ryhmittely on ollut jopa ensisijainen tapa määritellä taidon olemus. Kompetenssin arvioiminen konkreettisina havaittavina taitoina, sisäisinä prosesseina tai viestintäsuhteena voivat taito-opetuksessa olla kuitenkin rinnakkaisia tarkastelun kohteita. Persoonallisuutta enemmän puheviestintätaitojen arvioinnissa painottuu sosiaalisuus. (Valkonen 1997: 30, 41, 46.) Viestijän sisäisten prosessien ja viestintäsuhteen sisällyttäminen kompetenssimääritelmään tavoittelee holistista näkemystä puheviestintätaidoista.

Työelämän puheviestintätaitojen määrittelyä ohjavat sekä organisaation perustehtävä että asiantuntijan työnkuva. Puheviestintätaitojen tulkitseminen osanan ammatillisuutta on haaste, jossa olennaista on puheviestinnän asiantuntijoiden kyky soveltaa osaamistaan erilaisiin ammatillisiin konteksteihin. Kuinka työelämän puheviestintäkompetenssi ja sille perustuvat puheviestintätaidot tulisi määritellä? Työelämän puheviestintätaitojen opetuksen tutkimuksessa meidän tuleekin pohtia sitä, millaiset puheviestintäkompetenssin ja -taitojen määritelmät soveltuvat parhaiten erilaisiin ammatillisiin konteksteihin. Millaiset asiantuntijan puheviestintätaidot mahdollistavat kompetentin puheviestinnän alati vaihtuvissa, monitulkintaisissa työtilanteissa, joissa jokainen osallistuja on läsnä oman historiansa, elämäntilanteensa ja aikaisempien kokemustensa siivittämänä.

2.5 Puheviestintätaidot ja persoonallisuus

Puheviestintätaidot on pyritty erottamaan yksilön persoonallisuudesta. Tällä on haluttu välttää mielikuvaa siitä, että puheviestintätaitojen opetus pyrkisi muuttamaan ihmisen persoonallisuutta tavoittelemalla ideaalia viestintäkäyttäytymistä. Taitoharjoittelussa ei ole kuitenkaan kyse mallin antamisesta sillä samat puheviestintätaidot saavat vaihtelua persoonallisuudesta. Ajatus puheviestintätaitojen valinnasta tai käyttöönotosta ei ole sopiva, sillä viestijöiden valinnat eivät välttämättä ole tietoisia, eikä viestijä voi jatkuvasti olla kontrolloivasti tietoinen omasta toiminnastaan. Persoonallisuus, kuten muutkin yksilötekijät ovat vahvasti sidoksissa taitoihin ja niiden oppimiseen. (Valo 1995: 69-70.) Taitonäkökulma puheviestinnässä perustuu oletukselle, että taidot ovat yleistettävissä yli yksilön, kontekstin ja kulttuurin. Käyttäytymisen säännöt

määräytyvät viestintäsuhteen ja -tilanteen erityisluonteen perusteella. Taitojen tulkitseminen pysyvinä ominaisuuksina ei ole toimiva viestinnässä. (Hugenberg & Yoder 1996: 4.)

Puheviestintätaidot muodostavat käyttäytymisessä kokonaisuuden. Puhesuoritus ei ole viipaloitavissa tai paloiteltavissa taidoiksi, sillä puheviestintätaito on enemmän kuin pirstaleinen taitoluettelo. Taitojäsentelyt auttavat kuitenkin havainnollistamaan sitä, että erilaiset tilanteet ja erilaiset tehtävät eivät edellytä erilaisia taitoja, vaan painottavat eri tavalla eri taitojen tärkeyttä. (Valo 1995: 68-70.) Taito puheviestinnässä voidaankin nähdä strukturalistisena, jolloin puheviestintätaito määritellään suhteellisen pysyväksi, piirretyyppiseksi ominaisuudeksi tai funktionaalisena, jolloin taidon tilannekohtaisuus korostuu. (Valkonen 1997: 42-43).

Piirretyyppisistä sekä tilanteeseen sidoksissa olevista taidoista voidaan erottaa lisäksi puheviestinnässä taidot, jotka ovat "pelkästään henkisiä suorituksia". Näitä ei voi päätellä viestijän toiminnoista. Tällaisia taitoja ovat mm. viestintätavoitteiden asettamisen, viestinnän havainnoimisen ja sanomien arvioimisen taidot. Edellä mainitut taidot ovat kuitenkin arvioitavissa siitä, millaisia ratkaisuja ja valintoja viestijä tekee. Korkean tason taidot sisältävät tietoa menettelytavoista, strategioista ja niiden valinnanvarasta. (Valo 1995: 69.) Puheviestinnän opetuksen ja oppimisen kehittämisessä on kannattavaa tarkastella lähemmin Valon kuvaamia taitoja, jotka ovat "pelkästään henkisiä suorituksia". Subjektiivisten, oppijan sisäisten prosessien korostaminen puheviestintätaidon määrittelemisessä, opetuksessa ja arvioinnissa kääntää huomion oppijan sisäisiin prosesseihin. Oppimisen ymmärätämiseksi on pohdittava sitä, mikä osuus oppijan reflektiolla on kompetentissa puheviestinnässä,

puheviestintätaidoissa ja niiden oppimisessa.

Osa puheviestintätaidoista kehittyy luontaisina valmiuksina (abilities), osa opitaan sosiaalistumisen myötä. Puheviestintää opitaankin yleensä ilman järjestettyä opetusta, kokemuksen ja käytännön tilanteiden kautta. Kuitenkin kokemukset ja niiden tietoinen tai tiedostamaton reflektointi voivat kehittää taidon taustalla olevia kognitiivisia malleja ja skeemoja. Taito-opetuksen mahdollistaa se, että taito on havaittavissa ja siitä voidaan tehdä päätelmiä. Tämä siitäkin huolimatta, että osa puheviestintätaidoista on enemmän henkisiä tai metakognitiivisia taitoja. (Valkonen 1997: 43-44.) Taitojen havaittavuus ja niiden arvioiminen on siis opetuksessa keskeistä. Metakognitiivisten taitojen havaitseminen, niistä tietoiseksi tuleminen sekä niiden arvioiminen yhdessä oppijan kanssa voi tapahtua reflektiivisen, erittelevän keskustelun keinoin. Oppijan kyky reflektiiviseen ajatteluun, keskusteluun ja toimintaan voi näinollen olla ratkaisevaa primaarisosiaalistumisen jälkeisessä aikuisen puheviestinnän oppimisessa.

Oppijan yksilöllistä tietoa itsestään voidaan kuvata tarkastelemalla ns. "ydinminän" ja persoonallisen identiteetin välistä suhdetta. Ydinminä on yksilön kehityksessä varhaisessa vaiheessa rakentunut kova ydin. Tämä syvärakenne sisältää implisiittistä, ei suoraan ilmaistavaa tietoa itsestä. Sanaton minätieto on perustava osa biologista itseämme eikä sille ole olemassa vaihtoehtoa. Ydinminää suojaavaa vyöhykettä voidaan kutsua ns. persoonalliseksi identiteetiksi. Persoonallisessa identiteetissä ilmenee henkilön tietoinen asenne itseään kohtaan ja se, millaisia teorioita henkilöllä on omasta olemisestaan ja vuorovaikutuksestaan ympäristön kanssa. Persoonalliseen identiteettiin sisältyvät ne piirteet ja ja asenteet, joita me tietoisesti pidämme itsellemme ominaisina. Toisaalta persoonalliseen identieteettiin kuuluvat tunteet, joita voimme sisällyttää

itseemme, näiden tunteiden nimeäminen ja kontrolloiminen sekä niiden ilmaiseminen. (Happonen & al. 1998: 85-86.) Puheviestinnän opetuksessa keskeisin huomion kohde on siinä, kuinka oppija on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Puheviestinnän opetuksen voidaankin ajatella työskentelevän oppijan persoonallisen identiteetin kanssa. Puheviestinnän opetuksen tulee kuitenkin ottaa kantaa myös siihen, mikä yhteys viestintäkäyttäytymisellä on ydinminään ja miten ydinminää suojaavan vyöhykkeen, persoonallisen identiteetin, kanssa voidaan työskennellä.

2.6 Tietoisuuden ongelma puheviestintätaitojen oppimisessa

Puheviestinnän opettamisen keskeisenä tavoitteena pidetään yleensä yksilön tulemista tietoiseksi itsestään viestijänä. Tältä pohjalta oppija voi kehittyä tarvittavissa puheviestintätaidoissa. Tietoisuuden ja puheviestintätaitojen oppimisen suhde on problemaattinen ja moniulotteinen. Toisaalta opetellessamme puheviestintätaitoja tavoittelemme lisääntyvää tietoisuutta itsestämme viestijänä. Toisaalta on selvää, että taitavan puheviestintätapahtuman ohjauksesta emme voi olla tietoisia samanaikaisesti toiminnan aikana. (Takala 1995: 29-42.) Tietoiseksi tulemisessa voi olla myös muita opetuksen kannalta keskeisiä kysymyksiä. Korkiakankaan (1980: 5) mukaan normit ja käyttäytymisen konventiot sisältävät piilolatauksia, joiden tiedostaminen saattaa herättää epävarmuutta ja nostaa esille emootioita. Opetuksen kannalta on tärkeää pohtia, missä määrin kompetentti puheviestintä vaatii viestijältä tietoisuutta tilanteesta tai itsestään viestijänä.

Puheviestinnän opettamisen tavoitteena on kehittää oppijan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia toimia puhujana ja kuuntelijana viestintätilanteissa

(Valkonen 1997: 13). Puheviestintätaitojen harjoittelu alkaa käytännössä omaksuttujen, automaatistuneiden tottumusten tiedostamisesta (Sallinen-Kuparinen 1981: 12-18). Kysymys taitojen tiedostamisesta on keskeinen pyrkiessämme ymmärtämään paremmin puheviestintätaitojen oppimista. Kuinka tulemme tietoiseksi viestintätaidoista, jotka ovat automaatistuneet totutuiksi tavoiksi toimia käytännön ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa?

Puheviestintätaitojen oppimisessa oppijaa ohjataan oivaltamaan viestintätaitojen tarpeellisuus, omien viestintätaitojen kehittämiskohteet sekä saavuttamaan tavoiteltu puheviestintävalmius. Tämän valmiuden hallintaan pyritään harjoittelemalla erilaisia kanssakäymistilanteita. Harjoituspainotteisen opiskelun pääpaino on pienryhmätyöskentelyssä. (Sallinen-Kuparinen 1981: 12-18.) Taidot ja niistä tietoiseksi tuleminen kehittyvät tekemisen ja osallistumisen kautta. Harjoituspainotteisessa opetuksessa vuorovaikutus oppijoiden kesken on tärkeää.

Tietoisuuden ongelma puheviestintätaitojen oppimisessa voi liittyä myös oppijan ns. relevanssirakenteisiin. Relevanssirakenteet muodostuvat oppijan oppimistilanteessa kokemista merkityksellisyyskokemuksista. Oppimisen mielekkyys on siten seurausta paitsi koulutuksen sisällöstä myös laajemmista tai korkeamman asteen merkityksellisyyskokemuksista. Yksilöiden relevanssirakenteissa voi korostua erilaisten sisältöjen merkitys persoonallisella tavalla. (Niinistö 1984: 24-29.) Niinistö kirjoittaa:

> "...sosiaalisen relevanssin ylikorostuminen voi aiheuttaa niin korkeita menestymispaineita, että kognitiivinen suoritustaso helposti laskee. Esimerkiksi silloin, kun annetaan esiintymiskoulutusta, saattaa sosiaalisen relevansssin painottuminen aiheuttaa sen, että esiintyjä keskittyy enemmän pohtimaan sitä, mitä muut ajattelevat minusta tai mahdanko olla edukseni, kuin itse asiaa, joka tällöin voi tulla hajanaisesti ja huonosti esitetyksi. Lisäksi liian voimakas sosiaalisen

"vaikutuksen" tekemisen tarve voi aiheuttaa esiintymisen ulkoistenkin piirteiden epäonnistumisen." (Niinistö 1984: 29.)

Puheviestinnän opettajalle kuvattu opetuksen ongelma on varmasti tuttu. Se kuvaa havainnollisesti puheviestinnän opetuksen sisällön ja menetelemän "päällekkäisyyden" kysymystä ja tietoisuuden ongelmaa oppimisessa. Käytännön opetustyön suunnittelussa onkin pohdittava muiden muassa sitä, millainen opetus ja millaiset opetuksen perustana olevat teoreettiset perusmääritelmät tukevat oppijan sosiaalisuutta, mutta estävät sosiaalisen relevanssin ylikorostumisen. Huomio esiintymiskoulutuksen ongelmista oppijan sisäisessä kokemuksessa on tärkeä. Puheviestinnän opetuksessa on kannattavaa tarkastella sosiaalisen kokemuksen merkitystä ja vaikutuksia oppimiseen. Keskeistä on myös ottaa huomioon oppijoiden välistä vaihtelua kokemuksen vaikutuksesta oppimiseen.

3 OPPIMISKÄSITYSTEN VAIKUTUKSIA PUHEVIESTINTÄTAITOJEN OPETUKSEEN

3.1 Kokemuksen merkitys aikuisen oppimisessa

Elämänkokemuksella on merkittävä rooli kaikessa aikuisen oppimisessa. Siksi aikuinen oppija hyötyy eniten opetuksesta, joka on oppijakeskeistä, vähemmän ohjaavaa ja tarjoaa oppijalle enemmän osallistumismahdollisuuksia. (Knowles 1984: 55-63.) Kokemuksellisen oppimisen teorian ydin on havainnossa, että oppimista tukee parhaiten ympäristö, jossa välittömän konkreettisen kokemuksen ja analyyttisen erittelyn välillä vallitsee dialektinen jännite tai konflikti. Subjektiivinen kokemus on oppimisessa ratkaisevassa asemassa. (Kolb 1984: 2,10.)

Oppiminen on ennenkaikkea tiedonluomistapahtuma, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimista voidaan kuvata kehänä, jossa vaihtelevat 1) välitön omakohtainen kokemus ja 2) kokemuksen käsitteellistäminen sekä 3) reflektiivinen havainnointi ja 4) aktiivinen toiminta. Kokonaisvaltaista ja vaikuttavaa oppiminen on silloin, kun kaikki neljä oppimiskehän tapahtumaa ovat läsnä. Oppiminen on tapahtuma jossa tietoa muodostetaan kokemuksen uuden tulkinnan kautta. (Kolb 1984: 21-38.)

Kolbin käsitys oppimisesta ja tiedon muodostuksesta on perimmältään empiristinen, vaikka Kolb puhuu induktion sijasta tietoisesta erittelystä ja reflektiosta. Empiristisyys ilmenee näkemyksessä, että välittömästä henkilökohtaisesta kokemuksesta voidaan rakentaa käsitteitä. Miettisen (1998) mukaan tämänsuuntainen ajatus tiedon muodostumisesta on todellisuutta yksinkertaistava. (Miettinen 1998: 88.) Reflektion tarkempi erittely jää Kolbin teoriassa vähäiseksi. Teoria tarjoaa mallin, jonka avulla voimme ymmärtää oppimisprosessia missä tahansa kontekstissa, mutta ei erittele reflektiivisyyden käsitettä tarkemmin. (Järvinen & al. 1995: 80.)

Kaiken kaikkiaan oppijan persoonalliset kokemukset sekä se, kuinka hän tuo kokemuksensa ilmi oppimistilanteessa ovat keskeisiä oppimisen kannalta. Yksilön kokemukset pohjautuvat hänen sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaansa, jotka vaikuttavat myös hänen kokemukseensa oppimisympäristöstä. Toisaalta oppija on myös reflektoivasti osallinen oppimisympäristöönsä. Oppijan vuorovaikutus oppimisympäristön kanssa on oppimiskokemuksen ydin. Kokemus voidaan nähdä oppijan ja oppimisympäristön monimuotoisen vuorovaikutuksen jatkumona. Jatkumon ydin on reflektioprosessi, joka muokkaa ja prosessoi ympäristön

oppimispotentiaalia ja johtaa oppijan toimintaan. (Boud & Walker 1991: 13-18.)

Kokemuksellisen oppimisen erityispiirteenä on, että siinä saavutettu tieto on reflektion kautta jäsentynyttä, henkilökohtaista tietoa. Yleensä oppimistilanteessa hyödynnetty tieto on oppijan ulkopuolelta tulevaa, koulutuksellisista tarkoitusperistä rakentuvaa tietoa. Opetuksessa yleisesti tapahtumassa oleva siirtymä opetusprosessista oppimisprosessiin perustuu juuri oppijan kokemuksen merkityksen ymmärtämiselle. (Mulligan ja Griffin 1992: 26-27.) Kokemuksellisessa oppimisessa kyseenalaistuu opettajan perinteinen rooli ja tiedollinen auktoriteetti. Kokemuksen korostumisella on siten myös vaikutusta oppisisältöihin. Ne rakentuvat oppijan kokemuksesta käsin. Aikuisten puheviestinnän opettamisessa tulisi hyödyntää oppijoiden kokemusta käyttämällä mm. kokemuksellisia aktiviteetteja, keskustelevia luentoja ja yhteistoiminnallista oppimista (Patterson 1996: 10-14).

Kaikki kokemus ei voi toimia oppimisen lähteenä. Oppimistapahtumaan tulisi kuulua kokemusten erittely siten, että oppijoiden kokemuksista valitaan sellaiset, jotka voivat toimia oppimisen perustana. Oppimisen perustana olevan kokemuksen tulee olla oppijalle henkilökohtaisesti merkittävä. Toisaalta siinä tulee olla piirteitä, joihin toiset oppijat voivat liittää kokemuksiaan. Lisäksi kokemuksesta tulee olla löydettävissä tieteellisesti ja persoonakohtaisesti päteviä yleistyksiä. Kokemuksen hyödyntämistä oppimisessa ei voida opettaa tekniikkaa. Kokemuksesta oppiminen on yksilöllinen tapahtuma eikä se sen vuoksi ole yleistettävissä. Toisaalta emme myöskään voi tietää perinpohjaisesti millaisia taitoja kokemuksen hyödyntäminen oppijalta vaatii. (Usher 1985: 63-64.)

Kokemuksen hyödyntäminen on haaste puheviestinnän opetukselle. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kokemuksen merkitystä ja hyödyntämistä puheviestinnän oppimisessa analysoimalla reflektiota Mezirowin ja Schönin aikuisen oppimista käsittelevissä teksteissä (Mezirow 1985; 1989; 1990; 1991a; 1991b; 1992; 1994; 1996a; 1996b; 1998; Schön 1983; 1988). Puheviestinnän oppimisen ymmärtämiseksi on keskeistä pohtia kokemustiedon luonnetta ja asemaa oppimisessa. Kokemuksellisessa oppimisessa tieto on kokemuspohjaista ja usein tiedostamatonta. Puheviestintätaitoja opitaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Siksi puheviestintätaitojen opettamisen keskeisiksi kysymyksiksi nousevat seuraavat kysymykset. Miten kokemusta voidaan hyödyntää puheviestinätaitojen opettamisessa? Toisaalta, mikä osuus reflektiolla on puheviestinnän oppimisessa?

3.2 Kokemustieto puheviestintätaitojen oppimisessa

Kolbin (1984) mukaan oppiminen on holististinen maailmaan sopeutumisen prosessi, jossa luodaan tietoa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tieto syntyy jatkuvassa muutosprosessissa eikä se siten ole itsenäinen entiteetti, joka on siirrettävissä tai omaksuttavissa. Oppimisessa toisilleen vastakkaiset käytännöt tai tavat ovat dialogissa keskenään. Oppiminen vaatii dialogissa esiintyvän konfliktin ratkaisemista. (Kolb 1984: 21-38.) Dialogin toteutuminen on myös puheviestinnän opetuksen tavoite.

Tiedon muuttumista (*transformation)* oppimisessa kuvaavat kaksi toisilleen vastakkaista tapahtumaa. Tieto voi muuttua sisäisen reflektion kautta tai oppijan muuttaessa sitä aktiivisesti ulkoisen manipuloinnin keinoin. (Kolb

1984: 41-58.) Kuvatut tiedon muuttumisen tavat voidaan Kolbin (1984) mukaan rinnastaa yksilön introverttiin ja ekstroverttiin lähestymistapaan. Edellinen viittaa tiedon sisäiseen reflektioon ja jälkimmäinen sen aktiiviseen ulkoiseen manipulointiin. Introvertin lähestymistavan mukaan oppija pitää minää ja subjektiivisia psykologisia prosesseja objektiivista maailmaa tärkeämpinä. Subjektilla on suurempi merkitys kuin objektiivisella maailmalla, jolla on vain toissijainen asema. Ekstrovertin päinvastaisen lähestymistavan mukaan objektiivinen maailma on ensisijaisempi ja subjektilla on siten vähemmän arvoa. Toisilleen vastakkaiset lähestymistavat voidaan ymmärtää myös vastakkaisina mekanismeina. (ks. Jung 1981.)

Se, kuinka oppija lähestyy oppimistaan, liittyy kognitiivisen prosessoinnin impulsiivisuus-reflektiivisyys -tyyleihin. Yksilö voi olla toiminnassaan reflektiivinen ja esimerkiksi vetäytyä ja välttellä virheitä tai impulsiivinen, jolloin hän toimii ja reagoi nopeasti eikä tule paljonkaan ajatelleeksi epäonnistumisen mahdollisuuksia. Impulsiivinen henkilö pyrkii muuttamaan tietoa aktiivisen ulkoisen toiminnan kautta. Hän ei arkaile eikä pelkää virheitä tavoitellessaan maksimoitua menestystä. Päinvastaisen reflektiivisen orientaation mukaisesti oppija muuttaa tietoa sisäisen reflektion avulla ja saattaa pelätä virheitä ja epäonnistumista. Hän on valmis luopumaan osallistumisesta välttääkseen epäonnistumisen. (Kolb 1984: 41,55,56; Kagan 1971.) Oppijan impulsiivinen ja reflektiivinen orientaatio vaikuttavat siihen miten oppija lähestyy oppimistehtävää ja miten hän toimii ja käyttäytyy oppiessaan. Näinollen opetusvuorovaikutuksen tavoitteena tulee pitää sitä, että opetuksessa syntyy potentiaalinen oppimisympäristö erilaisille oppijoille. Oppijoiden erilaisuutta opettaja voi tarkastella impulsiivisuus-reflektiivisyys ulottuvuuden avulla. Puheviestinnän opetuksessa impulsiivisuu-

reflektiivisyys –ulottuvuus voidaan nähdä apuvälineenä viestintäkäyttäytymisen tulkitsemisessa ja opetuksen yksilöllisessä tavoitteenasettelussa.

Kokemuksen merkityksen huomioiminen puheviestinnän oppimisessa vaikuttaa opetukseen monella tavalla. Opetussisällöt perustuvat oppijalähtöiseen, henkilökohtaiseen tietoon, jolloin opettajan tiedollinen auktoriteetti kyseenalaistuu ja opettajan rooli muuttuu tasavertaisemmaksi suhteessa oppijaryhmään. Opetusmenetelmissä korostuvat osallistuvat, keskustelevat ja yhteistoiminnalliset työtavat ja opetuksen sisällöissä painottuvat asenteisiin ja tunteisiin liittyvät huomiot ja tulkinnat.

3.3 Oppimistuloksen paradigma puheviestinnän opetuksessa

Oppiminen ja opetuskäytännöt liittyvät läheisesti toisiinsa. Oppimisprosessin tuntemuksen pohjalta voidaan mitoittaa opittava sisältö, oppijan työskentely ja opettajan toiminta toimivaksi kokonaisuudeksi. Toisaalta voimme jäsentää oppimisjaksot ja -teemat myötäilemään oppimisprosessin etenemistä, toisaalta voimme ennakoida millainen opiskelijan toiminta kussakin vaiheessa on tarkoituksenmukaista asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi voimme päättää, millainen opettajan toiminta tukee ja ohjaa parhaiten oppimisen etenemistä. (Ekola 1992: 14.)

