

PUHEVIESTINTÄTAITOJEN ARVIOINTI LUKION PÄÄTTÖKOKEESSA

TARJA VALKONEN

Lisensiaatintutkimus
puheviestinnän alalta
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Toukokuu 1997

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
TOURULAN KIRJASTO

Toukokuu 1997

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Viestintätieteiden laitos
Tekijä Valkonen, Tarja	
Työn nimi Puheviestintätaitojen arviointi lukion päättökokeessa	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Lisensiaatintutkimus
Aika Toukokuu 1997	Sivumäärä 203 s. (3 liitettä)
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen tasoa sekä itsearviointien että opettajien ja ulkopuolisten asiantuntija-arviointien valossa. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää puheviestinnän päättökokeeseen ja taitojen arviointiin liittyviä näkemyksiä. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä on puheviestintäkompetenssin ja sen taitokomponentin tarkasteleminen käyttäytymisestä syntyvinä päätelminä ja arvioina.</p> <p>Tutkimus oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa esiintymisen ja ryhmäviestinnän kokeet toteutettiin 10 lukiossa. Opiskelijat (N = 188) ja heidän opettajansa (N = 11) arvioivat opiskelijan puheviestintätaitoja koetilanteessa tai välittömästi sen jälkeen. Koetilanteet kuvanauhoitettiin, kuvanauhoista editoitiin arviointinauha (33 puhe-esitystä ja 31 keskustelua), ja 16 ulkopuolista asiantuntija-arvioijaa arvioi kuvanauhalla olevan aineiston. Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoja arvioitiin analyttisesti kriteeriviitteisen taitomittarin avulla. Arvioinnin tueksi laadittiin tasokuvaukset välttävästä, hyvästä ja kiitettävästä taitotasosta. Kyselyn avulla selvitettiin kokemuksia koetilanteesta ja taitojen arvioinnista. Tutkimusaineisto on pääosin kvantitatiivista ja koostuu taitomittareiden neljän taitoalueen arvioinneista ja mittareiden summapistemäärien tarkastelusta. Laadullinen aineisto muodostuu taitomittareiden avoimeen kohtaan kirjoitetuista arviointien perusteluista ja täsmennyksistä</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella pohditaan puheviestintätaitojen itsearvioinnin mahdollisuuksia, arvioijakoulutuksen haasteita sekä puheviestinnän päättökokeen laadintaan liittyviä kysymyksiä. Lukiolaisten esiintymistaidot ja erityisesti heidän ryhmäviestintätaitonsa osoittautuivat hyviksi sekä itsearviointien että opettajien arviointien perusteella. Ulkopuoliset arvioijat sen sijaan arvioivat lukiolaisten taidot heikommiksi kuin opiskelijat tai heidän opettajansa. Opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemykset opiskelijoiden taitojen tasosta eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi.</p> <p>Taitomittareiden reliabiliteettia ja validiteettia ei kaikilta osin voitu varmistaa. Taitomittareiden osiokohtainen analyysi osoittaa opettajien ja opiskelijoiden arviointien kasautuneen, näin erityisesti ryhmäviestintätaitojen osalta. Itsearvioinnissa taitomittarit eivät osoittautuneet kovin käyttökelpoisiksi. Tulokset tukevat näkemystä siitä, että itsearvioinnit kertovat todennäköisesti enemmänkin tilannekohtaisista tuntemuksista ja omien tulosodotusten saavuttamisesta kuin varsinaisesta käyttäytymisen taidokkuudesta. Ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien yhtenevyyttä ja hajaantumista koskevat havainnot puolestaan nostavat esiin viitteitä arvioinnin subjektiivisista tekijöistä. Taitomittarit soveltuvat tietyin varauksin lukiolaisten puheviestintätaitojen päättötason selvittämiseen. Niiden käyttö edellyttää arvioijakoulutusta.</p>	
Asiasanat	Arviointi, esiintymistaidot, lukio, puheviestintäkompetenssi, päättökoe, ryhmäviestintätaidot
Säilytyspaikka	Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos
Muita tietoja	

SISÄLLYS

ESIPUHE

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	6
1.1	Tutkimuksen viitekehys ja tavoitteet	6
1.2	Puheviestinnän opetus lukiossa	13
1.2.1	Puheviestinnän opetuksen tavoitteet	13
1.2.2	Puheviestintätaitojen arviointi lukiossa	18
2	PUHEVIESTINTÄKOMPETENSSI JA PUHEVIESTINTÄTAIDOT	24
2.1	Kompetenssin käsite puheviestintätieteessä	24
2.2	Kompetenssi kognitiivisena rakenteena	27
2.3	Kompetenssi interpersonaalisen suhteenä	28
2.4	Kompetenssi vaikutelmana ja päätelmänä	29
2.5	Kompetenssi tehokkuutena ja tarkoituksenmukaisuutena	31
2.6	Puheviestintäkompetenssin mallintaminen	33
2.6.1	Kompetenssi prosessina	33
2.6.2	Kompetenssi motivaationa, tietona ja taitona	36
2.7	Puheviestintätaidot opetuksen ja oppimisen kohteina	41
2.7.1	Esiintymistaidot	47
2.7.2	Ryhmäviestintätaidot	48
3	PUHEVIESTINTÄTAITOJEN ARVIOIMINEN	53
3.1	Puheviestintätaitojen arviointimenetelmiä	53
3.2	Arviointitutkimusten tuloksia	57
3.2.1	Arvioinnin virhelähteet	57
3.2.2	Puheviestintätaitojen itsearviointi	58
3.2.3	Viestijäkumppanit ja ulkopuoliset havainnoijat taitojen arvioijina	61
3.3	Puheviestintätaitojen arvioimisen periaatteet opetuksessa	63
3.4	Puheviestintätaitojen arviointitapoja opetuksessa	66
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT	69
4.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen kulku	69
4.2	Tutkimusmenetelmät	73
4.2.1	Taitomittareiden laadinta	73
4.2.2	Esiintymistaitomittari	77
4.2.3	Ryhmäviestintätaitomittari	77
4.2.4	Koe- ja arviointitehtäviä sekä taitomittareita koskevat kyselyt	78
4.3	Arvioijat	79
4.4	Esiintymistehtävä ja esiintymiskokeen kulku	82
4.5	Ryhmäviestintätehtävä ja ryhmäviestintäkokeen kulku	84
4.6	Arviointinauhan koostaminen ja taitojen arviointi kuvanauhalla	86
4.7	Aineiston analysointi	88

5	TULOKSET	92
5.1	Opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmäviestintätaidot	92
5.1.1	Esiintymistäidot opiskelijoiden itsearvioimina	92
5.1.2	Esiintymistäidot opettajien arvioimina	99
5.1.3	Esiintymistäidot ulkopuolisten arvioijien arvioimina	102
5.1.4	Ryhmäviestintätaidot opiskelijoiden arvioimina	108
5.1.5	Ryhmäviestintätaidot opettajien arvioimina	113
5.1.6	Ryhmäviestintätaidot ulkopuolisten arvioijien arvioimina	115
5.2	Opiskelijat, opettajat ja ulkopuoliset arvioijat taitojen arvioijina	121
5.2.1	Opiskelijat, opettajat ja ulkopuoliset arvioijat esiintymistäitojen arvioijina	121
5.2.2	Opiskelijat, opettajat ja ulkopuoliset arvioijat ryhmäviestintätaitojen arvioijina	131
5.3	Opiskelijoiden kokemukset esiintymis- ja ryhmäviestintätehtävästä	138
5.4	Opettajien näkemykset esiintymis- ja ryhmäviestintätehtävästä	143
5.5	Opiskelijoiden, opettajien ja ulkopuolisten arvioijien kokemukset esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arvioinnista	144
5.6	Tutkimusmenetelmien arviointia	147
6	TULOSTEN TARKASTELUA	156
6.1	Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointi	156
6.1.1	Puheviestintätaitojen itsearvioinnin mahdollisuudet	156
6.1.2	Arvioijakoulutuksen haasteet	165
6.2	Taitomittareiden käyttökelpoisuus	173
6.3	Päätökoetta koskevat kehittämissuhteet	176
6.4	Jatkotutkimusmahdollisuuksia	179
	KIRJALLISUUS	184
	LIITTEET	204

ESIPUHE

Puheviestintätaitojen arviointia käsittelevä tutkimustyö tarjoaa mielenkiintoisen mahdollisuuden pohdiskella sekä tieteenalan keskeisiä teoreettisia kysymyksiä että käytännön opetustyön konkreettisia ongelmia. Puheviestinnän opettajana minua on vuosien mittaan alkanut entistä enemmän kiinnostaa oman alan opetustraditio ja sen muotoutuminen. Millaisiin näkemyksiin perustuu käsityksemme taitavasta käyttäytymisestä vuorovaikutustilanteissa? Millaisia tuloksia puheviestinnän opetuksen odotetaan tuottavan, ja kuinka nuo odotukset täyttyvät? Oman työn kriittinen arviointi on johtanut myös mietiskelemään puheviestintäkompetenssin filosofisia perusteita ja puheviestintätaidon olemusta. Mitä oikeastaan arvioin, kun arvioin oppijan käyttäytymisen perusteella hänen esiintymistaitoaan, kuuntelutaitojaan tai keskustelutaitojaan? Miten kouluttajana voisin ohjata opiskelijoita ymmärtävästi ja tarkasti analysoimaan puheviestintätaitoja?

Tämän tutkimuksen konkreettisena lähtökohtana oli kuitenkin ajankoh-
taiseksi tullut tarve kehittää lukioon puheviestinnän päättötasoa mittaava
koe. Lukiossa puheviestinnän opetus on kuulunut kiinteänä osana äidin-
kielen opetukseen. Lähes yhtä kauan kuin suomenkielistä opetusta on
maassamme tarjottu, on oppilaiden taitoa puhua omaa äidinkieltään myös
kritisoitu. Kritiikissä on noussut esille milloin tyytymättömyys siihen, että
koulu ei valmenna nuoria ääntämään tai ylipäättään puhumaan riittävän
selkeästi, milloin taas kritiikin kärki on kohdistunut siihen, että koulu ei
opeta pitämään esitelmiä, jutustelemaan sujuvasti sosiaalisissa tilanteissa tai
puolustamaan pontevasti omia näkemyksiä keskusteluissa tai vaikkapa
väittelyissä.

Puheviestintätaitojen kehittämisen tarvetta ei juuri ole kyseenalaistettu. Onhan meillä lähes hellyydellä vaalittu käsitystä siitä, että olisimme jotenkin erityisen heikkolahjaisia puhujia tai ainakin sangen vaitonaisia keskustelukumppaneita. Omaan puhekulttuuriimme liittyvistä arvostuksista ja asenteista on saatavilla tieteellistä tietoa. Sen sijaan meillä on melko vähän tutkimusta puhe- ja viestintäkäyttäytymisemme taidokkuudesta tai puheviestintätaitojen opetuksesta. Puheviestinnän opetuksen vaikuttavuutta koskevaa tutkimusta on kansainvälisestikin erittäin vähän.

Äidinkielen opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat tällä vuosikymmenellä olleet monenlaisen kriittisen tarkastelun ja kehitystyön kohteena. Lukion opetus suunnitelmien uusissa perusteissa (1994) korostetaan äidinkielen merkitystä ajattelun, oppimisen ja viestinnän välineenä, johon perustuu niin yksilön identiteetin kehittyminen kuin sosiaalinen vuorovaikutus sekä kulttuurinen kasvaminen. Uudessa opetussuunnitelmassa puheviestinnän osuus nivoutuu entiseen tapaan äidinkielen pakollisten kurssien opintoihin. Lukion äidinkielen syventäviin kursseihin on viime vuosina kuulunut myös valinnainen Puheviestinnän taidot -kurssi, jossa painotetaan erityisesti esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen kehittämistä.

Minulle tarjoutui keväällä 1995 tilaisuus seurata läheltä Opetushallituksen kokoaman lukion äidinkielen opettajien kehittäjäverkoston työskentelyä. Työskentelyn tavoitteena oli laatia ja kokeilla lukion päättötasolle soveltuvia puheviestintätaitojen kokeita, arviointikriteerejä ja taitokuvauksia. Kun työskentelyssä puheviestinnän päättökokeen kehittämiseksi osoittautui välttämättömäksi löytää vastauksia puheviestintätaitojen arviointiin liittyviin kysymyksiin, otin haasteen vastaan. Puheviestintäkompetenssin tutkijana olen joutunut väistämättä huomaamaan, että tutkimusala on erittäin laaja ja tutkimuskohde tuntuu karkaavan tuon tuostakin käsistä. Samalla olen kuitenkin voinut vakuuttua työskenteleväni kiehtovan ja tärkeän tutkimusongelman parissa.

Tutkimustyötäni ovat taloudellisesti tukeneet Suomen Kulttuurirahasto, Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos ja Opetushallitus, mistä lausun lämpimät kiitokset.

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

1.1 Tutkimuksen viitekehys ja tavoitteet

Puheviestintätaidot ovat yksilön elämänhallinnan perustaitoja. Kuuntelemisen ja keskustelemisen taidot ovat ihmissuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä välttämättömiä. Työelämässä pitäisi pystyä monenlaiseen yhteistyöhön toisten kanssa, täytyisi osata tehdä päätöksiä ryhmässä ja neuvotella rakentavasti yhteisistä asioista. Viestintäteknologian kehittymisen myötä on informaatiotarjonta jo nyt paisunut niin valtavaksi, että jokaiselta, joka haluaa tulla kuulluksi ja saada mielipiteensä esille, vaaditaan entistä laadukkaampia esiintymisen taitoja.

Puheviestintätaitojen heikkous tai puute on tutkimusten mukaan varsin yleinen ilmiö. Esimerkiksi Rubinin (1982) laajan selvityksen mukaan 49 % yhdysvaltalaisista lukioikäisistä opiskelijoista ei pystynyt kuulemansa perusteella kuvailemaan mielipiteiden välisiä eroja, 35 % ei pystynyt pyydettyään ilmaisemaan kyllin selkeästi omaa mielipidettään ja perustelevaan näkemyksiään, 27 % ei ymmärtänyt opettajan antamia kehittämissuhteita opetustilanteessa. Vangelistin ja Dalyn (1989) havaintojen mukaan 15–20 % opiskelijoista ei pystynyt koetilanteessa hyväksytysti suoriutumaan annetusta viestintätehtävästä eli hälyttämään palokuntaa ja antamaan tarvittavaa informaatiota tilanteesta tai kuvailemaan näkemäänsä elokuvaa riittävän ymmärrettävästi. 15–20 %:lla ruotsalaisista koululaisista on ilmaisuvaikeuksia erilaisissa jokapäiväisissä viestintätilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella (Atterström 1995). Suomalaisista nuorista aikuisista noin 20 % pitää omia puheviestintätaitojaan jollain tapaa puutteellisina (Sallinen-Kuparinen 1986a).

Viestintäkompetenssin tutkimushistoria on monitieteistä. Psykologia, sosiologia ja sosiaalipsykologia ovat tarkastelleet viestintäkompetenssia joko sosiaalisen kompetenssin tai yksilön minäkäsityksen (self-concept) osana. Kielitieteen, erityisesti sosiolingvistiikan näkemykset kielellisestä kompe-

tenssista ja kommunikatiivisesta kompetenssista¹ ovat olleet suuntaamassa ja virittämässä myös puheviestinnän tutkimusta ja teoreettisia näkemyksiä kompetenssista. (Ks. esim. Dietz 1984; Dillard & Spitzberg 1984; Rubin 1990; Spitzberg & Cupach 1984.)

Puheviestintäkompetenssin tarkastelulla on erittäin pitkä traditio. Varhaisimmat systemaattiset pyrkimykset määrittellä puhujan taidokkuutta ja ohjeet puhumisen taitojen kehittämiseksi tai tilanteeseen sopivien viestintästrategioiden käyttämiseksi löytyvät jo antiikin aikakauden sofisteilta ja erityisesti Aristoteleen Retoriikasta. Varsinainen tutkimustraditio on kuitenkin melko lyhyt. Vielä 1960-luvulla empirinen puheviestintätutkimus tarkasteli kompetenssia lähinnä vain *vaikuttamisen näkökulmasta*: millaiset osatekijät selittävät puhujasta syntyvää luotettavuusvaikutelmaa, tai miten esimerkiksi evidenssin määrä, empatia tai itsestä kertominen ovat yhteydessä puhujan tehokkuuteen. Kompetenssi nähtiin puhujan luotettavuuden luontaisena elementtinä (Rubinin 1990 mukaan esimerkiksi McCroskey 1966). 1970-luvulla tutkimusalue alkoi jo laajeta. Tutkittiin esimerkiksi *interpersonaalisen ja relationaalisen viestintäkompetenssin* peruskomponentteja (ks. Wiemann 1978; Wiemann ja Backlund 1980). Näkökulma laajeni puhuja- ja sanomakeskeisyydestä sekä viestintäprosessin tuloksellisuudesta viestintäkompetenssin sosiaaliin ja vuorovaikutuksellisiin ulottuvuuksiin. Tarkasteltiin esimerkiksi sitä, miten viestijäosapuolet määrittelevät oman ja toistensa viestintäkompetenssin tehokkuutta ja sosiaalista tarkoituksenmukaisuutta tai sopivuutta (Spitzberg & Cupach 1984).

Viestintäarkuuden ja muun ns. dysfunktionaalisen viestinnän vireä tutkimus vauhditti myös kompetenssin käsitteellistä pohdintaa, mutta esimerkiksi vielä vuonna 1982 McCroskey totesi paljon keskustelua herättäneessä artikkelissaan, että puheviestintäkompetenssin tutkimus on tuskin edes alkanut!² (Viestintäkompetenssin tutkimustraditiosta ks. myös esim. Aitken & Neer 1991; Backlund & Morreale 1994; Rubin 1990, 94–129; Spitzberg 1994, 25–49.)

¹ Monet tutkijat käyttävät tätä Chomskyn tunnetuksi tekemää käsitettä kommunikatiivinen kompetenssi (communicative competence) silloin, kun on kyse kielitieteellisesti painottuneesta, sanomakeskeisestä tarkastelutavasta. Käsitettä näkee käytettävän myös puheviestinnän kirjallisuudessa. Useimmiten käsitteet kommunikaatiokompetenssi (communication competence) ja kommunikatiivinen kompetenssi (communicative competence) voidaan tulkita synonyymeiksi.