Perinteisesti oppiminen on ymmärretty kausaalisena tapahtumana, jossa opettajan toiminta vaikuttaa melko suoraviivaisesti oppijan "oppimistulokseen" (Sprague 1992: 1-2). Opetus-oppimisprosessi on nähty pitkälti tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaalle sekä taitojen harjoittelmisena. Opetuksen tavoitteet on siten pyritty määrittämään

etukäteen yksityiskohtaisesti ja mielellään näkyvällä käyttäytymisen tasolla. (von Wright 1996: 10.) Puheviestinnässä esimerkiksi opetusviestinnän tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan pääasiassa opettajan viestintäkäyttäytymistä (Lehto 2000: 54).

Oppimistuloksen paradigman mukaisesti puheviestinnän oppimista arvioidaan oppijan ulkopuolelta. Oppimistuloksen näkökulma implikoi, että viestintä nähdään pitkälti tiedon siirtämisenä. Näkökulma vaikuttaa opetukseen siten, että viestintäprosessista ei arvioida esimerkiksi ajatusten työstämistä puheeksi tai puheen ajattelemista jälkeenpäin. (Matula 1995: 4.) Edellä luetellut opetuksen sisällöt ovat oppijan reflektion kannalta olennaisia ja tärkeitä puheviestintätaidon oppimisen sisältöalueita. Ajatusten työstäminen puheeksi tai puhutun tarkasteleminen jälkikäteen ovat luonteeltaan reflektiivisiä tapahtumia, joiden tarkasteleminen lisää tietoisuutta omasta viestinnästä ja vuorovaikutusprosessista yleensä.

3.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys puheviestinnässä

Nykyisin kasvatustieteessä vallalla olevasta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä seuraa, että taitojen oppimista tulkitaan prosessina, jossa painottuu ymmärtämisen merkitys (von Wright 1996: 11). Tämän tutkimuksen aineistona olevat tekstit edustavat sekä konstruktivistista että konstruktionistista oppimiskäsitystä. Molemmissa oppimiskäsityksissä ymmärtäminen on oppimisen keskeinen tavoite ja se tapahtuu reflektion avulla.

Konstruktivismi on tällä hetkellä tärkein ihmisen oppimiseen kohdistuva paradigma (Rauste-von Wright 1997: 8). Konstruktivistisen

oppimiskäsityksen mukaan oppiessaan uutta ihminen valikoi informaatiota ja tulkitsee sitä käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa perusteella. Oppija pyrkii ymmärtämään uutta tietoa jo olemassa olevan tietonsa pohjalta ja konstruoi sitä aktiivisesti. Tiedon konstruointi on sidoksissa oppijan motivaatioon, emootioihin ja arvoihin. (von Wright 1996: 10.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys on herättänyt kiinnostusta puheviestinnän opetuskentässä. Esimerkiksi puheviestinnän opetusharjoittelijoiden opetusharjoitteluun liittyvissä raporteissa ovat selvästi vallalla konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet (Valo 2000: 241). Tämä työn tavoitteena on jäsentää ja perustella konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen reflektion sovellusmahdollisuuksia puheviestintätaitojen opetuskäytännössä.

Konstruktivismin yhtenä ääripäänä voidaan pitää sosiaalista konstruktionismia, joka korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ratkaisevaa merkitystä tiedon muodostuksessa (von Wright 1996: 11). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan maailma, jossa elämme ei ole olemassa luonnollisina ilmiöinä, vaan ilmiöt ja asiat konstruoidaan sosiaalisissa käytännöissä ja sopimuksissa. Sosiaalinen konstruktionismi kyseenalaistaa perinteisen objektivistisen käsityksen tiedosta ja kielestä. Perinteisen käsityksen mukaan kieli representoi faktisesti olemassaolevaa todellisuutta, kun taas sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus rakentuu ihmisten vuorovaikutuksen tuloksena. Näkökulma eroaa sosiaalisesta konstruktivismista siten, että se ei korosta tietäjän yksilöllistä ja rakenteellista merkitystä tietämisen prosessissa. Konstruktionismin mukaan tietoa ei voida redusoida tietäjään tai tiedettävään, vaan tieto muodostuu ihmisten sosiaalisen toiminnan ja historiallisten kielellisten prosessien tuloksena. Sosiaalinen konstruktionismi on suuntaus, joka hylkää yhtenäisen tiedon ihanteen ja panottaa sen sijaan tiedon paikallista

luonnetta ja kertomuksellisuutta (ks. Berger & Luckman 1966; Haarakangas 1997; Wahlström 1992.)

Relationaalisen kompetenssin määritelmän voidaan nähdä lähenevän sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaa. Tarkoituksenmukainen ja tehokas puheviestintä ei ole pelkästään yksilöstä riippuvaista vaan yleisemmin vuorovaikutuksen kokonaisuuteen liittyvä, sosiaalisesti jaettu tapahtuma. Puheviestintätaitojen kehittämisessä on tärkeää ymmärtää tämä vuorovaikutustilanteisiin liittyvä, syvästi sosiaalinen ulottuvuus. Oppimisen keskeiseksi tavoitteeksi voidaan asettaa reflektiivisen ajattelun ja toiminnan taitojen kehittäminen. Tämä tutkimus jäsentää konstruktivistisen ja konstruktionistisen oppimiskäsityksen mukaisen reflektion sovellusmahdollisuuksia puheviestinnän opetukseen.

3.5 Puheviestinnän opetuksen tavoitteiden asettaminen

Vaikka opettaja ei aina ole tietoinen opetuksensa tavoitteista tai kykene kuvaamaan niitä, on opetuksella on aina tavoitteensa. Opetukselle asetetut tavoitteet toimivat ratkaisevina määrittäjinä kaikkien opetuksellisten ratkaisujen tekemisesssä. Puheviestinnän opetuksen tavoitteiden asettamisessa on tärkeää pitää mielessä, että puheviestintä ja tapa kommunikoida ovat läheisessä yhteydessä oppijan asenteisiin, arvoihin ja minäkuvaan. Opetus käsittelee laajasti oppijan olemista, vahvuuksia ja heikkouksia, ei pelkästään tietoa tai tapoja toimia. (Sprague 1990: 19, 23.)

Opetuksen tavoitteiden määritteleminen käyttäytymisen piirteinä tuli suosituksi puheviestinnässä 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa. Tavoitteiden määritteleminen tarkkoina toiminnan kuvauksina mahdollistaa oppimisen

mitattavissa olevien tulosten erottamisen ei-mitattavasta oppimisesta. Näin löytyvät myös opetuksen keskeiset aspektit. Etuna voidaan nähdä myös se, että oppilaat tietävät tarkkaan mitä opettaja heiltä odottaa, eikä oppijan tavitse "arvailla" mitä tulisi oppia. Selkeästi ilmaistut opetuksen tavoitteet mahdollistavat myös jäsentyneemmän keskustelun kollegojen kesken. Näkökulmaa on kuitenkin myös kritisoitu siitä, että opetuksen tavoitteena olevat asiat eivät ole välttämättä määriteltävissä tarkkoina piirteinä oppijan käyttäytymisessä. Oppiminen on tapahtuma, jonka "tulos" ei välttämättä ole mitattavissa. Kritiikki kohdistuikin siihen, kuinka ei-mittattaissa oleva oppiminen huomioidaan opetuksen tavoitteissa ja arvioinnissa. Opetuksen tulisikin kiinnittää huomio oppija- ja kontekstisidonnaiseen uniikkiin oppimisprosessiin. Vakavin ongelma opetuksen tavoitteiden määrittämisessä käyttäytymisen piirteinä liittyy kysymykseen siitä, että näkökulma saattaa madaltaa puheviestintäkompetenssin tulkintaa ja näin rajoittaa sen kehittymistä. (Sprague 1990: 31-32.)

Oppimisprosessiin keskittyminen tavoitteiden määrittelemisessä ja opetuksen sisältöjen valitsemisessa on tärkeää. Siihen keskittymistä ei voida ohittaa sillä verukkeella, että lähestymistapa on työläs ja vaatii puheviestinnän opetuksen sisältöjen jatkuvaa uudelleentulkintaa. Huomion kohdistaminen opetuksessa oppija- ja kontekstisidonnaiseen oppimisprosessiin edellyttääkin opetukselta panostusta jatkuvaan merkitysten rakentamiseen sekä tulkintojen ja toiminnan uudelleenarviointiin. Puheviestinnän oppiminen tulee nähdä kausaalisen tulkinnan sijaan jatkuvana holistisena vuorovaikutusprosessina, jota ei tule pilkkoa käyttäytymisen piirteiksi (Staton 1990: 40).

Puheviestinnän opetuksen sisällöt voidaan helposti kytkeä oppijan omiin kokemuksiin, sillä jokainen oppija on jossain määrin tietoinen omista

puheviestintätottumiksistaan ja -taidoistaan. Opetuksen tehtävänä on herättää kiinnostus tarkastella viestintää erilaisista näkökulmista ja tarkastella syvällisemmin viestintään liittyviä asenteita. (Suomalainen 2000: 137-138.) Asenteisiin liittyvät opetuksen sisällöt edellyttävät opettajalta kykyä työstää oppijaryhmän sisäisiä prosesseja sekä taitoa käyttää vaihtelevia menetelmiä opetustilanteen strukturoimiseksi.

Opetuksen tavoitteiden määrittämisessä opettajan on ratkaistava kuinka paljon oppijan tulee tietää viestinnästä ja toisaalta kuinka paljon opetuksessa keskitytään tehokkaan viestinnän tuottamiseen. Mikä siis tulisi olla opetuksessa puheviestinnän teoriatiedon ja käytännön viestintätaidon suhde? (Sprague 1990: 26.) Kysymys on keskeinen ja liittyy tietoisuuden ongelmaan puheviestinnän oppimisessa. Opetuksen on otettava kantaa muiden muassa seuraaviin kysymyksiin. Millaista tietoa kokemukseen perustuva puheviestintätieto on? Miten puheviestintätieto jäsentyy? Kuinka tulemme tietoiseksi inhimillisen viestinnän piirteistä? Ja lopulta, miten tämä tieto auttaa meitä tulevissa vuorovaikutussuhteissamme?

Puheviestinnän opetuksen tavoitteita voidaan tarkastella prosessi-tuotos -ulottuvuudella. Oppimista voidaan arvioida oppijan "suoritusten" kautta. Näitä voisivat olla esimerkiksi puhe, essee tai vastaus tenttikysymykseen. Toisaalta oppimista voidaan tarkastella tapahtumasarjana tai prosessina, jonka luonne ja laatu on opetuksessa arvioinnin kohteena. Spraguen mukaan oppijan tuotokset tai "suoritukset" ovat helpompia arvioinnin kohteita, mutta saattavat tehdä opetuksesta triviaalia. Prosessin arvioiminen saattaa taas vaikeuttaa opetuksen suunnittelua, tavoitteiden asettamista ja arvioinnin kohteiden määrittämistä. Prosessitietoa oppija voi kuitenkin hyödyntää paremmin koulutuksen jälkeen. (Sprague 1990: 26-27.)

Puheviestinnän opetuksessa oppimisprosessiin keskittyminen edellyttää opettajalta kykyä tunnistaa ja tehostaa oppijoiden prosesseja sekä taitoa auttaa oppijaa oman oppimisprosessin tarkastelussa. Prosessiin keskittyminen puheviestinnän opetuksessa voi tehostaa reflektiota sekä oppimisessa että vuorovaikutustilanteissa ylipäätään. Puheviestinnän oppimisen tulkintseminen prosessina tekee oikeutta vuorovaikutuksen monipiirteisyydelle. Tapamme kommunikoida nähdään osana vuorovaikutustapahtumaa, ei "suorituksena", josta vain yksilö on vastuussa. Vuorovaikutuksessa ja sen oppimisessa yksilöiden teot ja tekemättä jättämiset ovat siirtoja pitkässä jatkumossa. Lähestymistavan etuna on se, että se tarjoaaa mahdollisuuden käsitellä laajasti oppijan olemista, ei pelkästään tapoja toimia. Oppijalla on mahdollisuus tulla tietoisemmaksi omasta ja muiden toiminnasta sekä tarkastella asenteitaan, arvojaan ja viestijäkuvaansa.

Tässä luvussa olen käsitellyt konstruktivistisen ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmien vaikutuksia puheviestinnän opetukseen ja opetuksen tavoitteenasetteluun. Kokoan seuraavassa tulkintoja siitä, mitä näiden näkökulmien voidaan nähdä korostavan puheviestinnän opetuksessa ja oppimisessa.

Puheviestintätaitojen oppimisessa kokemus on keskeinen oppimisen lähde. Puheviestintätaitojen oppiminen on tapahtuma, jossa tietoa muodostetaan kokemuksen uuden tulkinnan kautta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Dialogin toteutuminen voidaan nähdä puheviestintätaitojen opetuksessa tärkeänä tavoitteena. Opetusvuorovaikutuksessa on kannattavaa panostaa oppimisympäristöön, joka huomio erilaiset oppijat impulsiivisuus-reflektiivisyys ulottuvuudella. Impulsiivisuus-reflektiivisyys -ulottuvuus voi toimia apunavälineenä viestintäkäyttäytymisen

tulkitsemisessa ja opetuksen yksilöllisessä tavoitteenasettelussa. Puheviestinnän opetuksessa oppimisprosessiin keskittyminen edellyttää opettajalta kykyä tunnistaa ja tehostaa oppijoiden prosesseja sekä taitoa auttaa oppijaa oman oppimisprosessin tarkastelussa. Prosessiin keskittyminen puheviestinnän opetuksessa voi tehostaa reflektiota sekä oppimisessa että vuorovaikutustilanteissa ylipäätään. Oppijalla on mahdollisuus tulla tietoisemmaksi omasta ja muiden toiminnasta jäsentää viestijäkuvaansa sekä tarkastella viestintään liittyviä asenteita ja arvoja.

4 PUHEVIESTINTÄTAIDOT TYÖELÄMÄSSÄ

4.1 Puheviestintätaitojen koulutustarpeet työelämässä

Konstruktivistisen paradigman myötä on virinnyt keskustelu organisaatioista oppimisen konteksteina (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 164). Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ovat johtaneet koulutusjärjestelmän ja oppimisen muutospaineisiin. Työvoimalta edellytetään yhä vähemmän erityisten pysyvien tietojen hallintaa. Nykyään vaaditaan yhteistyökykyä, joustavuutta, luovuutta ja kykyä sopeutua erilaisiin töihin ja ammattitehtäviin. On tärkeää oppia oppimaan ja työskentelemään yhteistoiminnallisissa ryhmissä. (Sarala 1996: 112.)

Yhteistyötaidot ovat ratkaisevia erityisesti sen vuoksi, että tulevaisuuden työelämässä organisaatioiden ja yksilöiden osaaminen perustuu yhä enemmän sosiaalisesti jaetun tiedon hallitsemiseen (Lehtinen 1999: 12-13; Hakkarainen & al. 2000). Työyhteisöjen sosiaalisesti jaettu tieto, uudet yhteistyön muodot ja viestintäteknologia ovat luoneet merkittäviä haasteita puheviestinnän tutkimukselle ja opetukselle. Puheviestinnän opetuksen

kehittämisessä on ajankohtaista pohtia sitä, kuinka tietoa rakennetaan vuorovaikutteisesti. Millaisia puheviestintätaitoja tiedon sosiaalinen tuottaminen edellyttää asiantuntijoilta?

Työelämän nopeat muutokset edellyttävät monissa ammateissa asiantuntijuuden uudenlaista tulkintaa. Puheviestinnän näkökulmasta muutokset tarkoittavat viestinnällisen osaamisen korostumista nykyisissä työtehtävissä. Viestinnän keskeinen merkitys näyttää korostuvan verkostoitumisen ja uudenmuotoisten työryhmien, kuten esimerkiksi tiimien toiminnassa. Yksilön ja ryhmien viestintää säätelevien normien tunteminen sekä viestintätaitojen hallinta ovat tärkeässä asemassa nykyisessä asiantuntijuudessa. (Suomalainen 2000: 131.)

Työelämän viestintäkoulutuksen tavoitteiden asettaminen on haasteiden edessä. Muuttuvien työtehtävien ja yhteistyömuotojen sekä uusien ammattien vaatimukset viestintäosaamisen suhteen eivät ole vielä selvät. Viestintäkoulutuksen tarve tiedostetaan, mutta ajankohtaista, todellisia tarpeita vastaavaa koulutusta ei osata odottaa. Toisaalta ei ole lainkaan selvää se, millaisia tietoja, taitoja ja asenteita menestyksekäs toiminta eri ammateissa ja työtehtävissä edellyttää tulevaisuudessa. (Suomalainen 2000: 133-134.) Työelämässä toimivan puheviestinnän kouluttajan ammattitaitoon kuuluu taito jäsentää ja kehittää eri ammattien puheviestinnällistä ulottuvuutta. Ongelmallista työelämän puheviestintätaitojen kehittämisessä on kuitenkin ollut se, että ammattiin liittyvät taitojaottelut ovat jääneet pirstaleiseksi taito- ja tilanneluetteloksi (Suomalainen 2000: 134).

Organisaatioviestinnän näkökulman mukaan viestintä on ratkaiseva tekijä työyhteisön organisoitumisessa. Näkökulman mukaan viestinnän teorioiden tulee sulautua osaksi organisaatioteorioita. Puheviestintä organisaatioissa

ei ole vain interpersonaalista viestintää työyhteisössä tai työhön liittyviä puhetilanteita. Organisaatioviestinnän näkökulmasta puheviestintä työyhteisöissä nähdään viestintäprosessina, joka muotoilee ja uudelleenmuotoilee työyhteisön sisäistä ja työyhteisöjen välistä toimintaa. Puheviestinnän opettaja voi luoda suuntaviivoja, ehdotuksia tai vaihtoehtoja tehokkaalle puheviestinnälle työyhteisössä. Näiden muotoilu on kuitenkin ongelmallista siksi, että organisaatiokulttuuri ja organisaation ympäristö määrittävät lopulta sen, mikä on tehokasta kommunikaatiota työyhteisössä. (Putnam ja Ford 1990: 116-118.)

Organisatioviestinnän opettamisen tavoitteet vaihtelevat interpersonaalisen kompetenssin kehittämisestä muodollisten viestintäsysteemien suunnitteluun. Opetuksen suunnittelussa voidaan erottaa neljä erilaista lähestymistapaa: johtamisviestinnän, inhimillisten voimavarojen, viestintäsysteemien sekä organisaatiokulttuurin näkökulmat. Riippumatta koulutuksen yksityiskohtaisista tavoitteista ja sisällöistä, organisaatioviestinnän opetuksella on kolme yleistä tavoitetta. Lisätä työyhteisön avoimuutta, tehostaa ongelmien tunnistamista ja analyysia sekä kehittää puheviestintätaitoja. (Putnam ja Ford 1990: 118-119.)

4.2 Puheviestintätaitojen merkitys ammatillisessa toiminnassa

Viestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat olellisessa asemassa monissa nykyisissä ammateissa. Ihmissuhdeosaamista pidetään tärkeänä tekijänä työn laadun rakentumisessa, sillä monien osaajien ammatillinen toiminta toteutuu vuorovaikutuksessa. (Gerlander ja Takala 2000: 157.) Laajenevan automaation myötä ihmissuhdevalmiudet tulevat yhä keskeisempään

asemaan työtehtävissä, jotka jäävät ihmisten suoritettaviksi. Työympäristöjä, joissa vuorovaikutustaidot perinteisesti ovat korostuneet ovat koulutus, kasvatus, johtaminen, konsultointi, terapia ja hoitotyö. Ihmissuhdevalmiuksien on yleensä ajateltu kehittyvän ammattikoulutuksessa ja työtoiminnassa ilman, että niitä on painotettu työn onnistumisen kannalta keskeisinä, erityistä koulutusta vaativina työnteon edellytyksinä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 163-164.)

Ammatteja, joissa vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen korostuu, voidaan kutsua ihmissuhdeammateiksi. Niissä kompetenssi voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen: sisällön hallintaan ja suhdetietoon. (Gerlander ja Takala 2000: 157.) Puheveistinnän voidaan ajatella liittyvän ihmissuhdeammateissa juuri suhdetiedon ulottuvuuteen. Eteläpelto (1997: 98-99) on kuvannut asiantuntijuuden pääkomponentteina formaalia, praktista ja metagonitiivista tietämystä. Formaali tieto on näkyvää ja helposti kommunikoitavaa, ns. "oppikirjatietoa", praktinen tieto taas ilmenee taitoina, implisiittisenä ja henkilökohtaisena tapana toimia. Metagonitiivinen tieto ilmenee henkilökohtaisessa ammatillisen toiminnan ohjauksessa. Gerlander ja Takala (2000: 159) pitävät asiantuntijuuden pääkomponenttien integroitumista ihmissuhdeammattien koulutuksessa suurena haasteena. Viestinnällinen tieto näyttäisi heidän mukaansa sijoittuvan pääasiassa praktisen tietämyksen alueelle ja kuuluvan näin ollen hiljaisena pidettyyn ammattitaitoon.

Tässä tutkimuksessa ammatilliseen toimintaan liittyvää puheviestinnällistä tai ihmissuhdeulottuvuutta tarkastellaan reflektio-käsitteen näkökulmasta. Reflektio liitetään yleensä metakognitiivisiin taitoihin ja sitä kuvataan prosessina, jossa analysoimme tapaamme havainnoida, kommunikoida, ajatella ja toimia (Järvinen 1990: 11). Olennaista on kysyä, millä tavalla

reflektio liittyy ihmissuhdeosaamiseen. Toisin sanoen, liittyykö puheviestinnällinen tieto ammatillisessa toiminnassa myös metakognitiiviseen tietoon. Jos näin on, mitä ovat nämä yhteydet ja millaisia vaikutuksia niillä on puheviestinnän opetukselle ja oppimiselle.

4.3 Tavoitteet puheviestinnän ammattilaisten koulutuksessa

Spraguen (1990: 20-25) mukaan puheviestinnän pääaineopetuksen tavoitteet voidaan rinnastaa yliopisto-opetuksen yleisiin tavoitteisiin. Näitä hänen mukaansa ovat kulttuurisen tiedon välittäminen, ajattelu- ja työelämätaitojen kehittäminen sekä yhteiskunnallisten arvojen uudelleenmuotoilu. Puheviestinnän opetuksessa kulttuurisen tiedon välittäminen voidaan nähdä historiallisten, merkittävien puheiden ja viestintätapahtumien välittämisenä sekä oppilaiden sosiaalistamista puheviestinnän asiantuntijuuteen. Ajattelutaidot voidaan liittää tiedon saavuttamisen ja luomisen taitoihin, kuten tiedon analysointiin ja organisointiin sekä väitteiden esittämiseen ja vastustamiseen. Yhteiskunnallisten arvojen uudelleenmuotoilu korostaa puheviestinnän opetuksessa kysymyksiä retoriikasta, totuudesta ja oikeudenmukaisuudesta tai kielen suhteesta sosiaaliseen todellisuuteen. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna puheviestinnän opetuksen tavoitteita voivat olla esimerkiksi kielen sukupuolisuuden tiedostaminen, tiedonvälitystä ohjaavien oletusten ja ajatusrakennelmien paljastaminen tai yksilön voimaantuminen vastustamaan vallankäyttöä interpersonaalisissa kohtaamisissa. (Sprague 1990: 20-25.)