² McCroskeyn (1982) artikkeli "Communication competence and performance: A research and pedagogical perspectives" oli alkusysäys teoreettisesti merkittävälle keskustelulle viestintäkompetenssin luonteesta ja määrittelystä (ks. myös esim. Backlund 1982; Cegala 1982; Dance 1982; Duran 1982; Phillips 1984; Spitzberg 1983).

Toinen merkittävä tutkimuksen virittäjä ja suuntaaja on ollut Yhdysvalloissa vuonna 1978 käynnistynyt back-to-basic -liike eli koululaisten perustaitojen kehittämisprojekti (Basic Skills Improvement Program), jossa määriteltiin muiden perustaitojen ohella myös puhumisen ja kuuntelemisen perustaidot (Bassett, Whittington & Staton-Spicer 1978). Perustaitojen määrittelyprojekti suuntasi tutkimusta perinteisestä, antiikin retoriikan tradition mukaisesta puhumisen laadukkuuden, puhumisen "taituruuden", tarkastelusta ns. *perus- ja vähimmäiskompetenssin* määrittelyyn (Rubin 1990, 95). Pyrittiin selvittämään jokaisen kansalaisen jokapäiväisessä elämässä tarvitsemia puhumisen ja kuuntelemisen perustaitoja: millainen on perustaitojen taso, millainen sen pitäisi olla eri tehtävissä, eri ammateissa tai elämänhallinnan eri alueilla, tai millaisia vakavia seurauksia on viestintätaitojen puutteesta. (Ks. esim. Backlund 1985, Backlund, Booth, Moore, Parks & VanRheenan 1982; Backlund, Brown, Gurry & Jandt 1982; Bassett & Whittington, Staton-Spicer 1978; Rubin 1982, 1984, 1985; Swinton & Bassett 1981; Vangelisti & Daly 1989.)

Puheviestintäkompetenssi määriteltiin tietyissä tilanteissa, tietyissä tehtävissä, tietyillä kursseilla tarvittavien taitojen osoittamiseksi sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (esim. Allen & Brown 1976; Backlund, Brown, Gurry & Jandt 1982; Bassett, Whittington & Staton-Spicer 1978). Tätä lähinnä opetuksen tarpeista noussutta tutkimussuuntausta ja tarkastelutapaa voidaan pitää erittäin produktiivisena, mutta sitä on myös kritisoitu, osin siksi että eri aloille laadittuja perustason taitokuvauksia ryhdyttiin liian mekaanisesti soveltamaan opetuksessa (ks. McCroskey 1982).

Rubinin (1990, 96) mukaan nykyisin on tavallaan palattu tarkastelemaan puheviestinnällistä taidokkuutta koko laajuudessaan. Viestintäkompetenssi nähdään osana laajempaa kulttuurista lukutaitoa. Tarkastelun kohteena on se, miten taidokkaasti yksilö käyttää viestinnällisiä skeemoja erilaisten elämäntilanteiden hallinnassa. Viestintäkompetenssin käsite on laajentunut kattamaan kirjoittamisen, lukemisen, kuuntelemisen lisäksi myös ns. media-lukutaidon. (Speaking, Listening, and Media Literacy Standards for K through 12 Education 1996.) Puheviestinnän tutkimuksen kannalta tämä suuntaus on entisestään korostanut puheviestintäkompetenssin arvioimisen ja puheviestinnän opettamisen tutkimisen tärkeyttä (Aitken & Neer 1991; Daly 1994; Rubin 1990).

Puheviestintätaitojen kehittymistä ja kehittämistä koskeva tutkimus on pääosin yhdysvaltalaista. Taitojen arvioimiseksi on laadittu kymmeniä arviointimittareita ja testejä. Vaikka puheviestintätaitoja koskeva tutkimus on ollut suhteellisen vilkasta, ei monia teoreettisesti merkittäviä kysymyksiä ole vielä pystytty ratkaisemaan. Taitojen määrittelyssä ja kompetenssin mallintamisessa on edelleen käsitteellistä epäselvyyttä. Arviointimenetelmien luotettavuus on usein ollut melko alhainen, eikä arviointiin vaikuttavia tekijöitä riittävästi tunneta. Erityisesti ryhmäviestintätaitojen arviointia koskevaa tutkimusta on riittämättömästi. Koska puheikäyttäytyminen ja siihen liittyvät arvostukset ovat kulttuurisidonnaisia, on selvää, etteivät yhdysvaltalaiset tutkimustulokset ja -menetelmät sovellu suoraan omaan puhekuultuuriimme.

Suomalaista puheviestintätaitoja ja niiden arviointia koskevaa tutkimusta ei juuri ole. Lähinnä tutkimukset ovat selvittäneet viestintäorientaatioon ja viestijäkuvaan liittyviä ilmiöitä, jotka tosin voivat määrittää yksilön käsityksiä omasta viestintäkompetenssistaan ja laajemminkin kuvastaa suomalaisessa puhekuulttuurissa vallalla olevia käsityksiä ja odotuksia viestinnän taidokkuudesta. Tällaisia ovat esimerkiksi suomalaisten viestintähalukkuutta, viestintäarkuutta ja viestijäkuva (Sallinen-Kuparinen 1986a, 1986b) tai vireytymistä ja esiintymisjännitystä (Pörhölä 1995) koskevat tutkimukset.

Puheviestintätaitoja käsittelevät tutkimukset ovat pyrkineet selvittämään opettajien puheviestintätaitoja (esim. Lukkari & Suomalainen 1992; Sallinen-Kuparinen, Korpela & Merikanto 1987; Seppälä 1996), tai ne ovat olleet lähinnä kartoituksia aikuisten, eri ammateissa toimivien – esimerkiksi toimittajien, diplomi-insinöörien, tai asianajajien – puheviestintätaitojen koulutustarpeesta (esim. Ahonen 1987; Heiska 1989; Mäki-Lähde 1989; Parkkinen 1991; Tammela 1989; Välikoski 1996). Puheviestinnän opetuksen käytäntöä on lähestytty taitojen näkökulmasta tarkastelemalla opettajien käsityksiä ryhmäviestintätaitojen opettamisesta (Kilpeläinen & Mentu 1993), puheviestinnän lyhytkurssien vaikuttavuutta (Antola-Hyvönen 1990) ja palautteen merkitystä esiintymistaitojen harjoittelussa (Valo 1995). Menetelmiä esiintymistaitojen, väittelytaitojen ja kuuntelemisen taitojen arviointiin (Pietikäinen 1990) sekä peruskoulun yläasteen oppilaiden puheviestintä- ja ilmaisutaitojen testaamiseen on myös kehitelty (Nyfors 1995). Suurin osa näistä tutkimuksista on opinnäytetöitä, joiden tulokset perustuvat suhteellisen pieniin aineistoihin ja joissa puheviestintätaidon käsite on

operationaalistettu hyvin erilaisilla tavoilla, mikä vaikeuttaa tulosten hyödyntämistä.

Puheviestintätaitoja opetetaan, koska ne ovat merkittäviä elämänhallinnan osataitoja ja koska niitä voidaan oppia ja kehittää. Puheviestintä on niin peruskoulussa kuin lukiossa ja useimmiten myös ammatillisessa koulutuksessa äidinkielen opetuksen osa-alueena. Puheviestinnän oppimistavoitteita on määritelty koulutuksen kaikille tasoille, varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta alkaen. Äidinkielen opetussuunnitelmissa puheviestintä (ajankohdasta riippuen kaunoluku, suullinen esitystaito tai puhuminen ja kuunteleminen) on jo oppiaineen kehittymisen varhaisvaiheista lähtien ollut jollain tapaa mukana. Voidaan siis perustellusti todeta, että jokainen oppivelvollisuutensa täyttänyt suomalainen on koulutusuransa aikana saanut puheviestinnän opetusta.

Puheviestintä määritellään opetussuunnitelmissa taitoaineeksi. Opetuksen tavoitteena on kehittää oppijan puheviestintätaitoja ja motivaatiota osallistua erilaisiin yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan kannalta merkityksellisiin vuorovaikutustilanteisiin. Koska taitoja opetetaan, niitä tulee myös pystyä arvioimaan. Arvioimisen tapa ja kohteet vaihtelevat sen mukaan, mihin tarkoitukseen arviointia käytetään: omien oppimistavoitteiden tarkistamiseksi, kurssiarvosanan antamiseksi vai esimerkiksi näytöksi koulutuksen vaikuttavuudesta. Suomessa on osallistuttu merkittäväällä panostuksella kansainvälisiin lukutaidon ja kirjoitustaidon arviointihankkeisiin (ks. esim. Linnakylä 1995; Linnakylä & Takala 1990; Vähäpassi 1987a, 1987b, 1987c). Suomalaisten lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaidon tasosta ja näiden taitojen oppimisen tukemisesta on opettajilla ja koulutuksen suunnittelijoilla käytettävänä runsaasti tuoretta tutkimustietoa. Puheviestintätaitojen arviointitapoja tai opetuksen käytänteitä ei sen sijaan systemaattisesti ole selvitetty tai arvioitu.