Puheviestinnän teorioiden soveltaminen työelämään on tärkeää, sillä se pitää alan "kiinni todellisuudessa" (Sprague 1990: 24-25). Kysymys puheviestinnän soveltamisesta työelämässä on suuri haaste puheviestinnän

opetukselle. Haasteeseen vastaaminen edellyttää puheviestinnän opettajalta reflektiivistä ajattelua ja toimintaa yhteistyössä työelämän organisaatioiden kanssa sekä kykyä innovoida kohdennettuja ratkaisuja oman alan teoriatietoon perustuen.

Tässä luvussa tarkastelin puheviestintätaitojen asemaa työelämässä. Työyhteisöjen sosiaalisesti jaettu tieto, uudet yhteistyön muodot ja viestintäteknologia ovat luoneet merkittäviä haasteita puheviestinnän tutkimukselle ja opetukselle. Puheviestinnän opetuksen kehittämisessä onkin ajankohtaista pohtia sitä, kuinka tietoa rakennetaan vuorovaikutteisesti. Millaisia puheviestintätaitoja tiedon sosiaalinen tuottaminen edellyttää asiantuntijoilta?

Työelämässä toimivan puheviestinnän kouluttajan ammattitaitoon kuuluu taito jäsentää ja kehittää eri ammattien puheviestinnällistä ulottuvuutta. Olennaista on kysyä, millä tavalla reflektio liittyy ihmissuhdeosaamiseen. Mitä yhteyksiä voidaan osaajan praktisella, puheviestinnällisellä tiedolla sekä metakognitiivisella, ammatillista toimintaa ohjaavalla tiedolla nähdä?

Puheviestintätaitojen opetuksen peruslähtökohdiksi voidaan edellisen tarkastelun perusteella nimetä seuraavat:

1. Puheviestintätaidot ovat muuttuvia ja opittavissa olevia.
2. Omista taidoista tietoiseksi tuleminen on keskeinen tekijä oppimisessa.
3. Puheviestintätaitoja opitaan harjoittelemalla niitä vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden kanssa. Opetuksen sisältö ja menetelemä ovat "päällekkäisiä".
4. Viestijän oman toiminnan ohjaukseen liittyviä puheviestintätaitoja voidaan kuvata reflektiona. Reflektio liittynee puheviestinnän oppimisessa läheisesti oppijan kokemukseen.

5. Kyky reflektiiviseen ajatteluun, keskusteluun ja toimintaan voi olla ratkaisevaa primaarisosiaalistumisen jälkeisessä aikuisen puheviestinnän oppimisessa.

Esille nousseita puheviestintätaitojen opetuksen keskeisiä kysymyksiä ovat:

1. Kuinka puheviestintätaitoja opitaan? Mikä osuus reflektiolla on puheviestintätaitojen oppimisessa?
2. Missä määrin kompetentti puheviestintä vaatii viestijältä tietoisuutta tilanteesta tai itsestään viestijänä? Miten omista taidoista tullaan tietoiseksi? Miten tullaan tietoiseksi viestintätaidoista, jotka ovat automaatistuneet totutuiksi tavoiksi toimia käytännön ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa?
3. Miten opetustilanteen vuorovaikutus voidaan hyödyntää puheviestintätaitojen opetuksessa? Mikä on opetustilanteen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys ja vaikutus oppimiseen?
4. Miten määritellä puheviestinnän tavoiteosaaminen erilaisissa ammatillisissa konteksteissa? Millaiset puheviestintäkompetenssin ja -taitojen määritelmät soveltuvat parhaiten erilaisiin ammatillisiin konteksteihin?

4.4 Aikaisemmat tutkimukset reflektiosta puheviestintätaitojen opettamisessa ja oppimisessa

Edellä olen esitellyt puheviestintätaitojen opetuksen ja oppimisen kysymyksiä, puheviestinnän opetuksen tulkintoja kokemuksellisen oppimisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa sekä puheviestintätaitojen merkitystä ja asemaa työelämässä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja puheviestintätaidot osana ammattikäytäntöä tuntuvat

olevan lisääntyvän kiinnostuksen kohteena. Tietooni ei ole kuitenkaan tullut tutkimuksia, jotka käsittelisivät reflektion asemaa ja merkitystä työelämän puheviestintätaitojen oppimisessa ja opetuksessa.

5 KÄSITEANALYYSIN LÄHTÖKOHDAT JA MENETELMÄ

5.1 Käsiteanalyysiä ohjaavat kysymykset puheviestintätaitojen opetuksesta ja oppimisesta

Reflektio-käsitteen analyysiaineistoksi olen valinnut Jack Mezirowin kirjoitukset vuosina1985-1998 (Mezirow 1985; 1989; 1990; 1991a; 1991b; 1992; 1994; 1995; 1996a; 1996b; 1998) sekä Donald A. Schönin tuotannon keskeiset teokset Educating the Reflective Practioner vuodelta 1988 ja The Reflective Practioner. How Professionals Think in Action vuodelta 1983. Käsiteanalyysiä ohjaamaan olen valinnut seuraavat kirjallisuuskatsauksessa esille nousseet puheviestintätaitojen oppimiseen liittyvät kysymykset:

1.Mikä osuus reflektiolla on puheviestintätaidoissa?

2.Millä tavalla reflektio liittyy puheviestintätaitojen oppimiseen?

3.Millaisia yhteyksiä asiantuntijan puheviestintätaidoilla ja reflektiolla on?

4.Kuinka puheviestinnän opettaja voi hyödyntää reflektiota opetustyössä?

Kirjallisuuskatsaus on toiminut käsiteanalyysin rajaajana ja viitekehyksenä, jonka viitoittamaa tietä pitkin etenen aineiston erittelyssä. Päätelmissä teen synteesin kirjallisuuskatsaukseen perustuvien kysymysten ja käsiteanalyysissä esille nousseiden huomioiden välillä.

5.2 Käsitetutkimuksen teoriaa

Tieteeksi ei riitä mikä tahansa tietoinen käsitteellisten sitoumusten tekeminen vaan se edellyttää käsitteiden reflektointia (Kuhn 1994: 64-77). Käsitteet voidaankin määritellä tieteen tunnusmerkiksi. Siksi on tärkeää määritellä käsitteiden suhdetta sekä todellisuuteen että tutkimuksen aihealueeseen. Kun painotetaan käsitteiden todellisuutta määräävää luonnetta edellytetään, että käsitteet ovat enemmän kuin pelkkiä sanoja, joiden sisältö on ilman muuta ymmärrettävissä. Arkikielen käsitteet voidaan erottaa tieteellisistä käsitteistä niiden reflektoimattoman käyttötavan vuoksi. Reflektoiva sanojen ja käsitteiden käyttö mahdollistaa arkiajattelua syvemmän todellisuuden tulkinnan. (Palonen 1980: 1-6.)

Käsitetutkimuksessa nähdään ilmiöiden sanallinen jäsentäminen tutkimustyön keskeiseksi tehtäväksi. Kirjallisuudessa esitetyt näkemykset ja jaottelut ohjaavat merkittävästi käsitteiden määrittelyä. Käsitefilosofiassa voidaan erottaa kaksi perussuuntausta; analyyttinen ja kostruktivistinen. Konstruktivistit pyrkivät rakentamaan tunnetuista käsite-elementeistä käsitepiirejä (esim. jonkin tieteen käsitemaailman). Analyytikot pyrkivät hajottamaan tunnettuja käsitteitä tekijöihinsä edellyttämättä, että analyysin olisi päädyttävä tiettyihin käsiteatomeihin tai -elementteihin. Suuntauksia yhdistää vakaumus, että jossain mielessä on mahdollista määritellä käsitteiden sisältö. (Vaherva 1983: 9-10.) Analyysin menetelmästä on kyse silloin, kun agentti lähtee liikkeelle jostakin tavoitteesta ja astuu siitä taaksepäin niihin ehtoihin, joilla tavoite saavutetaan. Analyysissä siirrytään kokonaisuudesta tai ilmiön moninaisuudesta osiin, yksinkertaisiin ja yleisiin prinsiippeihin, minkä jälkeen kääntäen osista muodostetaan synteesi, kokonaisuus. (Haaparanta & Niiniluoto 1994: 75.)

Wittgensteinin teoria käsitteiden perheyhtäläisyydestä luo filosofista pohjaa käsitetutkimukselle. Teoria perheyhtäläisyydestä havainnollistuu pelikäsitteen kautta. Teorian mukaan erilaisia pelejä eivät yhdistä yhtäläiset säännöt tai lainalaisuudet vaan pelien perheyhtäläisyys. (The Cambridge Dictionary of Philosophy 1995: s.v. Wittgenstein.) Ongelmallisia käsitteitä ei siten voida määritellä, koska ilmiöillä, jotka lankeavat sen piiriin, ei ole yhteistä piirrettä. Vahervan mukaan Wittgensteinin oppi käsitteiden perheyhtäläisyydestä valaisee käsiteanalyyttisen tutkimuksen filosofisia perusteita. Keskeinen Wittgensteinin teesi on, että positivistisen ihanteen mukainen pyrkimys eksaktiin käsitteenmuodostukseen ja teoriaan hämärtää todellisuuden näkemystä. Tarkasteltaessa esimerkiksi luvun käsitettä käsitteen erillisten ilmiöiden yhtäläisyydet muodostavat ikään kuin köyden, jonka säikeet ovat kietoutuneet toisiinsa. Wittgensteinin perheyhtäläisyyden teoria antaa viitteitä käsitteenmuodostukseen. Se pyrkii voittamaan loogisen atomismin, todellisuuden hajauttamisen erillisiksi tosiasioiksi. Merkittävä huomio Wittgensteinin kirjoituksissa on myös se, että käsitteet voivat olla avoimia. (Vaherva 1983: 8-9.)

Koska annamme sanoille merkityksiä selityksien avulla ei monilla sanoilla ole olemassakaan yhtä täsmällistä merkitystä. Silti se, että jotain sanaa ei voida selittää, ei ole mikään puute. (Toukonen 1991: 122.) Eksakteissa luonnontieteissä tarvitaan tarkasti rajattuja käsitteitä, mutta inhimillisen toiminnan tutkimuksessa on paikkansa myös käsitteillä, joiden ala ei ole tarkoin rajattu (Vaherva 1983: 9).

Käsiteanalyyttiseen tutkimukseen on vaikea löytää yhtä yleisesti hyväksyttyä mallia. Tämän työn käsiteanalyysissä pyrin käsitteen parempaan ymmärtämiseen tavoittelematta silti käsitteen täydellistä

määritelmää. Lähestyn reflektiota avoimena aikuisen oppimista kuvaavana käsitteenä. Käsiteanalyysin tavoitteena on jäsentää reflektion ulottuvuuksia ja merkityssisältöjä Mezirowin (Mezirow 1985; 1989; 1990; 1991a; 1991b; 1992; 1994; 1995; 1996a; 1996b; 1998) ja Schönin (Schön 1983; 1988) tuotannossa, jotta käsitteen soveltaminen ja "neuvotteluyhteys" puheviestinnän opetuksen ydinkysymyksiin tulisi helpommaksi.

5.3 Analyysi ja synteesi käsiteanalyysissä

Tämä tutkimus on teoreettinen ja sen ote on ymmärtävä ja tulkinnallinen. Menetelmäpohdinnoissa selvitän miten reflektion merkityssisältöjä voidaan tutkia. Käsiteanalyysissä tarkastelen reflektion ominaispiirteitä ja ulottuvuuksia. Analyysiä ohjaavana näkökulmana ovat työelämän puheviestinnän opetuksen keskeiset kysymykset sellaisina kuin ne näyttäytyvät alan peruskirjallisuudessa ja ajankohtaisessa tutkimuksessa. Analyysin kautta pyrin kirkastamaan reflektion osuutta aikuisen puheviestinnän oppimisessa ja opettamisessa.

Teoreettisen tutkimuksen kohteena ovat tieteenalan käsitteisiin, näkökulmiin ja teorioihin liittyvät ongelmat. Tällaisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto koostuu tieteenalan käsitteisiin, näkökulmiin ja teorioihin kohdistuneesta aikaisemmasta tutkimuksesta. Teoreettisen tutkimuksen menetelmät ovat joko analyyttisiä tai synteettisiä. Analyyttinen tutkimus pyrkii saamaan jonkin ongelman hallituksi hajottamalla sen osiin. Syntetisoiva teoreettinen tutkimus yrittää muodostaa kokonaiskuvaa yhdistelemällä aiemmin yhteen sovittamattomia teorioita tai empiirisiä havaintoja. (Uusitalo 1991: 60-61.) Tässä tutkimuksessa on sekä analyyttisiä että synteettisiä piirteitä. Toisaalta tarkastelen analyyttisesti

puheviestinnän opetuksen tavoitteista ja sisällöistä käytyä keskustelua toisaalta reflektiota käsiteanalyysin keinoin. Tavoitteenani synteesissä on yhdistää aikuiskasvatuksellisen näkökulman mukaista reflektiota puheviestinnän opetuksen ja oppimisen ydinkysymyksiin.

5.4 Tutkimus tulkintana

Tutkimus voidaan nähdä tulkintana (Palonen 1988: 14-15). Tulkintanäkökulman mukaisesti tämä tutkimus ei lähde tyhjästä tarkastellessaan reflektiota tai puheviestintätaitojen oppimista, vaan suuntautuu ilmiötä koskeviin ennakkokäsityksiin. Siten tutkimus ei perinteisessä mielessä etsi uutta tietoa vaan pyrkii jo ymmärretyn 'parempaan ymmärtämiseen'. Palonen korostaa, ettei parempi ymmärrys tarkoita uuden käsityksen olevan parempi tai oikeampi, vaan tavoitteena on päätyä johonkin, mikä saa tutkijan tarkastamaan aikaisempia käsityksiään. Siten "tutkimus ei merkitse 'käsitysten' tulemista korvatuksi 'tiedolla', vaan yhdenlaisten käsitysten asettamista toisenlaisen tilalle." (Palonen 1988: 14-15.)

Tulkinnalle voidaan asettaa kaksi peruspiirrettä. Ensinnäkin jokainen tulkinta on kiistettävissä eli sille voidaan esittää vastaväitteitä ja vaihtoehtoja. Toisaalta yksikään tulkinta ilmiöstä ei anna siitä tyhjentävää käsitystä. Lisäksi on myös muistettava, että kaikki tulkinta on relatiivista. Tulkinta on siten sidoksissa ennakkokäsityksiin sekä toisiin tulkintoihin. Palonen kuvaakin tulkintaa "sellaisena tutkimuksena, joka vapauttaa lukijan 'tiedon' illuusioista. Se avaa liikkumatilaa käsitysten moninaisuudelle ja kiistoille sekä haastaa lukijaa osallistumaan polemiikkiin". (Palonen 1988: 15-16.) Tässä tutkimuksessa aineiston

tulkintaan vaikuttavat omat kokemukseni puheviestinnän oppimisesta ja opettamisesta.

Tulkinnan menetelmässä voidaan erottaa tulkinnan sisältämiä operaatiotasoja ja tulkintataitoja. Lukemalla teksti pilkotaan analyyttisesti käyttökelpoiseksi aineistoksi. Lukutapahtumalle on tunnusomaista epäjatkuvuus, etenemisen ja pysähtymisen vuorottelu sekä paluu taaksepäin tulkinnan helpottamiseksi. Lukemisen tavoitteena on vapautua tavanomaisen lukemisen hyväksynnän suggeroinnista eli 'näinhän se on – kokemuksen' houkutuksesta ilman tulkittavan tekstin vastustamista. (Palonen 1988: 21-28.)

Tekstin tulkinnan perusoperaatioita Palonen kutsuu eksegeesiksi. Sanan kreikkalainen alkuperä ekse'gesis tarkoittaa selitystä tai tulkintaa. Saksankielessä sanalle on vastine *auslegung*, joka tarkoittaa ulospoimimista. Eksegeesin ideana on kiinnostavien merkitysten erilleen ottaminen muusta tekstistä ja tekstin tulkinta siihen kätkeytyvien merkitysten uloskirjoittamisena. Siten eksegeesi voi toimia ymmärtämisen apuvälineenä. (Palonen 1988: 29.)

Arvioiva tulkinta ottaa etäisyyttä itse tekstiin ja etsii argumentteja tekstin sisältämiä ajatuksia vastaan. Siten tulkitsijasta tulee erityinen 'yleisö' suhteessa tekstiin. Arviointi voidaan kohdistaa tekstin sisältämien merkitysten pätevyyteen kuin myös niiden merkittävyyteen. Pätevyydessä on kyse tekstin sisältämän ajatuksen ja sitä arvioivien kriteerien välisestä suhteesta. Pätevyysarviointi ei siis merkitse 'tuomiota', jossa tekstin ajatukset sellaisenaan joko hyväksytään tai hylätään. (Palonen 1988: 49-51.)

Tekstin tulkitsemisen haasteellisuus on siinä, kuinka uskollisena tulkitsija pysyy ja kykenee pysymään tekstin perimmäisille merkityksille ja tarkoituksille. Tekstin tulkitsijassa herättämät kysymykset ovat aina mahdollinen lähde uudelle tiedolle ja oletuksille, mutta yhtä lailla sen argumentit myös rajoittavat tulkintaa. Tulkintaa ei tee haasteelliseksi pelkästään tulkitsijan autonomia tai subjektiivinen tekstin välityksellä peilaaminen. Lopulta tulkinnan laadun määrittelee se, kuinka huolellisesti tulkitsija keskittää huomionsa itse tekstiin ja löytää kirjoittajan tarkoituksia, tavoitteita ja premissejä. (Malinen 2000: 27-28.)

Tässä työssä kirjallisuuteen perehtyminen ja käsitenanalyysin aineiston tulkinta on syklinen lukemisen, tulkintojen ja kirjoittamisen prosessi. Puheviestinnän opetuskirjallisuus ja ajankohtainen tutkimus sekä aikuiskasvatuksen tutkijat, Mezirow ja Schön, osallistuvat keskusteluun, jossa itse pyrin toimimaan oikeutta toteuttavana ja kohtaamisen mahdollisuuksia avaavana tulkitsijana. Siten tutkimusprosessini lopullinen päämäärä ei ole niinkään löytää kirjallisuuden ja ja aineiston perimmäisiä oletuksia ja tarkoituksia. Pikemminkin tavoitteenani on edetä teksteille uskollisena ja avoimin mielin kohti näkökulmien välistä neuvottelua ja siinä rakentuvia uusia tulkintoja työelämän puheviestinnän opetuksesta ja oppimisesta.

5.5 Käsiteanalyysin aineiston rajaus

Tarkastelen reflektiota kahden tutkijan kirjoituksissa. Vaikka reflektion tarkastelu olisi varmasti vielä avartavampi useamman tutkijan käsitteiden tarkastelun kautta, en lopputyön laajuuden huomioon ottaen voinut valita useampaa tutkijaa. Tarkasteluni kohteena on reflektio Donald A. Schönin

(1983; 1988) ja Jack Mezirowin (1985; 1989; 1990; 1991a; 1991b; 1992; 1994; 1996a; 1996b; 1998) kirjoituksissa. Tutkijat olen valinnut useastakin syystä. Yksi keskeinen valintakriteeri on heidän toisistaan poikkeava lähestymistapansa reflektioon. Toinen on heidän asemansa tiedeyhteisössä.

Mezirow on kenties tunnetuin ja polemisoiduin reflektioteoreetikko. Hän on kirjoittanut aikuisen oppimisesta lukuisia artikkeleja ja muuta kirjallisuutta. Hänen teoretisointinsa aikuisen oppimisesta tiivistyvät transformatiivisen oppimisen teoriaan. Mezirowin kirjoitukset ovat saaneet paljon kriittistä huomiota osakseen ja hänen tekstejään on tulkittu ja analysoitu runsaasti. Sisältönsä lisäksi Mezirowin teorian merkittävänä antina voidaankin pitää vilkkaan aikuiskasvatustieteellisen keskustelun herättämistä. Keskusteluissa on pohdiskeltu syvällisesti aikuisen oppimista vanhan, mutta uudenlaista sisältöä saaneen käsitteen, reflektion kautta.

Mezirowin reflektio on kiinnostava puheviestinnän oppimisessa, sillä se kuvaa oppimista ilmiönä, jota tapahtuu sekä formaaleissa että ei-formaaleissa oppimistilanteissa. Reflektio voi syntyä elämänkriisin seurauksena tai dialogin tuloksena formaalissa oppimisympäristössä. Toisaalta kiinnostavaa Mezirowin teoriassa on se, että hänen kriittisen reflektion käsitettään on arvioitu poliittiseksi. Myös puheviestinnän opetuksessa on piirteitä, joita voidaan tarkastella poliittisesta näkökulmasta käsin.

Schönin reflektio on käytännönläheisempi eikä sen ympärille ole rakentunut varsinaista teoriaa. Hänen kirjoituksensa eivät myöskään ole herättäneet läheskään yhtä laajaa kommentointia kuin Mezirowin. Schön on kuitenkin keskeinen ja paljon lainattu reflektioajattelija. Schönin näkemys reflektiosta perustuu analyyseihin taidon oppimisesta erilaisiassa

konteksteissa. Hän on tutkinut reflektiota esimerkiksi arkkitehtoonisen suunnittelun, psykoterapeuttisen käytännön, organisaation johtamisen ja konsultoinnin sekä muusikon musiikillisen ilmaisun oppimisessa. (Schön 1983: 268.) Hänen reflektionsa on erityisen kiinnostava puheviestinnän kannalta. Hän on kuvannut reflektion tyyppejä, joista kenties tunnetuin on toiminnan aikana tapahtuva reflektio. Tämä toiminnan aikana tapahtuva reflektio on erityisen kiinnostava asiantuntijan puheviestintätaitojen oppimisen näkökulmasta. Onhan selvää, että puheviestintätaitojen oppimisessa keskitytään aina jossain määrin oman toiminnan monitorointiin vuorovaikutustilanteissa. Toiminnan aikana tapahtuvaa reflektiota Schön esittelee ammatillisissa ongelmanratkaisutilanteissa. Schönin ajattelussa on kiinnostavaa myös se, että hän lähestyy ammatillisuutta taidon näkökulmasta. Hänen taitokäsityksensä on holistinen, ei-luokitteleva ja se voidaan hänen mukaansa nähdä kritiikkinä tekniselle rationalismille.

5.6 Reflektio-käsitteen etymologiaa ja määritelmiä

Reflektiota ja reflektiivisyyttä on tutkittu mm. ammatillista asiantuntijuutta (esim. opettajat, lääkärit) käsittelevissä tutkimuksissa. Tutkimus on tarkastellut reflektiota ammattiin kasvamisen prosessissa sekä osana ammattikäytäntöä. Toisaalta reflektiota on käsitelty oppimisteoreettisissa pohdinnoissa.

Reflektion kantasanasta tulevan *reflect* -verbin merkityssisältöjä esittelee Webster's New World Dictionary seuraavasti:

1) taivuttaa tai heittää (valoa, lämpöä tai ääntä)

2) muodostaa kuva, peilata tai toisintaa (*reproduce*)

3) heittää tai tuoda takaisin jonkin seurauksena

4) ilmaista tai osoittaa (*show*)

5) ymmärtää tai käsittää ajattelun tuloksena

6) taittaa tai kääntää

7) ajatella vakavasti tai miettiä

Synonyymejä reflektiolle ovat sanat harkita tai ajatella.
(Webster's New World Dictionary 1994: s.v. reflect)

Reflect-verbiä kuvaavat sanat ilmaista, osoittaa, ymmärtää, käsittää tai ajatella vakavasti viittaavat reflektion metakognitiivisuuteen. Merkitykset muodostaa kuva, peilata tai toisintaa kuvaavat reflektiolle ominaista ulkopuolelle asettumista ja tulkitsemista. Ajatustapahtumana reflektio on prosessi, joka muuttaa ajateltavaa sisältöä luoden jo tiedetystä jotain uutta. Reflektio rakentuu tiedolle, joka reflektiossa muuttuu tiedostamisen kautta. Reflektioprosessissa tarkastelija asettuu tarkastelun kohteen ulkopuolelle tai metatasolle.

Dewey (1957) esiintyy kasvatustieteellisissä julkaisuissa reflektion käsitteen perustelijana. Reflektioon voidaan kuitenkin liittää hyvin erilaisia merkityksiä eri teoriatraditioista käsin. Deweyn näkemyksen mukaan kulttuurin konventiot vaikuttavat siihen, mitä havaitaan. Dewey näkee siten reflektion olennaisena tehtävänä kokemukseen kietoutuneista kulttuurin kerrostumista tietoseksi tulemisen. Ne voivat olla esteenä tarkoituksenmukaiselle toiminnalle, ennakkoluulo tai menneen ajan olosuhteiden ilmaisu. Tiedostamisen ja kriittisen tarkastelun kautta niistä voi tulla ajattelun ja toiminnan rikastuttaja. (Miettisen 1998: 88,95 mukaan Dewey 1957.)

Deweyn teorian ydin on siinä, kuinka sokea, rutinoitunut tai auktoriteettiin nojaava toiminta voidaan korvata älykkäällä toimintaa ja maailmaa 'rekonstruoivalla' toiminnalla. Teoria reflektiivisestä ajattelusta on tämän ongelman ratkaisuyritys. Dewey erottaa myös ensisijaisen ja toissijaisen kokemuksen toisistaan. Ensisijainen kokemus on esineellistä vuorovaikutusta fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa. Toissijainen kokemus on reflektiivistä ja se tekee ympäristöstä ja sen esineistä tietämisen kohteita. Ensisijaisten kokemusten vaikeudesta kasvava epävarmuus on reflektiivisen ajattelun perusta. (Miettinen 1998: 90.)

Oppimisen kontekstissa reflektio on määritelty yleiskäsitteeksi niille älyllisille ja affektiivisille toiminnoille, joissa yksilö tutkii kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen alueen. Reflektiossa on keskeistä oppijan kokemus. Reflektio on "oppimisprosessin keskeinen vaihe, jossa ihminen tietoisesti tutkii kokemuksiaan saavuttaakseen uuden tavan ymmärtää tai uuden toimintamallin" (ks. esim. Järvinen 1990: 10; Boud et al. 1985; Jarvis 1987). Toisaalta reflektiossa korostetaan affektiivisten, tunnepitoisten tekijöiden analyysia ja reflektion käynnistämistä (Karvinen 1993: 27). Silloin analysoidaan omaa tapaamme havaita, kommunikoida, ajatella ja toimia (Järvinen 1990: 11). Reflektio on tavallaan aktiivinen tutkimus- ja löytämisprosessi, jossa toimija voi kehittää kysyvän asenteen ja emansipatorisen suhteen tietoon (Karvinen 1993: 28). Reflektio voidaan jakaa kahteen peruselementtiin - monitorointiin ja merkityksen ymmärtämiseen. Dialogilla on keskeinen rooli reflektiossa, koska se auttaa havaintojen ja reflektion tuloksen merkitysten jakamisessa. (Sandine 1996: 13.)

Reflektion määrittelyissä kuvataan reflektio prosessina. Prosessina tapahtuvassa oppimisessa ei tieto siirry oppijalle sellaisenaan, vaan

keskeistä tapahtumassa on oppijan tulkinta ja todellisuuden rakentaminen uudelleen tulkitun kokemuksen kautta. Reflektio on sanan latinalaisen alkuperän mukaan kuin peili tai läpinäkyvä prisma, jonka läpi voi tarkastella omaa kokemusta. Se auttaa analysoimaan aihetta, suuntaa ja tavoitteita. Reflektio voi saada aikaan kyseenalaistusta, jonka seurauksena voi olla 'täyskäännös' ajattelussa. (Ojanen 1996: 53.)

Reflektio on käsitteenä vaikeaselkoinen ja kiistelty. Sitä on arvosteltu turhaksi vierasperäiseksi lainaksi, jonka sijaan voitaisiin puhua pohtimisesta, oman toiminnan analysoinnista, kriittisestä arvioinnista tms. Reflektioon liittyvät konnotaatiot ovat kuitenkin hedelmällisiä. Etymologisesti reflektio liittyy peilikuvan näkemiseen, ajatteluun, moraaliin ja itseheijastukseen. (Karvinen 1993: 27; Ashmore 1989.) Reflektion saamaa suurta kiinnostusta voi myös ihmetellä. Reflektio on aina ollut olennainen osa inhimillistä eloonjäämistaistelua ja sopeutumista. Reflektio on niin keskeistä ihmisen toiminnassa, että sen puuttuminen kertoo häiriöstä. Käytännön opetustyön kannalta voidaan myös kysyä, onko reflektion tavoittelu ja edistäminen hyvä vai huono asia. (Kompf ja Bond 1995: 9-13.)

Reflektio-käsitteen merkitys riippuu siitä, missä yhteydessä ja kontekstissa käsite esiintyy. Reflektio voi olla systemaattinen analyysi ajattelusta ja ajatteluprosessista, sisäinen kokemus tai toiminta, jonka avulla adaptoidutaan tilanteeseen ja tietoon, jotta saavutettaisiin menestyksekäs tulos. (Kompf ja Bond 1995: 27.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, kuinka reflektio opetuksen peruskäsitteenä on sovellettavissa puheviestintätaitojen opetukseen.

Reflektio on monimutkaisen rakennelman tulos. Rakennelma voi muuttua tapahtumien ja kokemusten vuoksi ja se voi sisältää riippuvuuksia ja priorisointia. Reflektio voi johtaa tai olla johtamatta merkitykselliseen sisällölliseen kehitykseen. Siten reflektio on vain hiukan enemmän kuin nykyinen määritelmä inhimillisestä ajattelusta. (Kompf ja Bond 1995: 27.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen reflektiota pedagogisena käsitteenä. Lähestyn käsitettä metakognitiivisena oppijan ja/tai oppijaryhmän prosessina, jossa kohteena oleva tieto tai kokemus muuttuu uuden tulkinnan kautta. Puheviestinnän oppimisessa on oletettavaa, että reflektio rakentuu pitkälti kokemustiedolle, joka reflektioprosessissa muuttuu tiedostamisen kautta. Tiedostaminen edellyttää tarkastelun kohteena olevan kokemuksen tai tiedon ulkopuolelle asettumista reflektioprosessissa.

7 MEZIROWIN REFLEKTIO JA KOMMUNIKATIIVINEN OPPIMINEN PUHEVIESTINTÄTAITOJEN OPETUKSESSA

7.1 Puheviestintätaitojen opetus transformatiivisen oppimisteorian valossa

Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoria on konstruktivistinen. Sen mukaan oppiminen on kokemuksen tulkintaa ja merkittävää tapahtuma merkityksen rakentamisessa. Transformatiivinen oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, jossa kokemuksen uudelleentulkinnasta tulee toiminnan ohjeistaja. (Mezirow 1994: 222.)

Oppimisessa voidaan erottaa kaksi toisistaan poikkeavaa lähestymistapaa; instrumentaalinen ja kommunikatiivinen. Edellinen pyrkii ympäristön tai toisten ihmisten kontrollointiin ja manipulointiin kun taas jälkimmäinen pyrkii toisten kommunikaation ymmärtämiseen (Mezirowin mukaan Habermas 1984). Instrumentaalisen oppimisen avulla me luomme valideja monimutkaisia uskomuksia ja määräämme totuutta empiirisen testauksen kautta. Kommunikatiivisessa oppimisessa määräämme oikeutuksen monimutkaisille uskomuksillemme. Mezirow kuvaa transformatiivista oppimista prosessina, jossa kokemuksen tulkinta konstruoidaan tai tulkitaan uudelleen. Uusi tulkinta toimii tulevaisuudessa toiminnan ohjeistajana. (Mezirow 1996a: 162-163.) Transormatiivinen oppiminen on perustavaa laatua olevaa oppimista ja se pitää sisällään sekä instrumentaamisen että kommunikatiivisen oppimisen tavoitteita (ks. Mezirow 1985; 1994; 1996a).

Transformatiivisen oppimisen teoria osallistuu kulttuuriseen depattiin instrumentaalisen rationalisuuden ja kommunikatiivisen rationalisuuden näkökulmien välisestä diskurssista. Instrumentaalisen rationalisuuden näkökulma on depersonalisoiva, objektivoiva ja sisältää teknistä kontrollia ja manipulaatiota. Kommunikatiivinen rationaalisuus painottaa interpersonaalisia arvoja, normeja, moraalisia päätöksiä, subjektien välisyyttä, solidaarisuutta, kriittisen reflektion prosessia, rationaalista keskustelua, yhteisöllistä päätöksentekoa ja reflektiivistä toimintaa. Tässä Mezirow viittaa Habermasiin (1987), joka esittää, että "systeemi" - taloudellinen ja byrokraattinen järjestelmä - ja sen instrumentaalinen rationaalisuus pyrkii syrjäyttämään "elämismaailman" ja sen kommunikatiivisen rationaalisuuden. (Mezirow 1996a: 169.) Mezirowin ajattelua on arvioitu syvällisessä mielessä poliittiseksi. Hänen teoriansa poliittisuus perustuu kriittisen pedagogiikan koulukunnan perinteeseen.

Transformatiivisen oppimisen teoria tarjoaa puheviestintätaitojen opetuksen tarkasteluun hedelmällisen lähtökohdan. Puheviestinnän opetuksessa voidaan nähdä instrumentaalisen oppimisen tavoitteita, sillä oppimisen päähuomio on tarkoituksenmukaisen puheviestintäkäyttäytymisen oppimisessa. Toisaalta kommunikatiivisen oppimisen tavoitteet, kuten toisten kommunikoimien merkitysten ymmärtäminen tai viestintään liittyvät arvot ja ihanteet ovat aina läsnä myös puheviestintätaitojen oppimisessa. Transformatiivisen oppimisen teorian valossa puheviestinnän pedagogiikan tavoitteet voidaan nähdä sekä instrumentaalisina että kommunikatiivisina.

Instrumentaaliset opetuksen tavoitteet ovat herättäneet kysymyksiä puheviestintätaitojen opetuksen tavoitteenasettelussa (vrt. esim Cyphert 1996). Puheviestinnän opetuksessa instrumentaaliset oppimistavoitteiden perusteet voidaan nähdä liittyvän puheviestintäkompetenssin määritelmiin tai puheviestintätaitojen luetteloimiseen. Puheviestintäkompetenssin määritteleminen puheviestintätaitojen osoittamisena sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla liittyy instrumentaalisiin oppimistavoitteisiin. Sen sijaan kompetenssin liittäminen osaksi laajempaa kulttuurista lukutaitoa edellyttää opetukselta kommunikatiivisen oppimisen tavoitteita (esimerkiksi ymmärryksen tuottaminen). Esimerkiksi neuvottelutaitojen opetuksessa voidaan oman puheenvuoron liittäminen toisen puheenvuoroon nähdä instrumentaalisena puheviestintätaitoina. Toisaalta kommunikatiivisen oppimisen tavoitteiden mukaisena, ylemmän tason metakognitiivisena taitona voidaan pitää tarkastella neuvottelutavoitteita molempien osapuolten kannalta.

Transformatiivisen teorian valossa sekä instrumentaaliset että kommunikatiiviset opetuksen tavoitteet tulisi sisällyttää puheviestinnän opetukseen. Puheviestintätaitojen oppiminen voidaan nähdä

transformatiivisen teorian mukaan prosessina. Prosessissa oppijan kokemukset omien puheviestintätaitojen toteutumisesta ja vuorovaikutustilanteesta konstruoidaan tai tulkitaan uudelleen. Uusi tulkinta voi toimia tulevaisuudessa oppijan vuorovaikutustilanteiden ja puheviestintäkäyttäytymisen ohjeistajana. Instrumentaalisten ja kommunikatiivisten oppimistavoitteiden keskinäinen painotukseen vaikuttavat opetuksen perustana olevat puheviestintäkompetenssi- sekä taitomäärittelyt.

Oppimistavoitteiden painotus ja määrittely voidaan nähdä poliittisena tai kulttuurisena kannanottona. Transformatiivisen teorian soveltaminen puheviestintätaitojen opetukseen edellyttää sekä poliittisuutensa että monitulkintaisuutensa vuoksi tarkkaa perehtymistä. Tämän työn analyysi Mezirowin teoriasta ja sen keskeisimmästä käsitteestä reflektiosta on osaltaan rakentamassa tulkintaa transformatiivisen teorian toimivuudesta puheviestintätaitojen opetuksen lähtökohtana.

7.2 Kommunikatiivinen oppiminen ja puheviestinnän opetuksen tavoitteet

Kuten tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa tuli ilmi myös puheviestintätaitojen opetuksessa lähestymistapa oppimiseen on perinteisesti ollut instrumentaalinen. Opetuksen perustana on saattanut toimia luettelo tavoitteena olevista puheviestintätaidoista, jotka osaltaan ovat ohjanneet opetusta keskittymään ennalta määriteltyjen käyttäytymisen piirteiden opettelemiseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä puheviestinnän opetuksessa voidaan painottaa vahvemmin myös kommunikatiivisen oppimisen tavoitteita.

Kommunikatiivisen oppimisen tavoitteet korostavat reflektiivistä keskustelua ja toimintaa sekä eri näkökulmien välistä dialogia oppimistilanteessa (Mezirow 1994: 226). Kommunikatiivisen oppimisen tavoitteiden mukaisesti puheviestintäkäyttäytyminen ei ole tulkittavissa suoritukseksi eikä käyttäytymisen kontrolloimista voida nähdä oppimisen päätavoitteena. Oppimisessa päähuomio on toisten kommunikoimien merkitysten ymmärtämisessä. Esillä ovat vuorovaikutukseen ja oppimiseen liittyvät arvot, ihanteet, tunteet ja moraaliset päätökset sekä käsitteet, kuten vapaus, oikeus, rakkaus, työ, autonomia, sitoutuneisuus ja demokratia. Oppimisen päätavoite on Mezirowin sanojen mukaan "mieluummin yhtenäisyyden saavuttaminen kuin tehokkaampi kontrolli suorituksen parantamiseksi". (Mezirow 1990: 8.)

Yhtenäisyyden tavoitteleminen puheviestinnän opetuksessa on tärkeää. Tämä sen vuoksi, että puheviestintätaitojen voidaan ajatella liittyvän läheisesti oppijan persoonalliseen identiteettiin, joka pitää yllä yhtenäistä minäkuvaa ja jatkuvuuden tunnetta (Happonen & al. 1998: 85-86.). Yhtenäisyys opetuksen tavoitteena voidaan puheviestinnän oppimisessa tulkita sekä sosiaalisena että yksilöllisenä piirteenä. Yksilöllisenä piirteenä yhtenäisyyden saavuttaminen voi tarkoittaa esimerkiksi oppijan kommunikoijakuvan eheytymistä, kun taas sosiaalisena piirteenä yhtenäisyys voidaan nähdä esimerkiksi ryhmäidentiteetin vahvistumisena.

Transformatiivinen teoria painottaa kommunikatiivisen oppimisen tavoitteita. Se ei esitä suljettua kuvaa yksilöllisestä oppijasta, vaan se kuvaa oppimisprosessia, jonka vahvin ominaisuus on näkökulmien välinen dialogi. (Mezirow 1996a: 165-169.) Koska oppiminen on perustaltaan subjektien välinen tapahtuma, keskeiseksi oppimisessa tulee keskustelu (Mezirow

1989: 173). Keskustelulla Mezirow tarkoittaa tässä yhteydessä erityistä dialogia, jossa keskitytään sisältöön ja pyritään etsimään oikeutuksia uskomuksille (Mezirow 1994: 225). Toisin sanoen silloin, kun opetuskeskustelussa vaihtoehtoiset tulkinnat voivat haastaa toisiaan ja erilaiset näkökulmat keskustella keskenään, on keskustelu syventynyt dialogiksi. Mezirowin mukaan dialogissa oppija voi oppia omasta kokemuksestaan kommunikaation avulla (Mezirow 1989: 174; 1996b: 239).

Reflektiivisessä dialogissa oppiminen on yksilöllis-sosiaalinen tapahtuma ja sitä voidaan tavoitella myös puheviestinnän oppimisessa. Dialogissa oppijat voivat etsiä oikeutuksia eri näkökulmien mukaisille uskomuksille. Oppimisessa keskeiseksi tulee kyky etsiä vaihtoehtoja ja nähdä asiat toisin (Mezirow 1998: 191; 1991b: 190-191). Dialogi ja reflektiivinen keskustelu voivat tarjota oppijalle mahdollisuuden tulkita uudelleen tai kyseenalaistaa esimerkiksi viestintäkäyttäytymiseen liittyviä normeja ja uskomuksia. Dialogissa esiintyvät erilaiset tulkinnat voivat toimia oivalluksen välineinä, auttaa oppijan reflektiivisen ajattelun kehittymisessä sekä vapauttaa toimintaa ja poistaa esteitä toimivalta vuorovaikutukselta.

Puheviestintätaitojen opetuksen tavoitteena on puheviestintäkompetenssin kehittyminen. Mezirowin mukaan kommunikatiivinen kompetenssi saavutetaan tulemalla tietoisemmaksi omista olettamuksista, kykenevämmäksi osallistumaan keskusteluun sekä ylittämällä esteet reflektiiviselle toiminnalle (Mezirow 1996a: 164). Mezirowin määrittelemä kompetenssi voidaan tulkita rakentuvan yksilöllisistä (tietoisuus omista pyrkimyksistä), sosiaalisista (yhteisölliset arvot ja keskustelu) ja sisällöllisistä (merkitykset ja toiminta) ulottuvuuksista. Puheviestintätaitojen opetuksen perustana olevaa kompetenssia voidaankin lähestyä edellisten ulottuvuuksien kautta. Yksilöllinen ulottuvuus painottaisi esimerkiksi oman

toiminnan motiivien tunnistamista ja tulkitsemista vuorovaikutustilanteessa, reflektiivinen keskustelukyky voidaan ajatella perustuvan sosiaaliseen ulottuvuuteen ja sisällöllinen ulottuvuus voisi korostaa opetuksessa esimerkiksi pyrkimystä näkökulmien väliseen dialogiin.

Kommunikatiivisen oppimisen tavoitteiden soveltamisella puheviestinnän opetukseen voidaan nähdä vaikutuksia opetuksen sisältöihin. Mezirowin mukaan kommunkatiivisessa oppimisessa ei ole empiirisiä totuuksia, vaan siinä tukeudutaan yhteisesti sovittuihin määritelmiin ja pätevyysperiaatteisiin (Mezirow 1990: 9-11). Reflektioon perustuvassa aikuisen oppimisessa tieto on aktiivisen konstruoinnin tuote, ei "annettu". Tiedolliset väitteet ymmärretään suhteessa kontekstiin, jossa ne on luotu. (Mezirow 1998: 189.) Puheviestintätaitojen opetuksessa voidaan näinollen ajatella, että esimerkiksi kompetentti kommunikaatio on määriteltävissä yhdessä oppijaryhmän kanssa. Näin oppija osallistuu aktiivisesti sekä opetussisällön rakentamiseen että oppimistavoitteiden asettamiseen. Mezirow (1990: 9-11) korostaa kuitenkin, että yksittäisessä oppimistilanteessa saavutettu yhteisymmärrys esimerkiksi tavoiteltavasta kompetenssista on vain väliaikaista. Syntynyt ymmärrys voi muuttua ajan myötä silloin, kun tunnistamme oppimamme metaforisesti muissa kokemuksellisissa, teoreettisissa, kirjallisissa tai esteettisissä konteksteissa. (Mezirow 1990: 9-11.) Edellä kuvattu vuorovaikutteinen opetustavoitteiden ja -sisältöjen rakentaminen sekä opitun jatkuva uudelleenarviointi on rakentava lähtökohta myös puheviestintätaitojen opetukselle.

Kaikessa oppimisessa on keskustelun syntyminen siis ratkaisevaa. Vaihtoehtona reflektiivisen keskustelun tuottamalle ymmärrykselle on ymmärrys, joka perustuu auktoriteettiin tai traditioon. Opetuksen tulee tukea oppijaa osallistumaan kriittiseen keskusteluun.. (Mezirow 1989: 188.)

Keskustelumuotoinen opetus voi auttaa oppijaa ymmärtämään paremmin opittavaa asiaa sekä edistää oppijan omien tulkintojen syntymistä. Toisaalta keskustelussa oppija voi oppia uutta omista kokemuksistaan yhdessä muiden kanssa tuotettujen vaihtoehtoisten tulkintojen kautta. Puheviestinnän opetuksessa voidaan sekä oppimisen edellytyksenä että tavoitteena pitää oppijan taitoa osallistua keskusteluun. Opetuksen sisällöt ja menetelmä voidaan näin ollen nähdä päällekkäisinä. Siten myös opetustilanteen luonnollinen vuorovaikutus voi toimia puheviestinnän opetuksessa keskustelu- tai vuorovaikutusanalyysin kohteena. Opetustilanteen metatasolle asettuminen voi auttaa oppijaa tunnistamaan ja tulkitsemaan sekä omaa että muiden viestintäkäyttäytymistä. Oppija voi siten kehittää ymmärrystään vuorovaikutustilanteista sekä taitoaan osallistua reflektiivisesti vuorovaikutukseen. Opetus edistää reflektiota oppijan puheviestintätaidoissa.

Seuraavalla sivulla taulukossa 1. on eritelty puheviestintätaitojen opetuksen ja oppimisen tavoitteita kommunikatiivisessa ja instrumentaalisessa oppimisessa. Opetus, jolla on sekä kommunikatiivisia että instrumentaalisia tavoitteita, mahdollistaa transformatiivista oppimista ja merkitysrakenteiden muutosta. Transformatiivisen oppimisen keskeinen tapahtuma on reflektio, jota on myös eritelty taulukossa 1. Seuraavassa luvussa käsittelen Mezirowin kuvaamaa reflektiota puheviestintätaitojen oppimisprosessissa.

Taulukko 1. Puheviestintätaitojen opetuksen ja oppimisen tavoitteet instrumentaalisessa ja kommunikatiivisessa oppimisessa

	Instrumentaalinen oppiminen	**Kommunikatiivinen oppiminen**
Oppimisen tulos	Tarkoituksenmukaisen Viestintäkäyttäytymisen Oppiminen	Kommunikaatioon liittyvien merkitysten, arvojen ja ihanteiden ymmärtäminen
Opetuksen menetelmiä	Kokemuksellinen harjoitteleminen, suoritusten arvioiminen	Reflektiivinen keskustelu ja toiminta, dialogin edistäminen
Opetuksen päätavoite	Tehokkaampi kontrolli suorituksen parantamiseksi	Yksilöllisen ja yhteisöllisen yhtenäisyyden saavuttaminen (viestijäkuvan tai ryhmäidentiteetin vahvistuminen)
Tietoiseksi tulemisen kohde	Puheviestintätaidot kyseisessä kontekstissa	Puheviestintään liittyvät omat olettamukset ja niiden vaikutukset viestintäkäyttäytymiseen
Opetuksessa keskeinen puheviestintätaito	Esimerkiksi mielipiteen esittäminen neuvottelussa, oman puheenvuoron liittäminen toisen puheenvuoroon	Esimerkiksi neuvottelutavoitteiden reflektiivinen tarkasteleminen molempien osapuolten kannalta
Opetuksellisen tiedon tuottaminen	Perustuu auktoriteettiin, traditioon tai kokemukseen	Perustuu reflektiiviseen ja kriittiseen keskusteluun sekä tiedon uudelleentulkintaan
Reflektion luonne	Reflektiivisen tarkastelun kohteena ovat puheviestintätilanteen prosessi ja sisältö	Kriittisen reflektion kohteena ovat viestintäkäyttäytymisen taustalla olevat lähtökohdat ja perusolettamukset
Opetuksen sisältöjen määrittäminen	Opettajalähtöisesti ryhmässä yhdessä rajaten ja eritellen	Opettajan ja oppijoiden yhteistyönä, aktiivisen kontruoinnin ja tulkinnan tuote

7.3 Reflektio puheviestintätaitojen oppimisprosessissa

Reflektio on keskustelun menetelmällä tapahtuvan intentionaalisen oppimisen, ongelmanratkaisun ja luotettavuustestauksen keskeisin tapahtuma. Intentionaalinen oppiminen edellyttää joko kokemuksen merkityksen selventämistä, uudelleentulkintaa tai soveltamista toimintaan. (Mezirow 1991a: 99-100.) Reflektiossa tulkitsemmme kokemustamme ja annamme sille merkityksiä. Reflektion avulla meille paljastuu totuttu tapamme tulkita kokemustamme. (Mezirow 1991a: 104.) Reflektion tietoinen tavoitteleminen puheviestintätaitojen opetuksessa voi auttaa oppijaa osallistumaan reflektiiviseen keskusteluun sekä tulkitsemaan kokemustaan ja antamaan sille merkityksiä ja uudelleentulkintoja.