Lukiossa äidinkielen opetuksen tavoitteena on kehittää opiskelijan ilmaisutaitoja siten, että hän saa työelämässä ja jatko-opiskelussa tarvittavia tiedonhankinnan ja viestinnän taitoja ja että hän pystyy osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994). Työelämään, jatko-opintoihin ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon liittyvät viestintätilanteet ovat hyvin usein vuorovaikutustilanteita, joissa nimenomaan puheviestinnän taidot nousevat tärkeimmiksi viestinnän taidoiksi. Viime vuosina on ryhdytty määrätietoisesti kehittä-

mään lukion äidinkielen opetusta niin, että se pystyisi entistä paremmin vastaamaan yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin (esim. Kielioppityöryhmän mietintö 1994; Ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmän mietintö 1993). Opetushallitus käynnisti vuonna 1992 äidinkielen ja vieraiden kielten yhteistyöskentelyn, jonka tavoitteena oli kehittää lukion puheviestinnän opetusta. Tehtävä liittyi kiinteästi lukion opetussuunnitelmien perusteiden uudistustyöhön. Työskentelyn tavoitteena oli myös laatia ehdotus puheviestinnän arvioinnista ja mahdollisesta päättökokeesta. Vuonna 1993 Opetushallitus kokosi halukkaista äidinkielen opettajista puheviestinnän opetuksen ja arvioinnin kokeilija- ja kehittäjäverkoston, joka ryhtyi laatimaan ja kokeilemaan puheviestintätaitojen arviointiin soveltuvia tehtäviä.

Lukion äidinkielen opettajat päätyivät työskentelyssään kokeilemaan sellaista päättökokeetta, joka antaisi opiskelijalle mahdollisimman laaja-alaisen kuvan puheviestintätaitojen tasosta. Lukion opetustavoitteiden kannalta tärkeäksi nähtiin laatia koetehtäviä, joissa esille nousisivat sekä esiintymiseen että ryhmässä viestimiseen liittyvät vuorovaikutustaidot. Vaikka puheviestintätaitojen opetus on kuulunut kiinteänä osana äidinkielen opetuksen tavoitteisiin, nosti kehittelytyö esiin monia sellaisia ongelmia, joiden ratkaiseminen edellyttää puheviestintätaitojen arviointiin keskittyvää tutkimusta.

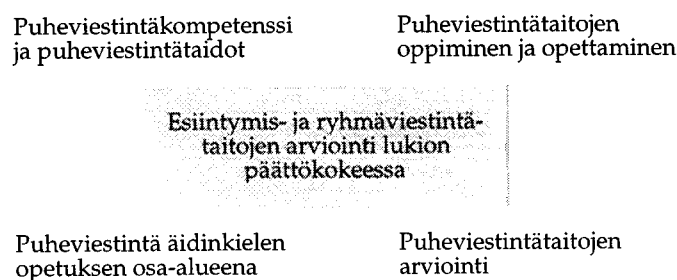
Tämän tutkimuksen tavoitteena on löytää ratkaisuja puheviestintätaitojen päättökokeen suunnittelutyön ajankohtaistamiin ongelmiin. Puheviestinnän opetuksen kehittämistyössä ei ole käytettävissä sellaista tutkimustietoa, jonka perusteella voitaisiin esimerkiksi määrittellä, millainen on suomalaisten lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen taso. Millaiset puheviestintätaidot ovat niitä, joiden hallinta ei tuota lukiolaiselle vaikeuksia? Mitkä puheviestintätaidot puolestaan edellyttäisivät opetuksen sisällöllistä ja menetelmällistä kehittämistä? Millaiset koetehtävät ja -tilanteet sopisivat puheviestinnän päättötason arvioimiseen lukiossa?

Lukiolaisten puheviestintätaitojen tason selvittäminen on erityisesti päättökokeen laadintatyössä tärkeää, jotta voidaan tehdä perusteltuja ja oikeasuuntaisia ratkaisuja koetilanteiden, koetehtävien ja taitomittareiden kehittämisessä. Arviointiskaalan laatiminen edellyttää tasokuvauksia niin esiintymisen kuin ryhmäviestinnänkin taidoista. Puheviestinnässä tällaisia tasokuvauksia ei systemaattisesti ole aiemmin laadittu laajempaa valtakunnallista käyttöä varten. Äidinkielen opetuksen ja arvioinnin kehittämiseksi

tarvitaan myös tietoa opiskelijoiden asennoitumisesta. Miten opiskelijat kokevat koetilanteet? Miten opiskelijat suhtautuvat suunnitelmaan puheviestinnän päättökokeesta?

Kysymys siitä, miten puheviestintätaitoja arvioidaan ja millaiset tekijät saattaisivat arviointia selittää, on mielenkiintoinen laajemminkin kuin pelkästään lukion puheviestinnän opetuksen kehittämisen kannalta. Kovin paljon ei tiedetä siitä, millaisia käsityksiä, ongelmia tai rajoituksia liittyy esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arvioimiseen. Mitkä ovat itsearviointin mahdollisuudet? Ovatko esimerkiksi opiskelijat päteviä arvioimaan omia puheviestintätaitojaan? Miten luotettavasti ylipäätään puheviestintätaitoja voidaan arvioida? Millaiset tekijät voivat aiheuttaa arviointivirheitä? Miten oma opettaja arvioi opiskelijoittensa taitoja koetilanteessa? Arvioivatko ulkopuoliset asiantuntijat opiskelijoiden taitoja samalla tavalla kuin heidän opettajansa?

Tämän tutkimuksen tavoitteet nousevat siis puheviestintätieteen kannalta keskeisestä tutkimusalueesta, nimittäin pyrkimyksestä ymmärtää enemmän puheviestintäkompetenssin luonnetta. Puheviestintäkompetenssia tarkastellaan puheviestintätaitojen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Näkökulma on lukio-opintojaan päättävän opiskelijan puheviestintätaitojen arvioinnissa, ja tutkimus rajoittuu esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen tarkasteluun (ks. kuviota 1).



KUVIO 1

Tutkimuksen viitekehys

1.2 Puheviestinnän opetus lukiossa

1.2.1 Puheviestinnän opetuksen tavoitteet

Puheviestinnän opettamisen tavoitteena on kehittää oppijan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia toimia puhujana ja kuuntelijana erilaisissa viestintätilanteissa. Tehokas ja tarkoituksenmukainen puhekäyttäytyminen edellyttää monenlaisten vuorovaikutustaitojen hallintaa, tietoa vuorovaikutuksesta ja sen osatekijöistä sekä viestintätilanteisiin ja -tehtäviin liittyvien asenteiden ja arvostusten tiedostamista ja pohdintaa.

Puheviestintä kuuluu lukiossa niin kuin peruskoulussakin äidinkielen oppiaineen sisältöihin. Sekä peruskoulun että lukion uusien opetussuunnitelmien perusteissa on äidinkieli määritelty laaja-alaisesti ajattelun, itseilmaisun, sosiaalisten suhteiden sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen välineeksi. Äidinkieli on oppiaineena sekä taito-, että tieto- ja taideaine, jonka ytimenä kuitenkin on puhe-, kirjoitus- ja lukutaito. Äidinkieli on oppiaineena monitieteinen. Opetuksessa pyritään soveltamaan kieli- ja kirjallisuustieteiden ohella myös viestintätieteitä sekä lukemisen ja kirjoittamisen tutkimusta. (Ks. esim. Linnakylä 1993a, 132–133; Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Sinko 1994, 8–11.)

Perinteisesti lukion äidinkielen opetus on keskittynyt kirjoitetun kielen tarkasteluun ja kirjoittamisen taitojen harjaanuttamiseen. Kirstinän (1994, 7) mukaan kirjallisuudenkin osa-alueen asema on ollut alisteinen kielen opetukselle. Tämän on katsottu johtuvan siitä, että kun äidinkielen (alunperin suomen kielen) opetus lukiossa aloitettiin 1800-luvun puolivälissä, keskityttiin historiallis-poliittisista syistä uuden kielimuodon (so. kirjoitetun kielen) opetukseen. Suomen kielen opetuksen sisällöt olivat pääasiassa kielioppia, käännöksiä ja kirjoittamisharjoituksia. Suomen kieli katsottiin kyllin kehittyneeksi opetuskieleksi ylioppilaita valmistavaan lukioon vuonna 1871. Vuoden 1873 lyseoita varten laaditussa opetussuunnitelmassa painotettiin kuitenkin pääasiassa kirjallisuuden lukemista ja kirjoittamisen tarkkuutta. Siinä annettiin kuitenkin lyseon alempia luokkia varten ohjeita myös puhumisen harjoittelemisesta, lähinnä ääneen lukemisesta ja luetun suullisesta selostamisesta. Lyseon tasolla puhumisen opetuksesta mainittiin tuolloin vain lausunta. Opetuksen tavoitteena oli antaa esikuvia ilmaisulle, ja kirjallisuutta

pidettiin esimerkkinä hyvästä kielenkäytöstä. (Kauppinen 1982, 28–36; Sallinen-Kuparinen 1986c, 45–49.)

Vuosisadan alun koulu-uudistuksissa äidinkieli oppiaineena itsenäistyi. Myös puhumisen opetus alkoi saada äidinkielessä laajempia ja itsenäisempiä sisältöjä erityisesti 1930-luvulta lähtien, jolloin äidinkieli määriteltiin runsaasti harjoittelua sisältäväksi taitoaineeksi. Opetusta koskevissa ohjeissa suositeltiin oppilaiden omatoimisuuteen perustuvia kertomis-, luku-, keskustelu- ja väittelyharjoituksia. Lukio-opetuksessa opetuksen sisällöt olivat kuitenkin lähinnä havainnollistettujen esitelmien ja selostusten pitämistä. (Kauppinen 1982, 36–42.) ”Esitelmöimisharjoitukset” olivat usein kirjallisuusaiheisia, koska monet opettajat pitivät kirjallisuuteen ja kirjailijoihin tutustuttamista äidinkielen opetuksen tärkeimpänä tavoitteena (Sarva 1938, 438). Vuosittaisilla, useimmiten kirjallisuusaiheisilla esitelmillä on lukion äidinkielen opetuksessa pitkät ja vankat perinteet.

Varsinaisesti vasta 1960-luvulla ja 1970-luvulla alettiin äidinkielen opetuksessa korostaa myös yksilön oman ilmaisurohkeuden merkitystä sekä kuuntelemisen ja keskustelemisen taitojen opetusta. (Äidinkielen opetussuunnitelmien kehittymisestä ja puheviestinnän asemasta äidinkielen opetuksessa ks. esim. Heinonen & Repo 1975; Kauppinen, 1982; Koskinen 1988; Sallinen-Kuparinen 1986c.) Uutta, puheviestinnällistä näkökulmaa, vuorovaikutuksellisuutta ja puhumisen funktionaalisuutta korostettiin. 1960-luvulla käytiin jopa keskustelua siitä, pitäisikö Suomen koululaitoksessa olla puhe- ja näyttämökasvatus omana pakollisena oppiaineena ja pystyvätkö äidinkielen opettajat vastaamaan laajenevasta opetusalaan (ks. Lampi 1967, 4–7).

Kurssimuotoisen lukion äidinkielen opetussuunnitelmassa (1981) määriteltiin puheviestinnän tavoitteiksi, että lukiosta valmistuva nuori

- luottaa omaan ilmaisukykyynsä,
- osaa puhua luontevasti, selkeästi ja tilanteeseen sopivasti,
- osaa eritellä ja arvioida kuulemaansa sekä yhdistellä havaintojaan mielipiteitään ja tietojaan johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi,
- osaa ja haluaa hoitaa henkilökohtaisia yhteyksiään kielen keinoin.

Näiden tavoitteiden avulla pyrittiin lukion kokonaistavoitteiden mukaisesti tukemaan nuoren kokonaispersoonallisuuden kehittymistä ja sitä, että hän haluaisi käyttää äidinkielen opiskelussa hankkimiaan taitoja ja tietoja itsensä, kansallisen kulttuurin ja kansainvälisen yhteistyön kehittämiseen. (Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981. Äidinkieli.)

Kurssimuotoisen lukion opetussuunnitelma (1981) oli käytössä osassa kouluja vielä kevätlukukaudella 1995, jolloin tämän tutkimuksen aineisto kerättiin. Äidinkielen opetus koostui kahdeksasta kurssista, joiden kaikkien tavoitteissa puheviestintä oli jollain tavoin esillä.

Kurssimuotoisen lukion oppimääräsuunnitelmassa (1981) puheviestinnän tavoitteet ja sisällöt olivat upotettuina kielenkäyttötaitoihin, eikä puhumisen tai kuuntelemisen taitoja enää erikseen määritelty, kuten oli tehty vielä vuoden 1977 opetussuunnitelmassa. Sallinen-Kuparisen (1986c, 48) mukaan tätä ratkaisua voidaan pitää puheviestinnän opetuksen kannalta takaiskuna, koska puheviestinnän opettamiseen lukiossa kuuluu runsaasti muutakin kuin kielenkäyttötaitoja, esimerkiksi ryhmäviestinnän ja esiintymisen taitoja.

Puheviestinnän aseman jonkinasteinen jäsentymättömyys lukion äidinkielen opetuksen osana näkyy hyvin selvästi vuoden 1981 opetussuunnitelmassa. Puheviestinnän opetuksen tavoitteet jäivät kurssimuotoisessa lukiossa epämääräisiksi. Siinä missä kirjallisuuden tai kielen oppisisällöt esitettiin opetussuunnitelmassa eriteltyinä, saatettiin puheviestinnän opetusta kuvata vain mainitsemalla jokin kurssiin sopiva harjoitustyyppi. Tavoitteet toistivat jo peruskoulussa tavoiteltuja taitoja. Esimerkiksi tilanteeseen sopivaa, korrektia ja selkeää puhumista tavoiteltiin myös peruskoulun ala-asteella ja yläasteella. Tavoitteiden kertautuminen ja opetussisältöjen selkiytymättömyys ei ollut pelkästään lukion puheviestinnän opetuksen rasite, vaan tuli esille myös peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen äidinkielen opetussuunnitelmissa. (Sallinen-Kuparinen 1986c, 57–58.)

Lukion äidinkielen opetuksen uusissa perusteissa (1994) erityisiä puheviestintätaitoihin liittyviä tavoitteita ei opetussuunnitelman tavoitteissa tai kurssikuvauksissa tuoda esille. Puheviestintäänkin liittyvinä tavoitteina voidaan pitää seuraavia:

- Opiskelijan ilmaisutaidot kehittyvät.
- Opiskelija omaksuu yhteiskunnassa tarvittavia viestinnän tietoja ja taitoja.
- Opiskelija perehtyy erilaisiin tapoihin tarkastella kieltä ja kulttuuria.
- Opiskelija harjaantuu käyttämään ilmaisu-, argumentointi-, tulkinta- ja arviointikykyään sekä kykenee osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon.
- Opiskelija saa työelämässä ja opiskelussa tarvittavia tiedonhankinnan ja viestinnän taitoja.

Opetussuunnitelman uudistuksessa korostettiin sitä, että kunnat ja erityisesti koulut ovat päävastuussa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta (Apajalahti 1994, 46). Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet kirjoitettiin äidinkielenkin osalta niin yleisiksi ja tiiviiksi kuin mahdollista (Sinko 1992). Uusia opetussuunnitelmien perusteita on jo kritisoitu siitä, että ne eivät tuo äidinkielen opetukseen juuri mitään uutta. Pakollisten kurssien tavoitteet ovat samansuuntaisia kuin entisessä opetussuunnitelmassakin, eli kirjallista ilmaisua painottavia ja arvostavia. Suullinen ilmaisu on edelleenkin nähty jotenkin toisarvoisena. (Kemppainen & Uusi-Hallila 1994, 44–60.)

Väljissä tavoite- ja sisältökuvauksissa ei ymmärrettävästikään ole ollut tarkoituksenmukaista käsitellä kovin konkreettisesti tai yksityiskohtaisesti kurssien sisältöjä. Tällaisessa tilanteessa mielenkiintoisinta ei ehkä olekaan tarkastella, mitä perusteisiin on kirjattu vaan mitä siellä ei mainita. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan muun muassa, että ”opiskelija kasvaa aktiiviseksi kirjallisuuden, kulttuurin ja medioiden käyttäjäksi”. Esimerkiksi tähän tärkeään affektiiviseen tavoiteryppäeseen ei ole sisällytetty mitään aktiiviseksi, ilmaisurohkeaksi puhujaksi ja keskustelijaksi tai analyyttiseksi ja empaattiseksi kuuntelijaksi kasvamisesta. Kirjallisuuden ja kielentunteumuksen osalta tavoitteita ja sisältöjä jonkin verran spesifioidaan. Puheviestinnän tavoitteet ja sisällöt ovat upotettuina laajoihin viestinnän tavoitteisiin. Ongelmalliseksi tilanne muuttuukin puheviestinnän osa-alueen opetuksessa, jos esimerkiksi käsitteen ’viestinnän taidot’ merkityssisältö on vakiintumaton tai yksipuolisesti painottuva.

Puheviestinnän opetuksen asemaa pyrittiin opetussuunnitelmauudistuksessa kehittämään. Valinnaisiin kurseihin laadittiin Puheviestinnän taidot -kurssi, jonka aikana harjoitellaan esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoja. Kursilla kehitetään opiskelijan esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoja erilaisissa puhetilanteissa, keskusteluissa, neuvotteluissa ja kokouksissa sekä perehdytään suomalaiseen puhekulttuuriin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37–39.) Puheviestinnän valinnainen kurssi ei korvaa pakollisten kurssien puheviestinnän opetusta, vaan tuo opiskelijalle lisämahdollisuuden syventyä puheviestinnän oppimiseen. Tämä on selkeä kannanotto lukion puheviestinnän opetuksen kehittämisen puolesta. Ensimmäisen kerran lukion äidinkielen opetuksen historiassa on nyt myös opetussuunnitelmassa otettu kantaa siihen, millaisia puheviestintätaitoja lukiossa erityisesti pyritään kehittämään.

Lukion äidinkielen opetuksen tavoitteista ja niiden saavuttamisesta samoin kuin opetuksen sisällöistä on ristiriitaisia käsityksiä. Äidinkielen asema on heikentynyt kaikissa viime vuosikymmenien lukiouudistuksissa. Viimeisimmän tuntijaon mukaan lukiossa on vain kuusi pakollista äidinkielen kurssia ja vähintään kaksi valinnaista syventävää kurssia (Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta 1993). Äidinkielen opetuksen tuntimääriä lukiossa (keskimäärin kuusi opetustuntia viikossa) voidaan pitää erittäin vähäisinä. Ne ovat huomattavasti pienemmät kuin esimerkiksi muissa Euroopan maissa (ks. Kielioppityöryhmän mietintö 1994, 260).