Mezirowille (1991a: 106) reflektio on enemmän kuin tietoisuutta kokemuksestamme tai tietoisuutta tietoisena olemisestamme. Hän jakaa reflektion kahteen; prosessin ja sisällön reflektioon sekä premissien reflektioon. Prosessin ja sisällön reflektio on tulkintojemme, ajattelumme, väitteidemme, tunteidemme ja toimintamme reflektiota ja kritiikkiä. Premissien reflektio eli niin sanottu kriittinen reflektio on tietoisuutta ja kritiikkiä siitä, miksi toimimme kuten toimimme. (Mezirow 1991a: 106.)

Sisällön ja prosessin reflektointia tapahtuu kaikissa oppimisen lajeissa, mutta uudistavaa, transformatiivista oppimista tapahtuu vain kriittisen reflektion tuloksena ja sen seurauksena merkitysperspektiivi muuttuu. (Mezirow 1994: 224). Merkitysperspektiivit ovat valikoima ennakoivia mielen rakenteita, jotka määrittävät odotushorisonttimme. Ne vaikuttavat tuntemuksiimme, tulkintoihimme, tunteisiimme ja tietoisuuteemme. (Mezirow 1994: 223.) Merkitysperspektiivin muutos on Mezirowin ajattelussa kaikkein vaikuttavinta oppimista. Se voi olla seurausta vaikeasta

elämäntilanteesta (kuten avioero) tai alkaa esimerkiksi vaikuttavassa keskustelussa, kirjallisuuden tai taiteen ansioista. (Mezirow 1990: 13-14.)

Kuten edellä on käynyt ilmi, puheviestintätaitojen opetuksen sisällöt liittyvät sekä instrumentaalisiin että kommunikatiivisiin oppimisen tavoitteisiin. Puheviestintätaitojen lyhytkoulutuksessa korostuvat instrumentaalisen oppimisen tavoitteet ja syvällinen kriittisen reflektion oppimisprosessi ei sijoitu opetuksen tavoitekenttään. Puheviestinnän opetuksessa on tärkeää kuitenkin huomioida se, että oppija voi olla esimerkiksi elämäntilanteensa vuoksi transformatiivisen oppimisen prosessissa ja puheviestintätaitojen koulutukseen osallistuminen on silloin osa kriittisen reflektion prosessissa. Esimerkiksi avioero saattaa oppijassa tuoda pintaan yllättäviä, voimakkaita tunteita tai epäloogista käyttäytymistä oppijaryhmässä. Puheviestintätaitojen oppimisen prosessi voi olla osatapahtuma oppijan merkitysperspektiivin muuttumisessa.

Oppijan aikaisemmilla emotionaalisilla kokemuksilla on merkittävä rooli oppimisessa. Ne ovat implisiittisesti tai eksplisiittisesti läsnä muodollisessa oppimistilanteessa. (Mezirow 1998: 190). Puheviestintätaitojen opetuksessa on huomioitava se, että myös koulutuksessa syntyneet emotionaaliset kokemukset vaikuttavat oppijan puheviestintätaitojen kehittymiseen jatkossa. Puheviestinnän opetuksen suunnittelussa ja pedagogisten valintojen tekemisessä on siis tärkeää ottaa huomioon viestintätaitojen oppimisen merkitys oppijan koko elämäntilanteessa.

Mezirowin mukaan merkitysperspektiivit syntyvät lapsuudessa ja ne omaksutaan epäkriittisesti sosiaalistumisen myötä, usein emotionaalisesti määrittyneessä suhteessa (esimerkiksi vanhemmat, opettajat sekä muut kasvattajat ja mentorit). Merkitysperspektiivit vaikuttavat tapoihimme

ymmärtää, käyttää tietoa tai kokea oma itsemme. (Mezirow 1992: 250.) Myös puheviestintätaitoja opitaan elämän varrella sosiaalistumisen myötä. Kokemukset ja niiden tietoinen tai tiedostamaton reflektointi voivat kehittää taidon taustalla olevia kognitiivisia malleja ja skeemoja. (Valkonen 1997: 43-44). Mezirowin mukaan lapsuudessa omaksutut merkitysrakenteet voidaan aikuisuudessa kyseenalaistaa reflektion avulla ja ne voivat muuttua (Mezirow 1992: 250). Viestintäkoulutus, jossa reflektio on oppimisessa huomion kohteena, voi kyseenalaistaa ja muuttaa vuorovaikutukseen ja viestintäkäyttäytymiseen liittyviä merkitysrakenteita.

Puheviestintätaitojen opetuksen kehittämisessä on kysyttävä millainen reflektio oppimisessa tukee opetuksen tavoitteita. Onko opetuksen tavoitteena jäsentää ja vahvistaa kriittistä reflektiota ja merkitysrakenteiden muutosta? Mikä on silloin kriittisen reflektiivisen tarkastelun kohde ja sisältö? Milloin olisi tarpeellista käydä esimerkiksi perustavaa laatua olevaa keskustelua vuorovaikutuksen taustalla olevista oletuksista? Puheviestinnän taitokoulutuksen pitkälti instrumentaaliset tavoitteet määrittävätkin tässä suhteessa opetuksen luonnetta. Puheviestintätaitojen koulutuksessa, jossa pitäydytään pitkälti instrumentaalisissa oppimistavoitteissa, voidaan reflektion ajatella kohdistuvan lähinnä puheviestinnän sisältöön ja prosessiin. Kriittisen reflektion sijaan, puheviestintätaitojen opetuksessa korostunevat reflektio puheviestintäprosessista ja puheen sisällöstä sekä reflektiivinen osallistuminen vuorovaikutukseen.

Kommunikaatiossa kriittisen reflektion kohteena ei ole ainoastaan tapamme dekoodata sanojen merkitys. Meidän tulee kriittisesti reflektoida puheen taustalla olevia olettamuksia ja arvioida onko puhe järkevää, totuudenmukaista, uskottavaa ja toisaalta onko puhuja aito tunteenilmauksissaan. Emme voi oppia ymmärtämään kommunikaation

sisältöä, ellemme tule kriittisesti reflektiivisiksi ilmaisun taustalla olevista olettamuksista liittyen uskottavuuteen, totuuteen, aitouteen ja järkevyyteen. Kriittinen reflektio on periaatteellista ajattelua ja parhaimmillaan se on puolueetonta ja johdonmukaista. (Mezirow 1998: 188-189.) Tässä on esillä Mezirowin teorian yhteys kriittisen pedagogiikan tavoitteisiin. Kriittisen reflektion soveltaminen puheviestinnän opetukseen sisällyttäisi opetukseen eksplisiittisesti yhteiskunta- ja kulttuurikriittisiä tavoitteita. Puheviestinnän opetuksen tulisi arvioida kulttuurisen tuotannon keinoja ja puheen kanonisoitumisen tapoja (Cyphert 1996: 6-7). Todennäköistä on, että puheviestinnän opetus joutuukin ottamaan tulevaisuudessa yhä enemmän kantaa myös kriittisen pedagogiikan tavoitteisiin ja puheviestinnän merkitykseen ja asemaan moniäänisessä maailmassa. Puheviestintätaitojen valmennuksen tavoitteena on kuitenkin perinteisesti pidetty pitkälti instrumentaalisen, tarkoituksenmukaisen viestintäkäyttäytymisen oppimista. Syvällinen kriittinen reflektio ja periaatteellinen yhteiskunta- ja kulttuurikritiikki jää näin määritellyssä puheviestintätaitojen opetuksessa yleensä vähemmälle huomiolle.

Kulttuurikriittinen näkökulma kommunikaation esteisiin ja rajoitteisiin voi olla toimiva puheviestinnän opetuksessa. Tehokkaan kommunikaation kulttuurisena rajoitteena voidaan pitää (Mezirowin mukaan Tannen 1994) länsimaisen kulttuurin kritiikkiajattelua. Kriittinen lähestymistapa on niin keskeinen, että se on syrjäyttänyt luottamuksellisen dialogin. Olemme siirtyneet win-lose orientaatioon vuorovaikutuksessa ja siten olemme hylänneet vilpittömän pyrkimyksen ymmärtää muiden tarkoituksia. Ollaksemme oikeassa meidän pitää osoittaa muiden olevan väärässä. (Mezirow 1996a: 169.) Puheviestinnän opetuksessa kriittisen reflektion voidaan ajatella kohdistuvan siihen, mitkä ovat kuvatun kommunikaatio-ongelman ja kriittisen lähestymistavan taustalla olevat oletukset ja perusteet.

Puheviestinnän oppimisessa reflektio voi kohdistua viestintäkäyttäytymisen taustalla oleviin lähtökohtiin ja perusolettamuksiin. Puheviestinnässä näiden premissien voidaan ajatella sisältyvän yksilön kehityksessä rakentuneeseen ydinminään. Persoonallinen identiteetti suojaa ydinminää, joka sisältää vaihtoehdotonta, implisiittistä tietoa itseämme (Happonen & al. 1998: 85-86). Puheviestintätaitojen instrumentaalisessa opetuksessa reflektio kohdistuu vuorovaikutuksen prosessiin ja sisältöön. Reflektion kohteena voidaan pitää ydinminää suojaavaa vyöhykettä, persoonallista identiteettiä. Persoonallisessa identiteetissä ilmenee oppijan tietoinen asenne itseään kohtaan viestijänä ja se, millaisia teorioita hänellä on omasta vuorovaikutuksestaan ympäristön kanssa. Mikäli puheviestinnän opetuksessa korostetaan kommunikatiivisen oppimisen tavoitteita ja esimerkiksi kulttuurikriittistä näkökulmaa, voi persoonalliseen identtiteetiin kohdistua myös kriittistä reflektiota. Koska persoonallinen identiteetti säätelee psyyken syvärakenteiden ja ulkoisen maailman välistä suhdetta, on mahdollista, että myös puheviestinnän opetuksella on välillinen yhteys syvärakenteiseen ydinminään. Muutos psyyken syvärakenteissa ei kuitenkaan ole puheviestintätaitojen opetuksen vaan pikemminkin psykoterapian tavoite. Yksittäisen oppijan kohdalla selkeästi rajatut instrumentaaliset puheviestinnän opetuksen tavoitteet voivat silti, kuten edellä tuli esille, olla osallisena syvällisemmässä kriittisen reflektion prosessissa ja koskettaa oppijaa peruskokemuksen tasolla.

Reflektion ja kriittisen reflektion asemaa puheviestintätaitojen oppimisessa voidaan tarkastella myös Jamesin (1890: 221-222) intuitiivisen tiedon ja tieto jostakin -tyyppisen tiedon kautta. Intuitiiviselle tiedolle on ominaista, ettemme pysty erittelemään tai kuvaamaan sitä. Voidaan siis väittää, ettei tämä tiedon tyyppi voi siten olla tietoisen reflektion kohteena. Tällä tiedon tyypillä voidaan myös ajatella olevan yhteys ydinminään. Puheviestinnän

opetuksessa tieto jostakin -tyyppinen tieto voidaan nähdä puheviestintään ja vuorovaikutukseen liittyvinä ajatuksina, käsitteitänä ja väitteitänä. Näiden eritteleminen voi olla puheviestintäprosessin ja vuorovaikutuksen sisällön reflektiota. Kriittinen reflektio tieto jostakin -tyyppisessä tiedossa voi olla vuorovaikutuksen ja viestintäkäyttäytymisen perusolettamusten kriittistä tarkastelua.

Oppijoiden yksilöllisyys on keskeinen kysymys reflektiota tavoittelevassa puheviestinnän opetuksessa. Puheviestinnän oppimisessa kokemustiedon muuttumista voidaan kuvata introvertillä ja ekstrovertillä vuorovaikutusorientaatiolla tai vastaavasti kognitiivisen prosessoinnin impulsiivisuus-reflektiivisyys -ulottuvuudella (Jung 1981; Kagan 1971). Oppijoiden voidaan tulkita asettuvan puheviestintätaitojen opetuksessa ulottuvuudelle introvertti-ekstrovertti ja näihin liittyen heidän vuorovaikutteinen työskentelynsä voidaan nähdä asettuvan ulottuvuudelle impulsiivinen-reflektiivinen. Opetuksessa voisikin olla edullista tarkastella osallistujien vuorovaikutusta edellisten ulottuvuuksien kautta. Opetuksessa olisi siten mahdollista tunnistaa esimerkiksi oppijan introvertti ja siihen usein liittyvä reflektiivinen vuorovaikutusorientaatio. Tällainen oppija saattaa toiminnassaan olla reflektiivinen siten, että hän välttelee virheitä ja pelkää epäonnistumista. Puheviestinnän opetuksen tulisi auttaa oppijaa olemaan rohkeampi ja osallistumaan vuorovaikutukseen vailla epävarmuutta. Toisaalta oppija voi olla vuorovaikutusorientaatioltaan ekstrovertti, johon usein liittyy myös impulsiivinen käyttäytyminen ja toiminta. Tällaisen oppijan kohdalla taas päinvastaisesti opetuksen tulisi kehittää taitoa ja valmiuksia oman toiminnan reflektiiviseen tarkasteluun.

Selvää on, että edellisen kaltainen dikotominen ja teoreettinen jaottelu on todellisuutta yksinkertaistava, eikä se siten voi toimia suorana sovelluksena

käytännön opetuksessa. Jaottelun löytyminen puhtaana todellisuudesta ei ole mahdollista jo pelkästään sen vuoksi, että yksittäiset oppijat voivat asettua ulottuvuuden eri kohtiin varmasti myös tilannekohtaisesti. Kuvattu ulottuvuusajattelu voi kuitenkin toimia viitteellisenä teoreettisena rakenteena ja ajatuksellisena työvälineenä puheviestinnän pedagogiikan kehittämisessä ja käytännön opetuksen suunnittelussa ja organisoimisessa. Edellä esitetyt reflektio ja kriittinen reflektio puheviestintätaitojen oppimisessa on kuvattu taulukossa 2. Taulukko kokoaa reflektion ja kriittisen reflektion kohteet, tavoitteet, prosessoinnin alueet sekä tiedon luonteen puheviestintätaitojen oppimisessa.

Taulukko 2. Reflektio ja kriittinen reflektio puheviestintätaitojen oppimisprosessissa.

	Reflektio	**Kriittinen reflektio**
Reflektiivisen tarkastelun kohde	Puheviestintäkäyttäytymisen prosessi tai sisältö	Puheviestintäkäyttäytymisen taustalla olevat perusoletukset
Oppimisen tavoite	Käsiteltävien asioiden uusintaminen ja jäsentäminen, kognitiivisten mallien ja skeemojen muutos	Käsiteltävien asioiden uudistaminen, merkitysperspektiivin muutos
Yksilöllisen prosessoinnin alue	Persoonallinen identiteetti	Persoonallinen identiteetti ja välillisesti ydinminä
Tiedon luonne	Tietoa jostakin	Tietoa jostakin sekä intuitiivista tietoa

8 DONALD SCHÖNIN REFLEKTIO VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMISESSÄ JA PUHEVIESTINTÄTAITOJEN OPPIMISESSA

8.1 Konstruktionistinen näkökulma puheviestintätaitojen oppimiseen

Schönin kirjoitukset reflektiosta edustavat konstruktionistista näkökulmaa. Sen mukaan tulkinnat ja uskomukset perustuvat itse luomiimme maailmoihin, joita pidämme todellisuutena (Schön 1988: 222-223). Konstruktionistisen näkökulman vaikutusta käytännön epistemologiaan Schön pitää vallankumouksellisena. Reflektionäkökulma kohdistaa huomion käytännön epistemologian rakentumisen ongelmaan. Reflektio tarjoaa vastauksen kysymykseen siitä, miten käytännössä tulee toimia. Se kohdistuu siihen ymmärtämisen tapaan, joka rakentaa jokapäiväistä taidokasta toimintaa. Siksi käytännön toiminnan kehittämisessä ensisijainen tavoite on auttaa oppijaa löytämään se, mitä jo ymmärretään ja osataan. (Schön 1988.)

Perinteisen objektivistisen totuuskäsityksen mukaan uskomuksen totuudellisuus voidaan testata arvioimalla sitä, kuinka hyvin se vastaa todellisuutta. Todellisuus puolestaan on tulkinnoista riippumaton. Siten erimielisyydet empiirisestä totuudesta voidaan ratkoa vetoamalla tosiasioihin. Toisaalta toiminta voidaan objektiivisesti osoittaa tehokkaaksi tai tehottomaksi. Teknisen rationalismin ja käytännön toiminnan objektivistisen epistemologian mukaan käytäntö on instrumentaalista ongelmanratkaisua ja asiantuntevaa silloin, kun se perustuu systemaattiseen ja mielellään tieteelliseen tietoon. (Schön 1988: 222-223.)

Konstruktionistisesta näkökulmasta tiede, taide ja ammatillinen käytäntö nojautuvat samanlaisiin epistemologisiin lähtökohtiin (Schön 1988: 222-223). Schönin mukaan ammatillinen käytäntö voidaankin nähdä myös muilla kuin taiteellisilla aloilla luovana suunnitteluna (*designing*). Keskeistä ammatillisessa käytännössä on toimijan kyky osallistua reflektiiviseen keskusteluun tilanteen tarjoaman aineiston kanssa. Siten asianajaminen, johtaminen tai opettaminen voidaan nähdä viitekehyksen testaamisena. (Schön 1988: 217-218.) Schönin kuvaamaa konstruktionistista näkökulmaa voidaan hyödyntää työelämän puheviestintätaitojen tulkinnassa. Analogisesti Schönin kuvaaman ammattikäytännön kanssa voidaan ammatilliset puheviestintätaidot nähdä 'luovana suunnitteluna'. Silloin keskeiseksi muodostuu viestijän kyky kommunikoida reflektiivisesti viestintätilanteen eri puolien kanssa. Näin tulkittuna puheviestintätaidoissa korostuisi erittelevä ja tulkinnallinen kommunikoiminen muiden viestijöiden, keskustelun vaihtelevien näkökulmien sekä ympäristö- ja kontekstitekijöiden kanssa.

Konstruktionistisen näkökulman mukaan olennaista asiantuntijan kompetenssissa on toiminnan aikana tapahtuva reflektio, improvisointi, tilanteessa tehdyt arviot sekä toimijan käytännön tuntuma. (Schön 1988: 222-223.) Näkökulman soveltamista erilaisiin konteksteihin hankaloittaa ajattelutapa, jonka mukaan taiteilijat luovat asioita ja esineitä kun taas muiden alojen käytännön toimijat käsittelevät asioita sellaisina kuin ne ovat (Schön 1988: 217-218). Taiteiden, käsityön ja luovan suunnittelun asiantuntijuus muodostavatkin Schönin mukaan paradigman luovalle, reflektiiviselle asiantuntijuudelle (Schön 1988: 222-223).

Schönin kuvaamasta reflektiivisestä asiantuntijuudesta voidaan tehdä rinnastus asiantuntijan puheviestintätaitoon. Analogian mukaan

ammatillisissa puheviestintätaidoissa korostuisivat toiminnan aikana tapahtuva reflektio, improvisointi ja tilanteessa tehdyt arviot sekä toimijan käytännön tuntuma. Tässä voidaan nähdä yhteys asiantuntijan metakognitiiviseen tietoon, joka ilmenee henkilökohtaisessa ammatillisen toiminnan ohjauksessa (Eteläpelto 1997: 98-99). Asiantuntijan puheviestintätaidot edellyttävät siten metakognitiivisia taitoja, kuten reflektiota. Viestintäkompetenssissa voidaan nähdä painottuvan viestijän kokemustieto sekä tulkintataidot, jolloin asiantuntijan viestinnällinen tieto näyttäisi sijoittuvan praktisen tietämyksen alueelle (Gerlander ja Takala 2000: 159). Ammatillisissa puheviestintätaidoissa metakognitiivisen ja praktisen tiedon yhteyksinä voidaan pitää sitä, että kokemuspohjaisesta tiedosta tietoiseksi tuleminen edellyttänee reflektiota ja metakognitiivisia taitoja. Tavoitteellisessa ammatillisessa puheviestinnässä asiantuntijan kyky viestintäkäyttäytymisensä mukauttamiseen liittynee siten taitoon reflektoida omien puheviestintätaitojen toteutumista työssä.

Puheviestintäkompetenssin määritelmissä esiintyvä tehokkuuden kriteeri muodostuu konstruktionistisen näkökulman valossa ongelmalliseksi. Kaiken kaikkiaan totuuden ja tehokkuuden käsitteet ovat problemaattisia kun siirrymme objektivistisesta konstruktionistiseen näkökulmaan (Schön 1988: 217-218). Schön kuvaa tilannetta, jossa eri alojen edustajat ovat eri mieltä samasta asiasta. Hänen mukaansa on todennäköistä, että he eivät voi päästä yksimielisyyteen vetoamalla tosiasioihin tai arvioimalla toiminnan tehokkuutta. Tämä siksi, että eri alojen edustajina he ovat taipuvaisia ottamaan huomioon erilaisia tosiasioita, näkemään samat tosiasiat eri tavoin, arvioimaan tehokkuutta eri kriteerein ja hahmottamaan koko tilanteen eri tavoin. Mikäli he haluavat päästä yhteisymmärrykseen, heidän on tavoiteltava toistensa tapaa tulkita tilanne. Mahdollisuus päästä perustavaa laatua olevaan yhteisymmärrykseen on riippuvainen heidän kyvystään

reflektoida viitekehysten tasolla. (Schön 1988: 218.)

Ammatillisten asiantuntijoiden voidaan ajatella arvioivan myös työhön liittyviä vuorovaikutustilanteita omista lähtökohdistaan käsin. Siten he ovat taipuvaisia huomioimaan vuorovaikutustilanteessa erilaisia asioita, näkemään saman viestintätilanteen asiat eri tavoin ja arvioimaan puheviestinnällistä tehokkuutta eri kriteerein. Toimivan vuorovaikutuksen toteutumiseksi asiantuntijuudessa voidaan ajatella korostuvan taito ymmärtää erilaisia tulkintoja sekä vuorovaikutustilanteesta että tehokkaasta puheviestinnästä. Yhteisymmärrykseen pääseminen on riippuvainen asiantuntijoiden kyvystään reflektoida vuorovaikutusta viitekehysten tasolla. Yhteisymmärryksen tavoitteleminen ja vuorovaikutuksen viitekehysten reflektointi voidaan nähdä erityisen keskeisinä haasteellisissa viestintätilanteissa, kuten esimerkiksi konflikteissa tai kulttuurien välisessä kommunikaatiossa.