Suomalaista lukiota koskevissa selvityksissä on Välijärven ja Tuomen (1994, 144) mukaan käynyt ilmi, että lukiolaiset eivät oikein miellä äidinkieltä tärkeäksi oppiaineeksi mutta toisaalta eivät kiistä sen arvoakaan. Äidinkieltä ei pidetä sellaisena oppiaineena, joka tarjoaisi nuorelle tärkeitä asioita, päinvastoin se sijoittuu lukion oppiaineiden tärkeysjärjestyksessä kolmanneksi viimeiseksi. Toisaalta lukiolaiset ovat sitä mieltä, että äidinkieli ei kuulu niihinkään oppiaineisiin, jotka vähiten olisivat tarjonneet nuoren tärkeäksi kokemia asioita. (Välijärvi & Tuomi 1994, 145.) Äidinkielen merkitysarvo on lukiolaisille jotenkin jäsentymätön, tai sen sisältö mielletään epämääräisesti. Äidinkielen oppimistavoitteiden saavuttamista pidetään kuitenkin yleisesti ottaen hyvänä. Äidinkielen ylioppilastutkinnon tulokset ovat muiden aineiden kokeiden tuloksia parempia sekä hyväksytyjen määrän että arvosanojen perusteella arvioituna (Yrjönsuuri 1994, 107). Suomalaisen lukion äidinkielen opetusta koskevat tutkimustulokset voidaan Linnakylän (1993a, 139) mukaan tiivistää toteamukseen, että ”olemme onnistuneet luomaan ilottoman mutta varsin tehokkaan äidinkielen opetuksen”.

Sarmavuoren (1989) mukaan äidinkielen oppimistavoitteet saavutetaan lukiossa erittäin hyvin, mitä hän pitää osoituksena siitä, että äidinkielen tavoitteet ovat realistiset. Suomalaisen lukion tilaa koskeva laaja selvitys antaa kuitenkin aihetta olettaa, että ainakaan puheviestinnän osalta ei lukiossa kaikkia opetuksen yleistavoitteita saavuteta. Arvioitaessa, miten lukiossa pystytään kehittämään jatko-opintojen kannalta tärkeiksi katsottuja taitoja, on kritiikkiä kohdistettu erityisesti opiskelijoiden argumentaatiotaitojen, vuorovaikutustaitojen, suullisen ilmaisukyvyn ja ryhmätyövalmiuksien tasoon. (Jakku-Sihvonen 1994, 387; Ratilainen 1994, 289–292.) Saavutetaanko äidinkielen opetussuunnitelmien muitakaan puheviestinnän tavoitteita, on vaikea arvioida, koska puheviestinnän opetuksen määrää ja vaikuttavuutta ei juuri ole selvitetty.

Puheviestinnän tavoitteiden saavuttamiseen eivät Saarisen (1989) mukaan lukion voimavarat riitä. Saarinen selvitti opinnäytetyössään, miten opettajat arvioivat lukion äidinkielen oppimääräsuunnitelman toteutumista puheviestinnän osalta. Äidinkielen opettajat pitivät opetuksessaan tärkeimpänä tavoitteena kielenkäyttötaitoja. Puhekasvatustavoitteita pidettiin erittäin keskeisenä osana opetusta, mutta tämä arvostus ei selvityksen mukaan näy käytännön opetustyössä. Opettajat kertoivat käyttävänsä vajaan viidesosan (18 %) opetusajastaan puheviestinnän opetukseen. Arvoinnissa puhumisen osuus jäi vielä vähäisemmäksi: arvosanan määräytymiseen puhumisen osuus vaikuttaa vain noin kuudesosan (16 %). Opetuksen painopisteet olivat selvästi kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Äidinkielen opetuksen varhaisvaiheista lähtien lukiota koskevien opetussuunnitelmien opetustavoitteissa on ollut esillä näkemys, että lukio tavallaan viimeistelee peruskoulutuksen luomaa puheilmaisuuden taitopohjaa. Viimeisin opetussuunnitelmauudistus (1994) on kuitenkin nostanut puheviestinnän opetuksen tavoitteet myös lukiossa vahvemmin esille.

1.2.2 Puheviestintätaitojen arviointi lukiossa

Puheviestinnän opetukseen on Lehtosen (1986) mukaan yleisesti kohdistunut monenlaisia negatiivisia käsityksiä ja epäluuloja. Puheviestinnän opetukseen torjuvasti suhtautuvissa kannanotoissa ovat toistuneet esimerkiksi sellaiset käsitykset, että puhetaitoa ei voi oppia. Jotkut ovat puhujina synnynnäisiä lahjakkuuksia, toiset eivät. Saatetaan myös uskoa, että puheviestinnän opetusta ei tarvita, koska opetustilanteet jo sinänsä ovat puheviestintätilanteita. (Lehtonen 1986, 22–23.)

Puheviestinnän opettamiseen lukiossa näyttää liittyvän monenlaisia ongelmia. Puheviestinnän oppimistavoitteet on määritelty usein harjoitusmuotoina ja puhetilanteina, ei harjaantumisen kohteina olevina taitoina (ks. Valo 1986). Puheviestinnän opettamisen suurimmaksi esteeksi lukion äidinkielen opettajat ovat kokeneet ajan puutteen, liian suuret opetusryhmät sekä omaan opetustaitoon liittyvät puutteet (Saarinen 1989). Äidinkielen opettajien koulutukseen on yleensä sisällynyt vain muutama puheviestinnän kurssi. Äidinkielen opettajien kelpoisuusvaatimukseen 1920-luvulta lähtien

kuulunut puheopin virkatutkinto on ollut laajuudeltaan 4–6 opintoviikkoa, eli vain noin 3 % kaikesta lukion äidinkielen opettajan kelpoisuuteen vaadittavista opinnoista. Puheviestinnän teoretiedon puutteellisuus voi johtaa siihen, että esimerkiksi oppikirjojen sisällöt ohjaavat vahvasti opetuksen käytänteitä. (Sallinen-Kuparinen 1986c.) Lukion äidinkielen oppikirjoissa on kuitenkin hyvin vähän puheviestintään liittyviä opetussisältöjä ja erityisen vähän varsinaisia puheviestintäharjoituksia (ks. Leinonen 1991).

Puheviestintätaitojen opetusperinne on rakentunut esiintymistaitojen varaan. Ryhmäviestinnän opetus ja ryhmäviestintätaitojen arviointi perustuu ohuempaan traditioon. On vaikea arvioida, miten lukiossa saavutetaan uuden opetussuunnitelman tavoitteet ryhmäviestintätaitojen osalta. Opetustavoitteiden saavuttaminen riippuu todennäköisesti hyvin vahvasti siitä, tarjoaako äidinkielen opettajien koulutus ryhmäviestinnän opettamiseen teoreettisia ja menetelmällisiä aineksia. Kovin hyvältä tilanne ei näytä peruskoulun ala-asteella, jos luokanopettajien ryhmäviestintäkäsitykset ovat laajemminkin senkaltaisia kuin Kilpeläinen ja Mentu (1993) havaitsivat opinnäytetyössään. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajat olivat nimittäin taipuvaisia uskomaan, että ryhmäviestintätaitoja opitaan, jos vain järjestetään tilaisuuksia olla ryhmässä ja keskustella toisten kanssa. Ryhmäviestintään liittyvien tietojen tai taitojen tarkastelemista ei mielletty opetuksen kohteeksi. Ryhmäviestintätaitojen, erityisesti kuuntelemisen taitojen, erittelemisen tuotti peruskoulun ala-asteen luokanopettajille vaikeuksia. Palautteenanto ryhmäviestintätaidoista oli vähäistä. (Kilpeläinen & Mentu 1993.) Kuitenkin myös ryhmäviestintätaitojen oppimisen ohjaaminen edellyttää opettajalta taitotavoitteiden määrittelyä, mielekkäiden ryhmätyötilanteiden luomista ja systemaattista palautteenantoa ja arviointia (Kelly & Phillips 1990, 1–10).

Puhumista opetetaan ja arvoidaan vähän, minkä puolestaan on katsottu ainakin osittain johtuvan siitä, että lukion päättökoe kohdistuu kirjoittamisen taidon arvioimiseen (Lonka 1994, 104–105; Luukkonen 1984, 62–63; ks. myös Takala 1993, i). Arviointi onkin osoittautunut lukion tilaa koskevissa selvityksissä lukio-opiskelua olennaisesti sääteleväksi tekijäksi (Yrjönsuuri, 1994, 106). Lukion päättökoe siis ohjaa opetusta ja arviointia. Äidinkielen opetuksessa lukiossa painotetaan niitä asioita, joita tiedetään päättökokeen mittaavan, eli kirjoittamista.

Äidinkielessä puheviestinnän osa-alueen hallintaa on useimmiten arvioitu ns. jatkuvan näytön avulla, joko erillisinä tuotoksina (esimerkiksi esitelmät) tai osallistumisena (osallistuminen keskusteluun tunneilla). Jatkuvan näytön huomioonotto arvostelussa koetaan yleensä lukiossa myönteiseksi, mutta ongelmalliseksi (Yrjönsuuri 1994). Ohjeita tällaiseen jatkuvan näytön perusteella tapahtuvaan puheviestintätaitojen oppimisen arviointiin on annettu kovin vähän. (Arviointiohjeista ks. esim. Luukkonen 1982, 60–73; Kauppinen 1986, 204–205; Sarmavuori 1984, 143.)

Puheviestintätaitojen arviointiin liittyy lukiossa monia erityisiä ongelmia. Osin vaikeudet johtuvat opetustavoitteiden epämääräisyydestä. Sallinen-Kuparisen (1986c, 58) mukaan opetussuunnitelmien tavoitteet ovat olleet arvottavia. Vaikutelmiin perustuvia, konnotatiivisia arviointikohteita on vaikea arvioida luotettavasti. Tällaisia kohteita ovat opetussuunnitelmissa olleet esimerkiksi puhumisen selkeys, luontevuus ja ilmeikkyys, mielipiteen esittäjän vilpittömyys, aitous, suoruus ja avoimuus, esiintymistä sävyttävä kohtuullisuus, miellyttävyys ja asiallisuus tai kuuntelun valppaus ja tahdikkuus. (Sallinen-Kuparinen 1986c, 59–60.) Opettajien on todettu myös tulkitsevan puhumiseen liittyvät tavoitelauseet hyvin monella eri tavalla (Saarinen 1989, 64–65). Puheviestinnän arvioimisen vaikeutta tai oppimistavoitteiden epämääräisyyttä kuvastanee myös se, että arviointia on pidetty jopa arkaluontoisena asiana: ”Aineemme on luonteeltaan sellainen, että usein joudumme arvoimaan oppilaan persoonallisuuteen liittyviä ja siksi varsin arkoja asioita (esim. suullista ja kirjallista ilmaisua)” (Luukkonen 1984, 61).

Arvioinnin kehittäminen entistä informatiivisemmaksi, monipuolisemmaksi ja motivoivammaksi on ollut lukion opetussuunnitelman uudistustyön yhtenä tavoitteena (Apajalahti 1994, 59–61). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (1994, 28) korostetaan, että arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin ja sen tulee olla luotettavaa ja oikeudenmukaista. Arvioinnin tulisi innostaa ja syventää oppimista sekä antaa aineksia realistisen minäkuvan kehittämiseen, minkä vuoksi opiskelija tulisi ohjata itsearviointiin. Linnakylä (1994a, 1994b) korostaakin sitä, että niin uusi äidinkielen opetussuunnitelma kuin uudet oppimiskäsityksetkin edellyttävät arviointitapoja, jotka ottavat huomioon oppijoiden kokemuksen ja arvostavat oppijoiden oman toiminnan kriittistä reflektointia. Omien puheviestintätaitojen havainnointiin tai arvioimiseen lukion äidinkielen oppikirjasarjoissa on kuitenkin perinteisesti ollut erittäin vähän aineksia (Leinonen 1991).

Puheviestinnän opetuksen kehittämisen yhdeksi esteeksi on nähty lukion äidinkielen päättökokeen yksipuolisuus. Ajatus päättökokeen monipuolistamisesta ja suullisesta päättökokeesta on aina ajoittain noussut esiin. 1980-luvun alussa käynnissä ollut oppimääräsuunnitelmien uudistustyö johti pohtimaan myös äidinkielen päättökokeen kehittämistä. Mahdollisena pidettiin toisen äidinkielelle varatun koepäivän käyttämistä oppiaineen jonkin muun osa-alueen kuin kirjoittamisen taitojen arvioimiseen (Johansson 1981). Jämsä ehdottikin jo vuonna 1981, että ”päättökokeeseen on liitettävä myös suullisen ilmaisun taitoa mittaava koe”. Hän ehdotti luokan edessä annettavaksi kaksi ”näytettä”, jotka sitten luokkatoverit ja opettaja arvioisivat (Jämsä 1981). Tämä ehdotus jäi kuitenkin ylioppilaskokeen kirjoittamistehtävän monipuolistamista ja lukion opettajien työmäärää koskevien keskustelujen varjoon.³

Puheviestinnän asemaa osana lukion äidinkielen opetusta on uudessa opetussuunnitelmassa korostettu. Samoin puheviestinnän opetussisältöjen ja -menetelmien sekä puheviestintätaitojen arvioinnin kehittämisen tarve on tullut ilmeiseksi. Esimerkiksi ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmän mietinnön (1993) mukaan äidinkielen opetuksen kehittämisen yhtenä keskeisenä tavoitteena tulee olla suullisen kielitaidon aseman vahvistaminen. Äidinkielen kokeiden tulisi työryhmän mielestä vastata käsitystä kieli- ja viestintätaitojen kommunikatiivisesta perusolemuksesta ja rakenteesta.

Päättökoe nähdään lukion opetuksen tehokkaana uudistamisvälineenä (Seppälä 1994, 61–63). Opetushallitus käynnisti vuonna 1993 puheviestinnän arvioinnin kehittämisestä kiinnostuneiden äidinkielen opettajien kokeilija- ja kehittäjäverkoston (ns. Puhvi-työryhmän) työskentelyn. Kehittäjäverkostoon kuuluvat opettajat ovat kokeilleet omassa opetustyössään erilaisia puheviestintätaitojen arviointikriteerejä ja päättökokeeksi soveltuvia tehtävätyyppejä (Sinko 1994). Keväällä 1994 toteutettiin lukioissa ensimmäisen ker-

³ Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehdessä *Virkkeessä* käytiin vuosina 1981 ja 1982 vilkasta keskustelua päättökokeesta. Jämsän ehdotusta ei kuitenkaan kukaan kommentoinut. Sen sijaan keskusteltiin uudentyypisten (aineistopohjaisten) kirjoitelmien arvioinnin ongelmista ja opettajien työmäärän lisääntymisestä. Keskustelua herätti myös lukion kurssiarvostelua koskeva uudistus (ks. esim. Kaipainen 1982; Kauhanen 1981; Kauppinen 1982; Laaksonen 1982; Rikama 1981). Kurssimuotoisen lukion arvosteluohjeissa (1981) todettiin, että äidinkielestä annetaan vain yksi arvostus. Ei siis enää peruskoulun tavoin eroteltu kirjallisuuden ja kielentuntemuksen sekä kirjallisen ja suullisen esityksen taitojen osaamista kurssiarvosanassa. Tämä uudistus jäi vastustuksesta huolimatta voimaan.

ran vieraiden kielten suullinen päättökoe, jota edelsi useamman vuoden kes-
tänyt kokeilu- ja kehittämistoiminta (ks. esim. Huhta 1994; Takala 1993a,
1993b; Yli-Renko 1989). Suomen kielen suullisen taidon testejä on kehitetty
suomen kielen tasokokeisiin ja aikuisten kielitaitotutkintoon (Siitonen 1994).
Myös tämä kehittelytyö on korostanut tarvetta selvittää äidinkielen puhe-
viestintätaitojen arviointiin liittyviä kysymyksiä.

Suomessa äidinkielen oppimista ei monien muiden maiden tapaan ole
vuosittain kontrolloitu valtakunnallisilla kokeilla ja testeillä. Linnakylä
(1994b) pitää suomalaisia pehmeitä arviointitapoja (koulu- ja kotitehtävien
seurantaa, opettajan laatimia kokeita) tuloksellisina erityisesti silloin, kun
oppimisnäkemys on oppijakeskeinen, yksilöllisyyttä ja kriittistä ajattelua
arvostava. Valtakunnalliset kokeet ja testit ovat kuitenkin tarkoituksen-
mukaisia yhtenäisen perustason selvittämiseksi. Linnakylän (1994b, 7)
mukaan on myös suullisen ilmaisutaidon osa-alueita arvioitava, jos sen
kehittäminen otetaan vakavasti. Peruskoulussa puheviestintä- ja ilmaisu-
taitojen testausta alettiin kehitellä vuonna 1993 ja kokeiluista on saatu myön-
teisiä tuloksia (Nyfors 1996). Opetushallitus on koontanut myös ruotsin-
kielisten äidinkielenopettajien kehittäjäverkoston (Referensgrupp av
modermållslärare i gymnasiet), ja päättökokeen kehittelytyö on käynnistynyt
(kehittelytyöhön liittyvistä tutkimusprojekteista ks. Østern 1996).

Puheviestinnän opetus lukiossa on laajentunut kielen ja kirjallisuuden
opetusta tukevasta kaunoluvun ja lausunnan opetuksesta monipuoliseksi
opiskelijan vuorovaikutustaitoja – erityisesti esiintymisen ja ryhmäviestin-
nän taitoja – kehittäväksi toiminnaksi. Valinnaisen Puheviestinnän taidot
-kurssin lisäksi puheviestintä on äidinkielen uudessa opetussuunnitelmassa
edelleen mukana myös pakollisten kurssien tavoitteissa ja sisällöissä. Puhe-
viestinnän opettamiseen lukiossa liittyy monia ongelmia, jotka kietoutuvat
toisiinsa: tavoitteiden epämääräisyys saattaa johtaa opetussisältöjen
sattumanvaraisuuteen ja jäsentymättömyyteen. Arviointiin liittyy näiden
lisäksi myös jonkinasteista arkuutta, minkä ainakin osittain voi tulkita
johtuvan tavoitteiden epämääräisyydestä sekä harjaantumattomuudesta
arvioida ja antaa palautetta opiskelijan puheviestintätaidoista.