8.2 Reflektio puheviestintätaidoissa

Schön esittää, että erilaisten ammattien ammattitaidon välillä voidaan nähdä perheyhtäläisyyttä (Schön 1988: 217). Puheviestinnän kohdalla on kiinnostavaa kysyä, voidaanko puheviestintätaidoilla ja Schönin kuvaamalla ammattitaidolla nähdä perheyhtäläisyyttä. Perheyhtäläisyyden teorian mukaan erilaisia pelejä eivät yhdistä yhtäläiset säännöt tai lainalaisuudet vaan pelien perheyhtäläisyys, jossa peli-käsitteen erillisten ilmiöiden yhtäläisyydet muodostavat ikään kuin köyden, jonka säikeet ovat kietoutuneet toisiinsa. (Vaherva 1983: 8-9; The Cambridge Dictionary of Philosophy 1995, s.v. Wittgenstein)

Schönin mukaan reflektiota tapahtuu käytännön työssä koko ajan. Reflektiota tapahtuu siksi, että käytännön tilanteet ovat epästabiileja. Käytännön tilanteissa toimijat kohtaavat jatkuvasti konflikteja suhteessa arvoihin, päämääriin, tarkoituksiin ja intresseihin. Tämän epävarmuuden, kompleksisuuden, epästabiilisuuden ja arvokonfliktien tiedostaminen synnyttää vaihtelevia näkemyksiä ammattikäytännöstä. Nämä vaihtelevat näkemykset ohjaavat kukin käytännön toimijaa toimimaan omalla tavallaan epädeterministisissä ja arvoristiriitaisissa tilanteissa. (Schön 1983: 15-18.)

Ammatilliset vuorovaikutustilanteet ovat usein epästabiileja tilanteita, joissa viestijät toisinaan kohtaavat konflikteja suhteessa arvoihin, päämääriin, tarkoituksiin ja intresseihin. Tällöin kompetentin viestinnän voidaan ajatella syntyvän sellaisen vuorovaikutuksen tuloksena, jossa viestijät tavoittelevat toistensa tapaa tulkita vuorovaikutusta. Kompetentin ammatillisen puheviestinnän tärkeänä määrittäjänä voidaan siis pitää yhteisymmärryksen syntymistä. Yhteisymmärryksen voidaan tässä yhteydessä ajatella liittyvän kasvojen säilyttämiseen ja kohteliaisuuteen sekä viestinnästä tehtäviin tulkintoihin. Leiwo et al. (1992: 41-42.) kuvaavat kohteliaisuutta haluksi välttää konflikteja ja saavuttaa kitkaton kanssakäyminen. Kasvojen säilyttäminen tulee erityisesti esiin kilpailutilanteissa (kysymisessä, vaatimisessa tai käskemisessä) ja konflikteissa (uhatessa tai syytettäessä). (Leiwo et al. 1992: 41-42.) Supportiivisen viestinnän näkökulmasta ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi vakuuttelu siitä, että toinen jaksaa ei ole supportiivista tilanteessa, jossa tukea tarvitseva ei koe jaksavansa (Mikkola 2000: 124). Mitä ammatilliselta puheviestintätaidoilta edellytetään, jotta ymmärryksen syntyminen on mahdollista? Schönin

reflektiivisen asiantuntijuuden näkökulmasta yhteisymmärrykseen pääsemistä voidaan pitää riippuvaisena viestijöiden kyvystä reflektoida vuorovaikutustilannetta viitekehysten tasolla. Ammatillisissa viestintätaidoissa korostuisivat siten kyky tehdä erilaisia tulkintoja viestinnän merkityksistä ja vuorovaikutustilanteesta sekä halu ymmärtää erilaisten viestijöiden tarkoituksia ja tavoitteita.

Reflektiossa tuotetaan aina jotain uutta. Esimerkiksi keskustelu voidaan kuvata tapahtumana, jossa toiminnan aikana tapahtuvan reflektion avulla keskustelijat luovat erilaisista puheteemoista keskustelun. Keskustelu on siten kollektiivisesta verbaalista improvisaatiota, jossa keskustelijoiden reflektio kohdistuu tilanteen tarjoamaan materiaaliin. Reflektio on tuolloin keskustelua metaforisessa mielessä. (Schön 1988: 30-31.) Kuvausta keskustelusta reflektiivisenä tapahtumana voidaan pitää suorana rinnastuksena toimintareflektiosta puheviestintätilanteessa, jossa keskustelijat, keskustelun tavoitteet ja tilanne sinänsä muodostavat ympäristön toiminnan aikaiselle reflektiolle.

Vaikka reflektio on erityinen prosessi, se ei kuitenkaan ole harvinainen. Reflektion avulla toimimme käytännön tilanteissa, joissa ongelman löytäminen ja määritteleminen on yhtä vaikeaa ja ratkaisevaa kuin ongelman ratkaiseminen. (Schön 1983: 69.) Schön jakaa reflektion toiminnan aikana tapahtuvaan reflektioon (reflektion-in-action) ja toiminnan jälkeiseen reflektioon (reflection-on-action). Voimme reflektoida tilannetta jälkikäteen eli tarkastella mitä olemme tehneet, jotta oivaltaisimme kuinka tilannetietomme on vaikuttanut odottamattoman tuloksen syntymiseen. Tilanteen jälkeinen reflektointi voi tapahtua tilanteen päätyttyä tai tilanteen keskeytymisen aikana. Molemmissa tapauksissa

reflektiolla ei ole suoraa yhteyttä toimintaan. Toisaalta voimme reflektoida toiminnan aikana, ilman keskeytystä. Silloin reflektio muuttaa toiminnan aikaista ajatteluamme ja voimme muotoilla toimintaamme uudelleen välittömästi. Reflektiolla on suora suhde toimintaan. (Schön 1988: 26.) Schönin kuvaamaa reflektiota tapahtuu vuorovaikutustilanteessa ja tämän perusteella viestijä voi muuttaa viestintäkäyttäytymistään välittömässä toiminnassa. Toimintareflektion voidaan ajatella liittyvän oman viestintäkäyttäytymisen monitorointiin. Toisaalta reflektiota voi tapahtua myös viestintätilanteen jälkeen, jolloin viestijä voi tarkastella miten hän on toiminut ja eritellä sitä, kuinka tilannetieto vaikutti odottamattoman tilanteen syntymiseen. Toiminnan jälkeisen reflektion voidaan ajatella olevan tärkeässä osassa oman viestinnän tiedostamista tavoittelevassa viestintäkoulutuksessa.

Schönin mukaan hallinnassa oleva tarkoituksenmukainen toiminta on implisiittisen tiedon ja tiedostamisen varassa. Yleensä tämä implisiittinen tiedostaminen on riittävää toiminnan onnistumiseksi. Kun osaamme ja hallitsemme jokin toiminnan, voimme toimia, tunnistaa, tehdä päätöksiä ja tarkistuksia ilman, että meidän tarvitsee ajatella toimintaamme tarkemmin. Spontaani tilannetietomme *(knowing-in-action)* ohjaa onnistunutta toimintaamme. (Schön 1988: 26.) Asiantuntijan puheviestintätaitojen voidaan myös ajatella toimivan pitkälti implisiittisen tiedostamisen ja spontaanin tilannetiedon varassa. Viestinnällinen tieto ammatillisessa toiminnassa voidaan nähdä praktisena tietona, joka ilmenee taitoina, implisiittisenä ja henkilökohtaisena tapana toimia (Gerlander ja Takala 2000: 159). Tähän liittynee myös kysymys tietoiseksi tulemisesta puheviestintätaitojen kehittymisen edellytyksenä. Vaikka opettamisen keskeisenä tavoitteena pidetään yleensä yksilön tulemista tietoiseksi itsestään viestijänä, on toisaalta selvää, että taitavan

puheviestintätapahtuman ohjauksesta emme voi olla tietoisia samanaikaisesti toiminnan aikana. (Takala 1995: 29-42.)

Ammatillinen toiminta ei aina ole tarkoituksenmukaista. Silloin totuttu rutiini tuottaa odottamattoman tuloksen, joka vaatii toimintamme muuttamista. Toisaalta voimme myös havaita, että tavanomaisen toimintamme aikaansaama tilanne on outo. Syystä tai toisesta olemme alkaneet nähdä tilanteen uudella tavalla. Silloin yllätyksellinen tilanne voi aikaansaada positiivisen tai negatiivisen kokemuksen. Olennaista on, että olemme kohdanneet jotain yllättävää, joka ei vastaa odotuksiamme. Tilanteessa voimme toimia kahdella tavalla. Mikäli pyrimme säilyttämään totutut toimintatapamme ja tilannetietomme rakenteet, on todennäköistä että ohitamme tilanteen. Tällöin emme vastaa tietoisesti tilanteen aikaansaamiin yllätyksellisiin signaaleihin. Toisaalta saatamme vastata tilanteen vaatimuksiin reflektoimalla. (Schön 1988: 26.) Vuorovaikutustilanteissa kohtaamme yhtä lailla yllätyksellisiä tilanteita tai toimintamme ei ole syystä tai toisesta tarkoituksenmukaista. Reflektion avulla asiantuntija voi tiedostaa vuorovaikutustilanteessa tapahtuvat muutokset ja mukauttaa viestintäkäyttäytymistään tarkoituksenmukaisemmaksi.

Schönin mukaan ihmiset muotoilevat ja suunnittelevat käyttäytymistään sekä muodostavat siitä teorioita. Nämä teoriat toiminnasta sisältävät arvoja, strategioita ja oletuksia, jotka muotoilevat yksilön vuorovaikutuksellista käyttäytymistä. Teoriat voivat olla eksplikoituja teorioita, joita käytämme selittämään ja oikeuttamaan toimintaamme. Toisaalta teoriat voivat olla theories-in-use tyyppisiä, implisiittisiä, spontaania toimintaamme muotouttavia teorioita. Nämä teoriat ovat yleensä ei-verbaalisia. Emme useinkaan kykene kuvailemaan niitä ja yllätymme tunnistaessamme ne

reflektion avulla. (Schön 1988: 255-256.) Voidaan ajatella, että puheviestintätaidossa oppijan kokemustiedosta voi muodostua edellä kuvattuja teorioita. Reflektion avulla viestijä voi tulla niistä tietoiseksi, jolloin teoria voi myös muuttua. Käytännössä rakentuneiden teorioiden reflektointi voisi olla merkittävä tapahtuma puheviestintätaitojen oppimisessa.

Seuraavalla sivulla taulukossa 3 on kuvattu asiantuntijan reflektiivisiä puheviestintätaitoja toiminnan aikaisessa ja toiminnan jälkeisessä reflektiossa. Taulukossa on eritelty reflektiivisten puheviestintätaitojen perustat, tavoitteet, ohjaus, kohteet sekä prosessin tulokset.

Taulukko 3. Asiantuntijan reflektiivisten puheviestintätaitojen kuvaus viestintätilanteen aikaisessa sekä tilanteen jälkeisessä reflektiossa

	Toiminnan aikainen reflektio	**Toiminnan jälkeinen reflektio**
Reflektion perusta	- halu ymmärtää erilaisten viestijöiden tarkoituksia ja tavoitteita yllättävässä tilanteessa	- halu jäsentää, ymmärtää ja tulkita uudelleen kokemusta vuorovaikutustilanteesta
Reflektion tavoite	- ymmärtää toisen tapaa tulkita tilanne ja edetä tilanteessa ratkaisuun	- implisiittisestä ja spontaanista tilannetiedosta tietoiseksi tuleminen - vuorovaikutustilanteen eri puolien eksplisiittinen tiedostaminen - toimintatapojen uudistaminen
Reflektiota ohjaa	- tilanteessa tehdyt arviot, käytännön tuntuma sekä kokemustieto	- kokemuksen tulkinta, käytännön teorioista tietoiseksi tuleminen ja teorioiden eksplikointi
Reflektiivisen tarkastelun kohde	- oman ja toisen viestinnän merkitykset vuorovaikutustilanteessa sekä niiden vaikutus tilanteen etenemiseen	- vuorovaikutustilanne viitekehyksen tasolla
Prosessin tulos	- tilanteessa tapahtuva oman toiminnan monitorointi, viestinnän mukauttaminen, toiminnan improvisointi, spontaanien toimintatapojen käyttö	Vuorovaikutustilanteen kokonaisuuden hahmottaminen, vuorovaikutustilannetta ohjaavasta tiedosta tietoiseksi tuleminen, toimintatapojen kriittinen arviointi

8.3 Reflektioprosessin ohjaaminen puheviestintätaidon oppimisessa

Reflektioprosessi taidon oppimisessa on spiraalimainen tapahtumaketju, jossa tilanteen arviointi johtaa toimintaan ja uuteen tilannearvioon ja jälleen toimintaan jne. (Schön 1983: 130-132.) Reflektioprosessin vaiheet ovat seuraavat:

> 1. Oppija asettaa ongelman ja pyrkii ratkaisemaan sen.
> 2. Ongelman ratkaiseminen ei onnistu.
> 3. Ohjaaja rakentaa ongelmalle uuden viitekehyksen ja ehdottaa mihin suuntaan tilannetta kannattaa viedä.
> 4. Ohjaaja auttaa oppijaa oivaltamaan millaisia seurauksia ja sisältöjä tilanteen uudelleenmuotoilusta syntyy. Hän ohjaa konkreettisten siirtojen tapahtuman, jossa ongelma sovitetaan uuteen viitekehykseen.
> 5. Ohjaajan tekemät siirrot aikaansaavat tilanteessa odottamattomia muutoksia ja luovat tilanteelle uusia merkityksiä.
> 6. Ohjaaja tulkitsee tilannetta ja rakentaa viitekehystä edelleen tilanteen ohjaamana.
>
> Prosessissa tavoitellaan tilanteen parempaa ymmärrystä. Ymmärrys lisääntyy tilanteen uudelleenmuotoilun ja muuttamisen kautta.
> (Schön 1983: 130-132.)

Myös puheviestinnän opetuksessa voidaan pyrkiä soveltamaan edellä kuvattua ohjattua reflektioprosessia. Schönin (1983: 136) mukaan reflektioprosessin ohjaamisessa ohjaajalla on keskeinen rooli, mutta tilanne ei kuitenkaan ole hänen autoritäärisessä hallinnassaan. Reflektioprosessin ohjaaminen edellyttää ohjaajalta tilanneherkkyyttä ja taitoa tulkita tilanteen rakentumista. Siten ohjaaja voi sisällyttää prosessiin myös tilanteessa esiin nousseet ennakoimattomat ilmiöt. (Schön 1983: 136.) Puheviestinnän kouluttajan rooli suhteessa opittavaan asiaan ja oppijaryhmään voidaan nähdä reflektioprosessissa ratkaisevana. Kouluttaja voi reflektioprosessissa eritellä ja tulkita toisaalta oppisisältöjä sinänsä toisaalta vuorovaikutusta

oppimistilanteessa. Puheviestinnän opetuksessa, jossa sekä opetussisällöt että oppimistilanne ovat vuorovaikutteisia ja sosiaalisia, voidaan sekä opetussisällön että –vuorovaikutuksen tulkitseminen nähdä oivallusta ja oppimista tukevana.

Reflektiivisen pedagogisen prosessin voidaan olettaa laajentavan tulkintoja vuorovaikutusprosessista ja tuovan keskustelun alle normeja ja oletuksia, jotka ohjaavat viestintäkäyttäytymistä ja puheviestintäkompetenssin arviointia. Puheviestintätaitojen tulkitseminen eri näkökulmista käsin voi lisätä oppijan tietoisuutta ja ymmärrystä vuorovaikutuksesta. Tulkinnat ja tietoisuuden lisääntyminen voivat vastaavasti toimia henkilökohtaisten puheviestintätaitojen kehittymisen lähteenä.

Schönin mukaan yhtäläisyytenä kaikkien taitojen oppimisessa on ongelmalähtöinen lähestymistapa opittavaan asiaan. Tämä on riippumaton siitä, onko opittava taito tekemistä vai ymmärtämistä. Reflektiivisen oppimisen edetessä sekä tekeminen että ymmärtäminen kietoutuvat tapahtumaan riippumatta siitä, kumpi oli ollut prosessin alkuperäinen lähtökohta. (Schön 1983: 268.) Puheviestintätaitojen oppimisen tavoitteina voidaan pitää toisaalta taitoa käyttäytyä kompetentisti vuorovaikutustilanteissa, toisaalta ymmärtää erilaisten tulkintojen vaikutus viestintätilanteeseen ja omaan toimintaan. Reflektiivinen lähestymistapa voidaan nähdä toimivana puheviestintätaitojen oppimisessa ja opetuksessa, sillä se problematisoi jokapäiväisiä ja tuttuja viestintätilanteita. Oppijan kokemustiedon hyödyntäminen voidaan nähdä ratkaisevana toisaalta sisällön (esimerkiksi erilaiset tulkinnat toimivasta puheviestinnästä tietyssä kontekstissa) rakentamisessa, toisaalta viestijäkuvan eheytymisessä. Kouluttajan kyky soveltaa tietoaan oppijoiden tarpeisiin sekä taito edistää supportiivista vuorovaikutusta ryhmässä ovat koulutuksessa avainasemassa.

8.4 Reflektion ongelmat puheviestintätaitojen oppimisessa

Schönin mukaan toiminnan aikaista reflektiota vaikeuttaa yleinen uskomus siitä, että ajattelu häiritsee toimintaa. Uskomuksen mukaan reflektio toiminnan aikana voi lamaannuttaa toiminnan. Schön esittää, että toiminnan aikaisella reflektiolla onkin vaaransa juuri tässä mielessä. (Schön 1983: 275-280.) Taitavan toimijan pelko siitä, että toiminta häiriintyisi reflektiosta ja toiminnan erittelystä saattaa perustua uskomukselle, että toiminnan aikana ei ole aikaa ajatella. Toiminnassa ajatteleminen voi olla kohtalokasta toiminnan onnistumisen kannalta. Toisaalta reflektioon saattaa liittyä uskomus, että tekemisen ajatteleminen nostaa esille tilanteen kompleksisuutta. Kompleksisuudesta tietoiseksi tuleminen häiritsee vastaavasti toiminnan joustavaa etenemistä ja saattaa jopa lamaannuttaa toiminnan. Kompleksisuus on uskomuksen mukaan hallinnassamme silloin, kun se on tiedostamatonta. Toiminnan aikaiseen reflektioon saattaa liittyä myös pelko, että huomion kohteeksi toiminnan aikana tulee ensin itse tapahtuma, sitten edelleen omaa reflektiomme tapahtumasta jne. Reflektiiviseen asennoitumiseen liittyy siten ennakkoluuloja siitä, että se ei ole yhteensovitettavissa toiminnallisen asennoitumisen kanssa. (Schön 1983: 275-280.)

Schönin (1983: 275-280) mukaan toimintareflektioon liittyvät ongelmat sisältävät väärän tulkinnan ajattelun ja toiminnan suhteesta. Väittämät ovat myös omiaan vahvistamaan taitavan toiminnan mystifiointia. Jos erotamme ajattelun toiminnasta, tulkitsemme ajattelun toimintaan valmistautumisena ja toiminnan ajattelun välineenä. Toimintareflektion tarkastelu taidon oppimisessa osoittaa kuitenkin, että ajattelu ja toiminta kompensoivat toisiaan ja eivät siten ole dikotomisessa suhteessa toisiinsa. Toisaalta Schön huomauttaa, että reflektio voi väliaikaisesti hankaloittaa taitavaa toimintaa

(esim. kitaristin harjoitellessa uutta käden asentoa instrumenttinsa otelaudalla). Toimintareflektio, joka voi häiritä taitavaa toimintaa edellyttääkin turvallista harjoittelutilannetta sekä lupauksen siitä, että taitavan toiminnan hetkellinen hankaloituminen synnyttää toivottavaa kehitystä. Toimintareflektiota saattaa myös hankaloittaa oletus, että toimintaan liittyvä intuitiivinen tieto on tavoittamattomissa. Schönin mukaan toiminnan aikaisessa reflektiossa toimija työstää tietoisesti juuri toimintaan liittyvää intuitiivista ymmärrystään. Schön huomauttaa kuitenkin, että intuitiivinen ymmärtäminen on aina tiedollisesti rikkaampaa kuin yritys tavoittaa se kuvauksin. Siten taitavaa toimintaa ei voida oppia pelkästään "kirjoista lukemalla", vaan oppimiseen liittyy läheisesti toimintaan liittyvä kokemustieto. (Schön 1983: 275-280.)

Puheviestintätaitojen opetuksen kannalta on myös kysyttävä, onko mahdollista, että puheviestinnän opetus voi saada aikaan tai vahvistaa reflektiota, joka hankaloittaa oppijan osallistumista vuorovaikutustilanteisiin? Mikäli puheviestinnän opetus synnyttää tai vahvistaa toimintaa hankaloittavaa reflektiota on reflektioprosessi vääristynyt eikä vastaa tavoitteitaan. Onko reflektio silloin kääntynyt itseään vastaan ja muuttunut negatiiviseksi reflektioksi? Negatiivinen reflektio liittynee Pörhölän (1995: 126) kuvaamaan kognitiiviseen kuormitukseen esiintymistilanteissa. Kognitiivinen prosessointi, kuten sanottavan suunnittelu, asioiden muistaminen tai valintojen tekeminen sitovat tällöin häiritsevän paljon puhujan henkisiä voimavaroja. Seurauksena on, että vuorovaikutus kärsii. (Pörhölä 1995: 126.) Myös Niinistön (1984: 24-29) on kuvannut sosiaalisen relevanssin ylikorostumisen vaikutuksia esiintymiskoulutuksessa. Esiintyminen aiheuttaa niin korkeita menestymispaineita, että kognitiivinen suoritustaso laskee. (Niinistö 1984: 24-29.)

Puheviestintätaitojen opetuksen kehittämisessä olisi jatkossa tärkeää tarkastella lähemmin edellä kuvattua ongelmaa puheviestintätaitojen oppimisessa. Mistä oman toiminnan häiritsevän korostunut monitorointi voi johtua? Voiko kognitiivinen ylikuormittuneisuus tai negatiivinen reflektio häiritä myös muissa puheviestintätilanteisissa kuin esiintymiessä? Kuinka ongelma tulisi ottaa huomioon puheviestintätaitojen opetuksessa?

8.5 Reflektio puheviestinnän kouluttajan työvälineenä

Schönin kuvaamaa reflektiota voidaan puheviestinnän pedagogiikan näkökulmasta tarkastella sekä viestintäprosessissa sinänsä että puheviestintätaitojen oppimisprosessissa. Toisaalta reflektiota tapahtuu myös puheviestinnän opettajan tai kouluttajan työskentelyssä. Reflektion merkitys ammatillisessa käytännössä perustuu käytännön tilanteiden epästabiilisuuteen. Käytännön tilanteissa toimijat kohtaavat jatkuvasti konflikteja suhteessa arvoihin, päämääriin, tarkoituksiin ja intresseihin. Toisissa ammattikunnissa epävarmuuden tiedostaminen, kompleksisuus, epästabiilisuus ja arvokonfliktit ovat johtaneet ammatillisen käytännön laajentuneeseen monimuotoisuuteen. Keskustelun alla ovat kilpailevat näkemykset alan ammattikäytännöstä, asiantuntijan roolista, ammatin keskeisimmistä arvoista sekä ammatin olennaisista tiedoista ja taidoista. Vaihtelevat näkemykset ammattikäytännöstä ohjaavat kukin käytännön toimijaa toimimaan epädeterministisissä ja arvoristiriitaisissa tilanteissa. Ammatillisen toimijan onkin tehtävä ratkaisu siitä, mitä ammatillisen toiminnan näkökulmia hän hyödyntää toimintansa perustana. (Schön 1983: 15-18.)

Puheviestinnän opetuksessa voidaan toimivan pedagogisen käytännön perustana pitää opettajan tietoista sitoutumista valitsemiinsa opetuksen lähtökohtiin. Käytännön opetustyön ongelmana on kuitenkin se, ettei alalle ole kehittynyt puheviestintäpedagogiikkaa, joka erittelisi puheviestinnän opetuksen lähtökohtia ja, johon puheviestinnän opettaja voisi käytännön työssään tukeutua (Sprague 1993: 107). Tämän tutkimuksen näkökulmasta näyttäisi siltä, että puheviestinnän opetusala tarvitsee omaa pedagogista tutkimusta, joka tarkastelisi puheviestinnän opetuksen ja oppimisen lähtökohtia, erityispiirteitä ja ongelmia.

Reflektioajattelu asettuu vastustamaan teknisen rationalismin mukaista tulkintaa ammatillisesta käytännöstä. Siinä ammattikäytäntö nähdään ongelmanratkaisuprosessina. Prosessille sovitaan ensin tavoite, jonka jälkeen itse ongelmanratkaisu nähdään instrumentaalisena tapahtumana. Vaihtoehtojen ja päätöksenteon ongelmat ratkaistaan valitsemalla parhaimmat keinot, joilla saavutetaan asetetut tavoitteet. Keskittyminen ongelman ratkaisemiseen vie huomion pois ongelman asettamisesta. Ongelman asettaminen on olennainen tapahtuma, sillä todellisessa elämässä ongelmat eivät ole esillä annettuina ja valmiina, vaan ne konstruoidaan tilanteessa usein epävarmasta aineistosta. Kun asetamme ongelman, määrittelemme samalla sen, mitä päätöksiä meidän tulee tehdä, millaisia tavoitteita voimme asettaa ja mitä keinoja käyttää. Ongelmanratkaisuprosessi on vuorovaikutteinen tapahtuma, jossa toisaalta nimeämme asiat, joita työstämme, toisaalta viitekehyksen, jossa työstämme niitä. (Schön 1983: 39-69.)

Reflektio voi toimia opettajan työvälineenä hänen tarkastellessaan omaa rooliaan opetustilanteessa ja toisaalta asemaansa laajemminkin suhteessa ympäristöön. Toisaalta reflektion avulla puheviestinnän opettaja voi

problematisoida opetuksen tarkastelun kohteita. Puheviestintätaitojen opetuksessa problematisoitavina sisältöinä ovat tavoiteltavat puheviestintätaidot ja -kompetenssi sekä vuorovaikutusprosessi. Todellisessa elämässä edelliset voivat näyttäytyä oppijalle jäsentymättöminä ja erittelemättöminä. Siksi koulutuksessa juuri ongelman asettaminen eli jokapäiväisten vuorovaikutusilmiöiden problematisointi voi olla oppimisen lähde. Problematisoinnin yhteydessä voidaan oppimiselle asettaa tavoitteita sekä määritellä opetettavan sisällön, tietojen ja taitojen luonne sekä konteksti, jossa niitä tulkitaan. Tässä prosessissa kouluttaja voidaan nähdä reflektiivisenä asiantuntijana suhteessa kohderyhmän todellisuuteen ja kokemusmaailmaan. Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen rakentaminen voi näin tulkittuna olla vuorovaikutteinen prosessi, jossa oppijaryhmän kokemustieto ja kouluttajan asiantuntijatieto käyvät reflektiivistä keskustelua. Puheviestinnän opetuskeskustelu voi siten toimia sekä oppijan että kouluttajan viitekehyksen testaamisena ja aitona dialogina. Keskustelussa oppija voi testata omien arkiteorioidensa kompetenssia ja toimivuutta ja kouluttaja vuorostaan asiantuntijatietonsa soveltumista kohderyhmän maailmaan.

Ammatillisessa ongelmaratkaisutilanteessa, jossa problematisointi osoittautuu haasteelliseksi, asiantuntija etenee tilanteessa testaamalla ongelman viitekehystä. Viitekehyksen testaaminen tapahtuu konstruoimalla ongelmallinen tilanne uudella tavalla. Uudella tavalla konstruoitu ongelma luo tilanteelle uuden viitekehyksen, jossa ongelman asettaminen tulee mahdolliseksi. Tässä tapahtumassa asiantuntijan tulee hyväksyä se, että asiat, jotka hänen "tulisi tietää" voivat olla hämmentäviä ja epäselviä. Hänen tulee tarkastella reflektiivisesti tilanteeseen johtanutta toimintaa ja sen perusteita. Näin asiantuntija luo uusia tapoja ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä ja saa aikaan muutoksen. Kun asiantuntija reflektoi toiminnassa,

hänestä tulee tutkija suhteessa käytännön toimintaan. Häntä eivät sido ennalta rakennetut kategoriat, teoriat ja tekniikat, vaan hän konstruoi uuden teorian ainutlaatuisesta tilanteesta. Hänen tarkasteluaan eivät sido alkuperäiset tavoitteet ja niiden mukaan valitut keinot, sillä hän ei erota tavoitteita ja keinoja toisistaan. Tavoitteet ja keinot määrittyvät vuorovaikutteisesti asiantuntijan rakentaessa viitekehystä ongelmalliselle tilanteelle. (Schön 1983: 39-69.)

Puheviestinnän opetuksen laatu perustuu pitkälti kouluttajan taitoon soveltaa asiantuntijatietoaan kohderyhmän tarpeisiin ja kokemusmaailmaan. Soveltamisen prosessi onkin puheviestinnän koulutuksessa tärkeä. Mikäli viestinnällisen asiantuntemuksen soveltaminen osoittautuu ongelmalliseksi voi kouluttaja edetä opetuksessa muokkaamalla tilanteen viitekehystä. Vaihtoehtoisen viitekehyksen avulla voi puheviestinnällisen ongelman tunnistaminen, tarkasteleminen ja ymmärtäminen tulla helpommaksi. Kouluttaja voi luoda uusia tapoja ymmärtää kohderyhmän viestintää ja vuorovaikutusta ja auttaa näin pedagogisen muutoksen eli oppimisen syntymisessä.

Puheviestinnän opettajan ammattitaitoon kuuluu taito reflektoida opetustilanteessa. Opetuksen tavoitteet ja keinot määrittyvät vuorovaikutteisesti kouluttajan rakentaessa viitekehystä ongelmalliselle tilanteelle yhdessä oppijoiden kanssa. Puheviestinnän opetuksessa tämä edellyttää kouluttajalta konsultoivaa suhdetta oppijaryhmän vuorovaikutustarpeisiin sekä reflektiivistä otetta opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin.

8.6 Viitekehys kouluttajan reflektiivisen työskentelyn perustana

Opettajan reflektiivisen toiminnan tukena tulee olla vakaa viitekehys. Viitekehys on perusta, josta toimintareflektiossa on mahdollista erottaa tilanteeseen teorioita ja uusia viitekehyksiä. Opettajan kyky osallistua vaihteleviin, myrskyisiin tai ailahteleviinkin prosesseihin, riippuu hänen viitekehyksensä vakaudesta. (Schön 1983: 270.) Pedagogisessa käytännössä toimiva viitekehys muodostuu neljästä ulottuvuudesta. Näitä ovat välineet, keinot ja kieli, arviointisysteemi, taustateoriat sekä roolikehykset. Ulottuvuudet ovat kouluttajan viitekehyksessä suhteellisen pysyviä. (Schön 1983: 270.)

Ensimmäinen ulottuvuus muodostuu taidosta käyttää välineitä, keinoja ja kieltä silloin, kun ohjaaja käy reflektiivistä keskustelua tilanteen kanssa. Kokenut ohjaaja toteuttaa tätä ulottuvuutta kokemuksesta syntyneen tuntuman perusteella. Toinen ulottuvuuden eli arviointisysteemin pysyvyys on olennainen ehto toimintareflektiolle. Sen perusteella muotoillaan alkuperäinen ongelmatilanne ja se myös mahdollistaa uudelleenarvioinnin silloin, kun reflektioprosessi etenee tilanteen ohjaamana. Toisaalta arviointisysteemin pysyvyys on edellytys sille, että ohjaaja voi toteuttaa konkreettisia siirtoja ja osaprosesseja oppimistapahtumassa. Kolmannen ulottuvuuden muodostavat taustateoriat eivät ole ohjaajalle sääntöjä, joita voidaan soveltaa tilanteeseen sen kontrolloimiseksi tai ennustamiseksi. Paremminkin taustateoriat tarjoavat kielen, jonka keinoin on mahdollista rakentaa kuvauksia tai teemoja tulkintojen tekemisen pohjaksi. Neljännen ulottuvuuden muodostavat roolikehykset. Ne auttavat määrittelemään mitä tietoa pidetään tarpeellisena käytännön toiminnassa sekä sitä, millaista reflektiota toiminnassa tapahtuu. (Schön 1983: 270-274.)

Ohjaajan viitekehyksen ulottuvuudet ovat myös muuttuvia. Muutoksia ohjaajan viitekehyksessä tapahtuu tietyin väliajoin ja ne voivat olla myös seurausta käytännön toiminnan reflektiosta. Viitekehyksen muutokset ovat keskeisiä tapahtumia ammatillisessa kasvussa sekä käytännön epistemologian tutkimuksessa. (Schön 1983: 275.) Puheviestinnän kouluttajan reflektiivisen toiminnan perustana voidaan nähdä Schönin kuvaamat viitekehyksen ulottuvuudet. Niiden mukaisesti kouluttajan on ratkaistava mitä keinoja, välineitä ja kieltä hän käyttää pedagogisessa toiminnassaan. Tämä ulottuvuus toteutuu käytännössä opetusmenetelmällisinä ratkaisuina (esimerkiksi keskustelu, harjoitukset, roolityöskentely tai interventiot), joita kouluttaja valitsee oppimistilanteessa käytettäväksi. Schönin kuvaama tuntuma käytännön pedagogisessa toiminnassa voidaan tulkita tarkoittavan esimerkiksi opetusmenetelmällisten ratkaisujen joustavuutta ja luovaa hyödyntämistä. Toisena kouluttajan työvälineenä voi toimia kouluttajan arviointisysteemi, jonka perusteella hän muotoilee ja problematisoi puheviestinnän opetussisältöjä. Arviointisysteemin pysyvyys mahdollistaa tilanteiden uudelleenarvioinnin silloin, kun reflektioprosessi etenee tilanteen ohjaamana. Arviointisysteemin perusteella puheviestinnän kouluttaja voi ohjata konkreettisia siirtoja ja osaprosesseja oppimistapahtumassa. Kolmantena kouluttajan toiminnan tukipilarina voidaan nähdä puheviestinnän ja oppimisen taustateoriat. Niiden ei kuitenkaan tule olla kouluttajalle sääntöjä, joita sovelletaan tilanteeseen sen kontrolloimiseksi tai ennustamiseksi. Taustateoriat tarjoavat kielen, jonka keinoin on mahdollista rakentaa kuvauksia tai teemoja tulkintojen tekemisen pohjaksi. Ne auttavat kouluttajaa määrittelemään mitä tietoa pidetään tarpeellisena puheviestintätaidon koulutuksessa sekä tunnistamaan millaista reflektiota opetustilanteessa ja vuorovaikutustilanteissa yleensä tapahtuu.

Puheviestinnän kouluttajan taustateoriat voivat perustua esimerkiksi määrittelyihin puheviestintäkompetenssista ja puheviestintätaidoista, puhekulttuurin piirteistä, viestinnän malleista tai taitojen oppimisesta. Neljäntenä kouluttajan viitekehyksen ulottuvuutena voidaan pitää roolikehyksiä. Tämä ulottuvuus rakentuu käytännössä sen perusteella millaisen suhteen kouluttaja luo oppijoihin, käsiteltävään oppisisältöön sekä opetustyöhön kaiken kaikkiaan.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

9.1 Reflektio puheviestinnän pedagogisena käsitteenä

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli jäsentää puheviestintätaitojen opetuksen keskeisiä kysymyksiä ja ongelmakohtia. Tutkimuksessa olen tehnyt analyysin Mezirowin ja Schönin pedagogisesta käsitteestä, reflektiosta. Johtopäätöksissä esitän kootusti puheviestintätaitojen opetuksen ja oppimisen kannalta keskeisinä näyttäytyviä kysymyksiä ja tulkintoja reflektiosta. Käsiteanalyysiä ohjaamaan olin määritellyt seuraavat kysymykset:

1. Mikä osuus reflektiolla on puheviestintätaidoissa?
2. Millä tavalla reflektio liittyy puheviestintätaitojen oppimiseen?
3. Millaisia yhteyksiä asiantuntijan puheviestintätaidoilla ja reflektiolla on?
4. Kuinka puheviestinnän opettaja voi hyödyntää reflektiota opetustyössä?

Tutkimuksen aineiston analyysissä reflektion osuus puheviestintätaidoissa sekä niiden oppimisessa ja opetuksessa näyttäytyi moninaisena. Erityisen ratkaisevassa asemassa reflektio on oppimisen ja muutoksen edistäjänä sekä puheviestinnän kouluttajan että koulutukseen osallistuvan oppijan toiminnassa.

Seuraavassa olen jäsennellyt käsiteanalyysiin perustuvat tulkintani ja näkemykseni aikuiskasvatustieteellisen reflektio-käsitteen yhteyksistä ja sovellusmahdollisuuksista puheviestintätaitojen opetukseen ja oppimiseen noudattaen käsiteanalyysiä ohjaavia kysymyksiä.

9.2 Reflektion osuus puheviestintätaidoissa

Reflektio on ihmisen sisäinen, tietoinen prosessi, joka toimii viestintäkäyttäytymisen monitoroinnin, mukauttamisen ja ohjauksen perustana. Reflektiota voi tapahtua vuorovaikutustilanteessa, jolloin viestijä voi muuttaa viestintäkäyttäytymistään välittömässä toiminnassa. Toisaalta reflektiota voi tapahtua myös viestintätilanteen jälkeen, jolloin viestijä voi tarkastella miten hän on toiminut ja eritellä sitä, kuinka tilannetieto vaikutti odottamattoman tilanteen syntymiseen. Puheviestintätilanteessa keskustelijat, keskustelun tavoitteet ja tilanne sinänsä muodostavat ympäristön toiminnan aikaiselle reflektiolle.

Reflektio liittyy läheisesti viestijän tietoisuuden lisääntymiseen. Kaikessa vuorovaikutuksessa reflektiivisen tarkastelun kohteena voivat olla esimerkiksi puheviestintätilanne, viestintäprosessi, toteutuvat puheviestintätaidot tai viestinnän sisältö. Kriittisen reflektiivisen tarkastelun tuloksena viestijä voi tulla tietoisemmaksi vuorovaikutustilanteisiin liittyvistä perusolettamuksistaan ja niiden vaikutuksista. Kriittinen reflektio voi johtaa syvälliseen itsetutkiskeluun ja oman viestijäkuvan muutokseen.

9.3 Reflektio ja kriittinen reflektio puheviestintätaitojen oppimisessa

Koska reflektio on erittelevää ja analyyttistä toimintaa, opetuksessa on tärkeää panostaa myös yhtenäisyyteen. Puheviestinnän opetuksessa voidaan tavoitella sekä sosiaalista että yksilöllistä yhtenäisyyttä. Yksilöllisen yhtenäisyyden saavuttaminen voi olla oppijan kommunikoijakuvan eheytymistä, kun taas sosiaalinen yhtenäisyys voi olla esimerkiksi ryhmäidentiteetin vahvistumista.

Puheviestintätaitojen opetuksessa reflektiivisen tarkastelun kohteena voivat olla mm.:

- viestintäkäyttäytymisen taustalla olevat lähtökohdat ja perusolettamukset
- vuorovaikutusprosessi
- puheviestintätaidot
- persoonallisen identiteetin piirteet
- asenne itseä kohtaan viestijänä
- muiden viestintään kohdistuvat asenteet
- omat teoriat vuorovaikutuksesta ja puheviestintätaidoista
- omat viestintätavoitteet ja -käyttäytymisen motiivit
- tulkintojen merkitys viestinnässä
- viestinnän sisältö
- puheviestintätieteen käsitteet ja väitteet
- viestinnän sisältö

Kriittistä reflektiota edistävä viestintäkoulutus voi kyseenalaistaa ja muuttaa vuorovaikutukseen ja viestintäkäyttäytymiseen liittyviä merkitysrakenteita. Kriittinen reflektio voi puheviestinnän opetuksessa liittyä esimerkiksi periaatteelliseen yhteiskunta- tai kulttuurikritiikkiin tai

se voi olla vuorovaikutuksen ja viestintäkäyttäytymisen perusolettamusten kriittistä tarkastelua. Syvällinen kriittisen reflektion oppimisprosessi ei yleensä ole puheviestintätaitojen lyhytkoulutuksen tavoitteena. Kriittinen reflektio voi kuitenkin liittyä lyhytkoulutuksessa puheviestintätaitojen oppimiseen esimerkiksi oppijan elämäntilanteen kautta. Syvälliset muutokset ihmisen elämässä heijastuvat esimerkiksi viestintään liittyviin asenteisiin ja arvoihin. Esimerkiksi avioero saattaa tuoda pintaan yllättäviä, voimakkaita tunteita tai epäloogista käyttäytymistä oppijaryhmässä. Puheviestintätaitojen oppimisen prosessi voi olla osatapahtuma oppijan merkitysperspektiivin muuttumisessa. Puheviestintätaitojen opetuksessa onkin siksi tärkeää ottaa huomioon viestintätaitojen oppimisen asema ja merkitys oppijan koko elämäntilanteessa.

9.4 Asiantuntijan puheviestintätaitojen ja reflektion yhteydet

Reflektio liittyy ammatillisen viestinnän tuottamisessa taitoon tulla tietoiseksi kokemuspohjaisesta, praktisesta, ammatilliseen vuorovaikutukseen liittyvästä tiedosta. Tavoitteellisessa ammatillisessa puheviestinnässä asiantuntijan kyky viestintäkäyttäytymisensä mukauttamiseen liittyy taitoon reflektoida omien puheviestintätaitojen toteutumista ja vaikutuksia työssä.

Ammatillisissa puheviestintätaidoissa korotuvat seuraavat piirteet:

- kyky kommunikoida reflektiivisesti tilanteen eri puolien kanssa
- erittelevä ja tulkinnallinen kommunikoiminen muiden viestijöiden, keskustelun vaihtelevien näkökulmien sekä ympäristö- ja kontekstitekijöiden kanssa

- toiminnan aikana tapahtuva reflektio,
- improvisointi,
- tulkintojen ja arvioiden tekeminen,
- toimijan käytännön tuntuma,
- oman toiminnan ohjaus ja mukauttaminen,
- reflektiivinen kokemustieto,
- taito ymmärtää erilaisia tulkintoja vuorovaikutustilanteesta ja tehokkaasta puheviestinnästä,
- yhteisymmärryksen tavoitteleminen,
- kyky reflektoida vuorovaikutusta viitekehysten tasolla (esimerkiksi konflikteissa tai kulttuurien välisessä kommunikaatiossa),
- kyky tehdä erilaisia tulkintoja viestinnän merkityksistä ja vuorovaikutustilanteesta sekä
- halu ymmärtää erilaisten viestijöiden tarkoituksia ja tavoitteita.

Asiantuntijan puheviestintätaidot toimivan pitkälti implisiittisen tiedostamisen ja spontaanin tilannetiedon varassa. Reflektion avulla asiantuntija voi tiedostaa vuorovaikutustilanteessa tapahtuvat muutokset ja mukauttaa viestintäkäyttäytymistään tietoisesti tarkoituksen-mukaisemmaksi.

9.5 Reflektion hyödyntäminen puheviestinnän opetuksessa

Puheviestinnän opetustoiminnassa voidaan soveltaa reflektiota monella tavalla. Puheviestinnän kouluttaja on oppimistilanteessa reflektioprosessin ohjaaja. Reflektiivinen pedagoginen prosessi laajentaa tulkintoja vuorovaikutusprosessista ja tuo keskustelun alle normeja ja oletuksia, jotka

ohjaavat viestintäkäyttäytymistä ja puheviestintäkompetenssin arviointia. Puheviestintätaitojen tulkitseminen eri näkökulmista käsin lisää oppijan tietoisuutta ja ymmärrystä vuorovaikutuksesta. Tulkinnat ja tietoisuuden lisääntyminen toimivat vastaavasti puheviestintätaitojen kehittymisen lähteenä. Reflektiivinen lähestymistapa problematisoi jokapäiväisiä ja tuttuja viestintätilanteita. Tässä oppijan kokemustiedon hyödyntäminen on tärkeää. Kouluttajan taidoissa korostuvat kyky soveltaa omaa asiantuntijatietoa oppijoiden tarpeisiin sekä taito edistää avointa ja supportiivista vuorovaikutusta ryhmässä.

Puheviestintätaitojen opetuksessa problematisoitavina sisältöinä ovat tavoiteltavat puheviestintätaidot ja -kompetenssi sekä vuorovaikutusprosessi. Todellisessa elämässä edelliset voivat näyttäytyä oppijalle jäsentymättöminä ja erittelemättöminä. Siksi koulutuksessa juuri ongelman asettaminen eli jokapäiväisten vuorovaikutusilmiöiden problematisointi voi olla oppimisen lähde. Problematisoinnin yhteydessä voidaan oppimiselle asettaa tavoitteita sekä määritellä opetettavan sisällön, tietojen ja taitojen luonne sekä konteksti, jossa niitä tulkitaan. Tässä prosessissa kouluttaja voidaan nähdä reflektiivisenä asiantuntijana suhteessa kohderyhmän todellisuuteen ja kokemusmaailmaan. Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen rakentaminen voi näin tulkittuna olla vuorovaikutteinen prosessi, jossa oppijaryhmän kokemustieto ja kouluttajan asiantuntijatieto käyvät reflektiivistä keskustelua. Puheviestinnän opetuskeskustelu voi siten toimia sekä oppijan että kouluttajan viitekehyksen testaamisena ja aitona dialogina. Keskustelussa oppija voi testata omien arkiteorioidensa kompetenssia ja toimivuutta ja kouluttaja vuorostaan asiantuntijatietonsa soveltumista kohderyhmän maailmaan. Taulukossa 4. on eritelty reflektion kannalta kriittiset kohdat puheviestinnän pedagogisessa prosessissa.

Taulukko 4. Reflektio puheviestinnän pedagigosten prosessien eri vaiheissa.

Kouluttaja					Oppijat
- Palautteen hyödyntäminen opetustyön kehittämisessä. - Opetuksellisten tilanteiden tarkastelu viitekehysten tasolla. - Oman roolin tarkastelu ammatillisessa kokonaisuudessa. **Reflektio asiantuntijuuden kehittämisessä.**	- Opetusmenetelmien suunnittelu ja valinta. - Asiantuntijatiedon soveltaminen kohderyhmän tarpeisiin. - Opetuksen lähtökohtien määritteleminen ja tietoinen sitoutuminen niihin. **Reflektio opetuksen suunnittelussa.**	- Opetuksellisen vuorovaikutustilanteen tulkitseminen ja tilanneherkkyys. - Avoimen ja supportiivisen vuorovaikutuksen edistäminen ryhmässä. - Kouluttajan roolin tarkastelu osana ryhmäprosessia. **Reflektio kouluttajan roolin ja opetusvuorovaikutuksen tuottamisessa.**	- Opetusmenetelmien toimivuuden arviointi. - Käsiteltävien sisältöjen ja tavoiteltavien taitojen määritteleminen. - Ryhmä- ja yksilökohtaisten oppimistavoitteiden asettaminen. **Reflektio oppimistavoitteiden asettamisessa.**	- Puheviestintä-kompetenssin ja -taitojen sekä vuorovaikutusprosessin tarkastelu. - Oppisisältöjen problematisointi, erittely ja tulkita. - Asiantuntemuksen tuottaminen ryhmän tarpeisiin. **Reflektio opetuksen sisältöjen työstämisessä.**	- Kokemustiedon ja arkiteorioiden toimivuuden testaaminen. - Opittujen asioiden merkityksen arviointi omassa elämäntilanteessa - Oman oppimisen tietoinen tarkastelu ja arvioiminen. - Opetus-tilanteessa oivalletun ja ymmärretyn eksplikointi. **Reflektio oppimisen arvioinnissa.**

Reflektiota voidaan hyödyntää kouluttajan asiantuntijuuden kehittämisessä, opetuksen suunnittelussa, kouluttajan roolin sekä opetusvuorovaikutuksen työstämisessä, oppimistavoitteiden asettamisessa, opetuksen sisältöjen käsittelemisessä sekä oppimisen arvioinnissa. Taulukossa on alhaalla vasemmalla määritelty pedagogisen prosessin vaiheita, joissa reflektio on pääasiassa opettajan ammattitaitoon liittyvä metakognitiivinen työväline. Vastaavasti oikealla ylhäällä ovat ne reflektiivisen työskentelyn osa-alueet, jotka liittyvät pedagogisessa käytännössä pääosin oppijan ja oppijaryhmän toimintaan. On huomattava, että käytännössä opettajan ja oppijoiden alueilla olevat opetuksen vaiheet ja ydinkysymykset eivät kuitenkaan ole välttämättä "piilossa" varsinaisessa opetusvuorovaikutuksessa. Malli kuvaa pikemminkin sitä, kuinka nämä vaiheet sijoittuvat suhteessa toisiinsa ja kenen (kouluttajan vai oppijoiden) reflektiivinen tarkastelu missäkin vaiheessa on lähinnä kyseessä. Taulukon keskellä oleva tumma alue kuvaa opetustilanteessa tapahtuvaa reflektiivistä työskentelyä. Näissä opetuksen vaiheissa reflektiiviseen työskentelyyn osallistuvat sekä kouluttaja että oppijat. Alue kuvaa opetustilanteen niitä vaiheita, joiden yleensä ajatellaan olevan keskeisiä opetuskeskustelussa.

Puheviestinnän opetuksen voidaan ajatella perustuvan pitkälti kouluttajan taitoon soveltaa asiantuntijatietoaan kohderyhmän tarpeisiin ja kokemusmaailmaan. Soveltamisen prosessi voidaan nähdä ongelmaratkaisuna. Mikäli viestinnällisen asiantuntemuksen sovaltaminen osoittautuu ongelmalliseksi voi kouluttaja edetä opetuksessa muokkaamalla tilanteen viitekehystä. Vaihtoehtoisen viitekehyksen pohjalta puheviestinnällisen ongelman tunnistaminen, tarkasteleminen ja ymmärtäminen tulee helpommaksi. Tämän pohjalta kouluttaja voi luoda uusia tapoja ymmärtää kohderyhmän viestintää ja vuorovaikutusta ja auttaa pedagogisen muutoksen eli oppimisen syntymisessä. Puheviestinnän

opettajan ammattitaitoon voidaan siten lukea kuuluvaksi kyky reflektoida opetustilanteessa. Opetuksen tavoitteet ja keinot määrittyvät vuorovaikutteisesti kouluttajan rakentaessa viitekehystä ongelmalliselle tilanteelle yhdessä oppijoiden kanssa. Puheviestinnän opetuksessa tämä edellyttää kouluttajalta konsultoivaa suhdetta oppijaryhmän vuorovaikutustarpeisiin sekä reflektiivistä otetta opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin.

9.6 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut hahmottaa niitä teoreettisia ulottuvuuksia, joiden varassa työelämän puheviestinnän opetuksen suunnittelu, tavoitteiden ja sisältöjen määrittäminen voi tapahtua. Lähestyin tutkimusongelmaa reflektio-käsitteen analyysin kautta. Reflektio aikuisen oppimista kuvaavana käsitteenä tarjosi hedelmällisen ympäristön jäsentää ja ymmärtää puheviestinnän opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen, suunnittelun ja toteutuksen ydinkohtia.

Tutkimuksen menetelmä oli käsiteanalyysi. Tutkimuksessa lähestyin reflektiota avoimena aikuisen oppimista kuvaavana käsitteenä. Tavoitteenani analyysissa oli jäsentää reflektio-käsitettä erittelemällä niitä merkityssisältöjä, ulottuvuuksia ja piirteitä, joita valitsemani aikuiskasvatuksen teoreetikot, Jack Mezirow ja Donald Schön sille antoivat.

Mezirow ja Schön ovat aikuisen oppimisen tutkijoina ja teoretisoijina keskeisiä. Siksi juuri heidän tekstiensä analysoiminen oli yksi työn ansioista. Työni edistymisen aikana on kuitenkin ollut havaittavissa

jonkinasteista keskustelun muutosta sekä valistemieni tutkijoiden että reflektio-käsitteen osalta. Mezirowin kirjoitusten aikaansaama välillä kiivaskin polemiikki oli kiihkeimmillään 1990-luvun puolivälistä vuosituhannen vaihteeseen. Silloin käytiin myös ahkeraa keskustelua konstruktivismin vaikutuksista kasvatustieteeseen. Tällä hetkellä tämän keskustelun kärki etsinee uutta suuntaa.

Konstruktivismin eräänä ääripäänä pidettyä sosiaalista konstruktionismia ovat tässä työssä edustaneet Donald Schönin tekstit. On mahdollista, että konstruktionismi tulee olemaan jatkossa kiinnostuksen kohteena siinä keskustelussa, joka aikaisemmin keskittyi konstruktivisimin tarkasteluun. Sosiaalinen konstruktionismi korostaa ihmisen oppimisessa ja tiedon muodostuksessa sosiaalisen vuorovaikutuksen ratkaisevaa merkitystä. Näkökulman mukaan maailma, jossa elämme konstruoidaan sosiaalisissa käytännöissä ja sopimuksissa ja todellisuus rakentuu ihmisten vuorovaikutuksen tuloksena. Konstruktionistinen näkökulma, joka korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa ja tiedon tuottamisessa, voi siten toimia avartavana ja oivallusta edistävänä viitekehyksenä sekä puheviestinnän oppimisen tutkimuksessa että soveltavassa puheviestinnän tutkimuksessa jatkossa. Tässä mielessä tämän tutkimuksen toinen teoreetikko, Schön, on ollut ajankohtainen ja osuva valinta.

Jossain mielessä voidaan ajatella, että innostus kostruktivismiin sekä Mezirowin teksteihin oli kasvatusalalla vain yksi monista innostusta herättävistä ja tieteellistä keskustelua edistävistä ohikiitävistä muoti-ilmiöstä. Tieteellisen keskustelun ajoittainen kiihtyminen olennaisten peruskysymysten ääreen on kuitenkin välttämätöntä. Siksi keskustelun primus motorina toimivat ajattelijat sekä teoreettiset viitekehykset ansaitsevat mielestäni niille kuuluvan arvon näkökulmien väliaikaisuudesta

huolimatta. Kiinnostus konstruktivismiin on edistänyt ymmärrystä ihmisen oppimisesta ja tiedon muodostuksesta aktiivisena tuottamistapahtumana. Puheviestinnän tutkimuksessa olisi jatkossa mielestäni tärkeää tarkastella lähemmin konstruktionismin korostamaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä tiedon konstruoinnin prosessissa.

Analyysin tarkastelunäkökulma perustui kirjallisuudesta esiin nostamiini puheviestinnän opetuksen ydinkysymyksiin. Tutkimuksen arvioinnissa on todettava, että puheviestinnän alan lähteiden ja kirjallisuuden käsittely olisi voinut olla systemaattisempaa. Lähteiden satunnaisuus on tutkimuksessa valitettavaa, sillä se on muodostanut myös ongelmia teoreettisen argumentoinnin loogisuudelle. Kirjallisuuden metsästyksen koin kieltämättä vaikeaksi, sillä tutkimani aihe ei ole puheviestinnän alalla selkeästi jäsentynyt tutkimussuuntaus ja aiheeseeni liittyvä kirjallisuus on hajallaan.

Tutkimuksen arvioinnissa tulee korostaa sitä, että tutkimuksen tavoittena on ollut jäsentää reflektiota käsitteellisenä välineenä ja selityksenä aikuisen puheviestinnän oppimistapahtumassa. Siten tutkimusta voidaan pitää päänavauksena reflektio-käsitteen soveltamiselle puheviestinnän opetuskontekstiin. Toisaalta tutkimus voidaan nähdä myös esitutkimuksena puheviestinnän pedagogiikan empiiriselle tutkimukselle.

Reflektion erittelyn kautta tutkimuksen tuloksissa nousivat esille puheviestinnän pedagogisen prosessin ydinkohdat. Tämä tutkimuksen tulos on arvioitavissa ajattelu- ja tutkimusprosessin lopputuloksena, joka on värittynyt omilla ammatillisilla näkemyksilläni ja kokemuksilla. Siten yleistettävyyden kysymys on problemaattinen ja jossain mielessä irrelevantti. Voidaankin kysyä, onko oleellista asettaa tulkinnalle

yleistettävyyden kriteeriä? Toisaalta ammatillisuus sinänsä voidaan nähdä kykynä tarkastella oman alan erityiskysymyksiä siinä määrin objektiivisesti ja niin yleisellä tasolla, että tarkastelu ja tulkitut loppupäätelmät voivat puhutella myös muita saman alan edustajia erilaisissa konteksteissa. Tässä mielessä tutkimuksen tulokset ovat varmasti yleistettäviä tai siirrettäviä ja koskevat ainakin jossain määrin myös muunlaista puheviestinnän opetuksen tarkastelua, kuin reflektio-käsitteen valossa tapahtunutta. Tässä tutkimuksessa olenkin käsitellyt puheviestinnän opetuksen kysymyksiä sellaisella abstraktiotasolla, että saavutetun ymmärryksen voidaan olettaa pätevän puheviestinnän opetukseen ylipäätään. Siten tässä tutkimuksessa olennaista on ollut pyrkimys tehdä ymmärrettävämmäksi puheviestinnän pedagogiikan ydinkysymysiä, ei niinkään näiden ydinkysymysten todellisen luonteen paljastaminen tai todistaminen. Tutkimuksen tulosten todistaminen tai testaaminen voisi siten olla puheviestinnän opetusta koskevien jatkotutkimusten tai käytännön opetustoiminnan tavoitteena.

Tutkimuksen menetelmällisen eheyden arvioinnissa tulee huomioida se seikka, että vastaavaa teoreettiseen ymmärrykseen tähtäävää puheviestinnän pedagogiikan tutkimusta ei ole tehty aikaisemmin. Siten tutkimus on ollut minulle haaste ja valittu menetelmä työläs. Tutkimuksen toteuttamisessa olen kokenut ongelmallisena sen, että tutkimuksessa en tarkastellut metatasolla pelkästään reflektiota pedagogisena käsitteenä, vaan myös puheviestinnän oppimisen ydinkysymyksiä sellaisina kuin ne minulle näyttäytyivät kirjallisuudessa. Ongelmana tässä kaksijakoisessa lähestymistavassa oli se, että käsiteanalyyttinen tarkastelu ja kirjallisuuden tutkiskelu olivat tapahtumina toisaalta samantyyppisiä toisaalta edellyttivät hyvin erilaista ajattelua ja ymmärtämistä. Voidaankin sanoa, että näiden ymmärryksen tasojen yhdistäminen ja keskinäinen keskustelu on ollut tässä tutkimuksessa sekä etu että rasite. Puheviestinnän pedagogiikan piirissä on

havaittavissa hyvin monenlaisia näkemyksiä, siitä mitä puheviestinnän opetus on ja mitä sen tulisi olla, mitkä ovat opetuksen tavoitteet ja keskeisimmät sisällöt tai ydinkysymykset. Puheviestinnän kirjallisuuteen tutustumisessa olikin suurena haasteena se, ettei kirjallisuus ja siinä esiintyvät eritasoiset tulkinnat vieneet ajatteluani mukanaan, vaan että pystyin pitäämään ajatteluni valitsemallani metatasolla. Uskon, että tämän tutkimuksen tulokset ovatkin sellaisella yleisellä tasolla, että niiden voidaan nähdä edustavan tiettyä "totuutta" puheviestinnän pedagogiikan ydinkohdista. Tutkimuksen tulosten voidaan väittää olevan valideja, mutta siinä määrin abstrakteja, että olennaista on niiden "totuusarvon" testaaminen erilaisissa opetuskonteksteissa. Menetelmällisten valintojen puutteena voidaan siten väittää olevan sen, ettei tässä tutkimuksessa itsessään asetettu "totuutta" testiin esimerkiksi käytännän esimerkein tms. tavalla. Tämä valinta oli minulle vaikea, mutta tietoinen ja perusteltu. Käsiteanalyyttisen menetelmän työläyden ja haasteellisuuden vuoksi päädyin rajaamaan tutkimuksen tälle teoreettisen työstämisen tasolle ja jättämään mahdolliset muut tutkimusmenetelmät tämän työn ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että reflektio on toimiva ja keskeinen käsite puheviestintätaitojen pedagogisessa toiminnassa. Puheviestinnän pedagogiikan kehittämisessä tulee jatkossa tarkastella sitä, millainen reflektio oppimisessa tukee opetuksen tavoitteita. Onko opetuksen tavoitteena jäsentää ja vahvistaa kriittistä reflektiota ja merkitysrakenteiden muutosta? Mikä on silloin kriittisen reflektiivisen tarkastelun kohde ja sisältö? Milloin olisi tarpeellista käydä esimerkiksi perustavaa laatua olevaa keskustelua vuorovaikutuksen taustalla olevista oletuksista?

Reflektion tarkastelu puheviestintätaitojen pedagogisena käsitteenä toi esille myös kysymyksen oppijan reflektioon liittyvistä ongelmista.

Reflektio voi johtaa oppijan oman toimintansa häiritsevän korostuneeseen monitorointiin. Jatkossa olisikin erityisen tärkeä tutkia sitä, mistä kognitiivinen ylikuormittuneisuus tai negatiivinen reflektio voi johtua. Millaisissa viestintätaidoissa tai tilanteissa ylikuormittuneisuuteen on erityinen vaara? Kuinka ongelma tulisi ottaa huomioon puheviestintätaitojen opetuksen menetelmien suunnittelussa? Vai voiko negatiivisessa reflektiossa ollakin kysymys täysin luonnollisesta taidon oppimiseen liittyvästä ahdistuksesta, jossa tiedämme miten haluaisimme toimia, mutta emme vielä osaa toimia niin?

Puheviestintätaitojen toimivan pedagogisen käytännön perustana on opettajan tietoinen sitoutuminen opetuksen peruslähtökohtiin. Tällä hetkellä käytännön opetustyön ongelmana on kuitenkin se, ettei alalle ole kehittynyt omaa pedagogiikkaa, johon puheviestinnän opettaja voisi käytännön työssään tukeutua (Sprague 1993: 107). Tämän tutkimuksen näkökulmasta näyttäisi siltä, että puheviestinnän opetusala tarvitsee erityistä pedagogiikan tutkimusta, joka tarkastelisi puheviestinnän opetuksen ja oppimisen lähtökohtia, erityispiirteitä ja ongelmia. Toivon, että tässä työssä esittämäni näkemykset ja tulkinnat puheviestinnän opetuksesta tuovat lisäarvoa alamme pedagogiikan kehittämistyöhön.

KIRJALLISUUS

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Ashmore, M. 1989. The reflexive thesis : wrighting sociology of scientific knowledge. Chicago: University of Chicago Press.

Berger, P.L. & T. Luckmann. 1966. The Social Construction of Reality. Garden City, NY: Doubleday.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Reflection : turning experience into learning. London: Kogan Page.

Boud, D. & D. Walker, 1991. Experience and Learning: Reflection at Work. Adults Learning in the Workplace: Part A. Adult and Workplace Education, Faculty of Education, Deakin University.Victoria, Australia: Deakin University.

Cambridge Dictionary of Philosophy. 1995. Cambridge: Cambridge University Press.

Cyphert, D. 1996. Taking the Helm in Critical Pedagogy: The Basic Speech Curriculum as an Operationalization of the Paradigm. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. November, 1996. San Diego, CA.

Dewey, J. 1957 (1920). Reconstruction in philosophy. Boston: Beacon press.

Ekola, J. 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY.

Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A.Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Friedrich, G. W. & Boileau, D. M. 1990. The Communication Discipline. Teoksessa Daly, J. A., Friedrich, G. W. & Vangelisti A. L. (toim.) Teaching communication: Theory, Research, and Methods. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Gerlander, M. & Takala, E. 2000. Viestinnän opetus interpersonaalisiin ammatteihin koulutettaessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1994. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Haarakangas, K. 1997. Hoitokokouksen äänet : dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokouskeskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 130.
Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.

Habermas, J. 1987. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. The theory of communictive action. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. 1984. Reason and the rationalization of society. The theory of communictive action. Boston: Beacon Press.

Hakkarainen, K., Lonka, K. ja L. Lipponen, 2000. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Happonen, J., Mäntynen, P., Toskala, A. ja V.Verronen. 1998. Tiedon kehittyminen ja psykoterapia. Tieteenteorioiden yhteys konstruktivistisiin näkemyksiin inhimillisestä tiedosta ja psykotearpiasta. Psykologia 33, 84-93.

Hugenberg, L. W. & D. D. Yoder, 1996. A Reaction to the "Competent Speaker Speech Evaluation Form": An Update. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. November, 1996. San Diego, CA.

Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. London : Croom Helm.

Jung, C. 1981. The collected works of C. G. Jung. Vol.6. Psychological types. London: London Routledge & Kegal Paul.

Järvinen, A., Kontkanen, L., Poikela, E., Stachon, K. ja H. Valkama 1995. Työ, asiantuntijuus ja oppiminen - tutkimuksen uutta paradigmaa etsimässä. Aikuiskasvatus 2, 76-84.

Järvinen, A.1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kagan, J. 1971. Personality development. New York: Hillsdale.

Karvinen, S. 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan kirjallisuus sarja Sosiaalityö 1. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Knowles, M. S. 1984. New Roles for Teachers - Empowerers of Lifelong Learners. Journal of Children in Contemporary Society. 16 (3-4), 85-94.

Kolb, D. 1984. Experiential learning : experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kompf, M. & W. R. Bond, 1995. Through the Looking Glass: Some Criticisms of Reflection. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. April, 1995. San Francisco, CA.

Korkiakangas, M. 1980. Ajattelu, oppiminen ja opetus. Julkaisusarja B nro 10. Valtion koulutuskeskus.

Kuhn, T. S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Juva: WSOY.

Lehto, S. 2000. Opetusviestintä monimuotokoulutuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lehtinen, E. 1999. Neljännesvuosisata opetusteknologiaa. Teoksessa M. Horila (toim.), ITK-99: Täällä tietoyhteiskunnan alla. Interaktiivinen teknologia koulutuksessa, 10-vuotisjuhlakonferenssi, 12-17. Hämeen kesäyliopiston julkaisuja, sarja B.

Leiwo, M. Luukka, M-R. & Nikula, T. 1992. Pragmatiikan ja retoriikan perusteita. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiental learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.

Matula, T. 1995. Centrality in Research and Teaching: Some New Directions for the Basic Speech Course. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. November, 1995. San Antonio, TX.

Mezirow, J. 1998. On Critical Reflection. Adult Education Quarterly 48 (3), 185-198.

Mezirow, J. 1996a. Contemporary Paradigms of Learning. Adult Education Quarterly 46 (3), 158-173.

Mezirow, J. 1996b. Beyond Freire and Habermas: Confusion A Response to Bruce Pietrykowski. Adult Education Quarterly 46 (4), 237-239.

Mezirow, J. 1994. Understanding Transformation Theory. Adult Education Quarterly 44 (4), 222-226.

Mezirow, J. 1992. Transformation Theory: Critique and Confusion. Adult Education Quarterly 42 (4), 250-252.

Mezirow, J. 1991a. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

Mezirow, J. 1991b. Transformation Theory and Cultural Context: A Reply to Clark and Wilson. Adult Education Quarterly 41 (3), 188-192.

Mezirow, J. & al. 1990. Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emansipatory Learning. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers

Mezirow, J. 1989. Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law. Adult Education Quarterly 39 (3), 169-175.

Mezirow, J. 1985. Concept and Action in Adult Education. Adult Education Quarterly 35 (3), 142-151.

Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn taoiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 2, 84-97.

Mikkola. L. 2000. Supportiivinen viestintä ja sosiaalinen tuki työyhteisössä. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopsto.

Mulligan, J. & Griffin, C. 1992. Empowerment through experiential learning : explorations of good practice. London : Kogan Page.

Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 23. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Ojanen, S. 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.

Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Hämeenlinna: Vastapaino.

Palonen, K. 1980. Politiikan ja valtio-opin kriiseistä suomalaisessa valtio-opin historiassa. Tieteenalan perusteiden ja itseymmärryksen muuntumisen tulkintaa erityisesti suhteessa Allgemeine Staatslehre-traditioon. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Patterson, T. M. 1996. Speech Communication Education for Adult Learners: An Experiential Curriculum Design. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. November, 1996. San Diego, CA.

Putnam, L.L. & Ford, L. 1990. Teaching Organisational Communication. Teoksessa Daly, J.A., Friedrich, G.W. & Vangelisti, A.L. (Eds.) Teaching Communication. Theory, Research, and Methods. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

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

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa : konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo : WSOY.

Rubin, R.B. 1990. Communication competence. Teoksessa Phillips, G.M.& J.T. Wood (toim.) Speech communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of Speech Communication Association. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sallinen-Kuparinen, A. 1981. Puheviestinnän opettaminen. Helsinki: Otava.

Sandine, B. 1996. Communication and the Learning Organization. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. November, 1996. San Diego, CA.

Sarala, U. 1996. Työyhteisössä oppiminen - laatupiirit. Teoksessa Aikusen oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Schön, D. A. 1988. Educating the Reflective Practioner. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Schön, D. A.1983. The Reflective Practioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc. Publishers.

Sprague, J. 1993. Retrieving the research agenda for communication education: Asking the pedagogical questions that are "embarrassments to theory". Communication Education 42, 106-122.

Sprague, J. 1992. Expanding the research agenda for instructional communication: Raising some unasked questions. Communication Education 41, 1-22.

Sprague, J. 1990. The Goals of Communication Education. Teoksessa Daly, J.A., Friedrich, G.W. & Vangelisti, A.L. (Eds.) Teaching Communication. Theory, Research, and Methods. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Spitzberg, B.H. 1994. The dark side of (in)competence. Teoksessa Cupach, W.R. & H. Spitzberg (toim.), The dark side of interpesonal communication. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Spitzberg, B. H. & W. R. Cupach, 1984. Interpersonal Communication Competence. Beverly Hills: SAGE.

Staton, A.L. 1990. AN Ecological Pespective on College/University Teaching. Teoksessa Daly, J.A., Friedrich, G.W. & Vangelisti, A.L. (Eds.) Teaching Communication. Theory, Research, and Methods. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Suomalainen, E. 2000. Viestintä osana ammatillista osaamista - Viestinnän opetuksesta ammattikorkeakoulussa. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Tannen, D. 1994. Gender and discourse. New York: Oxford University Press.

Toukonen, M. L. 1991. Koulu ja sen kieli: näkökulmia opettajan työn etiikkaan. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki:Yliopistopaino.

Usher, R. 1985. Beyond the Anecdotal: Adult Learning and the Use of Experience.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Valkonen, T. 1997. Puheviestintätaitojen arviointi lukion päättökokeessa. Lisensiaatintutkimus puheviestinnän alalta. Viestintätieteiden laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Valo, M. 2000. Opiskelijasta opettajaksi. Puheviestinnän opetusharjoittelijoiden ajatuksia opettamisesta. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Valo, M. 1986. Mitä ovat puheviestintätaidot? Virke n:o 6, 5-14.

von Wrigh, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9-12.

Wahlström, J. 1992. Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyyttinen tutkimus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 94. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.

Webster's New World Dictionary. 1994. 3rd. ed. New York: Prentice Hall.