Puheviestinnän päättökokeen kehittelytyö, johon tämä tutkimus osaltaan liit-
tyy, ei pyri etsimään ratkaisuja ainoastaan siihen, miten arvioida lukio-opis-
kelijoiden taitoja mahdollisimman luotettavasti ja pätevästi. Opetuksen
päättötason tarkastelu nostaa uudelleenarvioinnin kohteeksi myös opetuk-

sen sisällöt ja käytänteet sekä opetuksen vaikuttavuuden. Puheviestinnän opettamista on tutkittu hyvin vähän. Lukion mahdollisuuksia kehittää opiskelijan puhumisvalmiuksia jatko-opintojen ja työelämän edellyttämälle tasolle on kritisoitu lähes yhtä kauan kuin puhumista on lukiossa opetettu (esim. Sarva 1938). Lukiolaisten puheviestintätaitojen tasoa ei kuitenkaan ole aiemmin systemaattisesti arvioiden selvitetty. Valtakunnallisesti ei lukion tasolle ole laadittu sen paremmin esiintymisen kuin ryhmäviestintätaitojenkaan arviointikriteerejä tai taitotasojen kuvauksia. Arviointiohjeitakin on annettu hyvin vähän.

Opiskelijoiden itsearviointitaidon kehittyminen on opetuksen tavoitteena, mutta opiskelijoiden valmiuksia arvioida omia puheviestintätaitojaan ei sen sijaan ole selvitetty. Esiintymistaidon opetuksella on lukiossa vankat perinteet. Ryhmäviestintätaitojen opetuksessa on ohuempi traditio. Ryhmäviestintätaitojen opetusta on voinut vaikeuttaa se, että opetussuunnitelmien laadintaperusteet muuttuivat siinä vaiheessa, kun tämä taitoalue oli vasta vakiinnuttamassa asemaansa lukion äidinkielen opetuksessa. Valtakunnallisissa opetustavoitteissa ja didaktisissa ohjeissa ei ryhmäviestintätaitoja ole juuri määritelty (ks. Valo 1986). Esiintymistaitojen ja ryhmäviestintätaitojen opetukselle on lukiossa erilaiset lähtökohdat. Tätä taustaa vasten on erityisen mielenkiintoista selvittää niin opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen tasoa kuin näiden taitojen arviointiin liittyviä tekijöitä.

2 PUHEVIESTINTÄKOMPETENSSI JA PUHEVIESTINTÄTAIDOT

2.1 Kompetenssin käsite puheviestintätieteessä

Viestintäkompetenssi voidaan määritellä hyvin väljästi yksilön kyvyksi olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tätä kykyä ja sen ilmenemismuotoja on tutkittu erittäin runsaasti. Kuitenkin esimerkiksi Spitzbergin (1994a) mukaan on liioitellun optimistista puhua mistään erityisestä kompetenssi-paradigmasta puheviestintätieteessä, siinä määrin hahmottomasta ja moniulotteisesta tutkimusalueesta on kyse. (Spitzberg 1988, 68; Spitzberg 1994a, 29.) Tässä luvussa luodaan katsaus viestintäkompetenssin tutkimustraditioon ja määritellään puheviestintäkompetenssin käsitettä sekä tarkastellaan kompetenssin ulottuvuuksia ja osatekijöitä. Puheviestintätaitoja tarkastellaan osana viestintäkompetenssia. Lisäksi pohditaan puheviestintätaitojen ominaispiirteitä oppimisen ja opettamisen kannalta sekä määritellään esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoja.

Tutkimusalueen laaja-alaisuutta ja pirstoutuneisuutta kuvastaa esimerkiksi erilaisten, puheviestintätaitojenkin tutkimuksen taustalla olevien kompetenssikäsitteiden runsaus. *Peruskompetenssilla* (fundamental competence) tarkoitetaan kykyä mukautua sosiaaliseen ympäristöön ja sen muutoksiin. *Sosiaalinen kompetenssi* (social competence) ilmenee *sosiaalisina taitoina* (social skills) ja liittyy sosiaalisesti määräytyvien roolien ja tilanteiden hallintaan. *Interpersonaalista kompetenssia* (interpersonal competence) on tutkittu myös paljon. Se voidaan määritellä joko yksilön kyvyksi tai valmiudeksi saavuttaa omia henkilökohtaisia tavoitteitaan vuorovaikutustilanteissa tai eräänlaiseksi kontrolliprosessiksi, jonka kautta yksilö pyrkii hallitsemaan ympäristöään ja ratkaisemaan erilaisia ongelmia tarkoituksenmukaisella tavalla. *Kielellinen kompetenssi* (linguistic competence) tarkoittaa kielikykyä, *kommunikatiivinen kompetenssi* (communicative competence) puolestaan kattaa kielellistä kykyä ja kieliopillista kompetenssia laajemman tilannekohtaisesti tarkoituksenmukaisen viestintäkäyttäytymisen. Sekä kielellinen kompetenssi että kommunikatiivinen kompetenssi liittyvät lähinnä sanoma-keskeiseen tarkastelutapaan. *Relationaalisen kompetenssin* (relational

competence) määrittely on kaksijakoista. Sillä voidaan tarkoittaa sekä tarkoituksenmukaisen ja tehokkaan viestintäkäyttäytymisen ilmimuotojen (taitojen) että viestintäkäyttäytymisen tulosten tarkastelua erityisesti viestintäsuhteen tasolla. Kompetenssin yksikkö ei siis välttämättä ole viestivä yksilö, vaan pikemminkin viestintäsuhde. Joskus relationaalinen kompetenssi tarkoittaa nimenomaan taitoa luoda ja ylläpitää viestintäsuhteita. (Määrittelyistä ks. esim. Duran 1989, 200–205; Spitzberg & Cupach 1984, 33–71; Spitzberg & Cupach 1989, 5–8.)

Puheviestinnän kompetenssikirjallisuus on osittain pyrkinyt ja pystynytkin hyödyntämään kielitaitoon ja kielelliseen kompetenssiin liittyviä teorioita, mutta tarkastelukohteen ja -tavan erilaisuudesta johtuen eivät esimerkiksi vieraan kielen suullisesta kielitaidosta tehdyt tutkimukset kata äidinkielisten puheviestintätaitojen arvioinnin tarpeita. Näyttää myös siltä, ettei interpersonaalisen ja relationaalisen kompetenssin laaja tutkimus ole löytänyt tietään vieraiden kielten suullisten taitojen tai vieraiden kielten puheviestintätaitojen arviointia ja opettamista käsittelevään kirjallisuuteen (ks. esim. Huhta 1993b; Saleva 1993; Salo-Lee 1991; Takala 1993, Tiittula 1993; Yli-Renko 1989, 1991, 1992.) Toisaalta esimerkiksi kielitaidon testaajien kannalta Huhdan (1993a) mukaan ehkä tärkeimpään kielitaidon malliin – Canalen ja Swainin (1980) sekä Canalen (1983) malliin kielitaidosta – ei puheviestintätaitojen arviointia käsittelevässä kirjallisuudessa juuri viitata. Tosin Backlundin (1985) tapa määritellä kommunikatiivinen kompetenssi kielellisestä ja nonverbaalisesta kompetenssista, strategisesta kompetenssista, funktionaalista kompetenssista sekä vastaanottoon ja evaluointiin liittyvästä kompetenssista muodostuvaksi kokonaisuudeksi vastaa melko tarkkaan Canalen (1983) näkemystä.

Teoreettisesti puheviestintäkompetenssi on edelleen suhteellisen jäsentymättömän ja monitulkintainen käsite. Käsitteen määrittelyssä on erityisen ongelmalliseksi osoittautunut kompetenssin osatekijöiden välisten suhteiden selvittäminen sekä kompetenssin tilannekohtaisuuden ja piirretyyppisyyden huomioonottaminen. Puheviestintäkompetenssin tutkimus on ollut hyvin muuttujakeskeistä, toisin sanoen on tarkasteltu lähinnä kompetenssin yksittäisiä osatekijöitä. Yksittäisiä tutkimustuloksia ei ole voitu kytkeä laajempaan teoreettiseen viihtekehukseen, toisaalta ei viestintäkompetenssia kuvaavia malleja tai teorioitakaan ole juuri testattu. (Daly, 1994; Cooley & Roach 1984; Rubin 1990; Spitzberg 1987, 1994a; Spitzberg & Cupach 1984, 1989.)

Viestintäkompetenssia ja viestintätaitoa käytetään usein toistensa synonyymeina. Esimerkiksi Lehtonen (1986, 24) toteaa puhekasvatusta ja sosiaalisia taitoja käsittelevässä artikkelissaan, että ”Puheviestintäkoulutuksen tavoitteena on hyvä *viestintätaito*, muotisanalla sanottuna hyvä *kommunikatiivinen kompetenssi*”. Suomen kielessä kompetenssi-sanalle on vaikea antaa muuta vastinetta kuin ’taito’ tai ’taidokkuus’, vaikka varsinaisesti kompetenssin käsite nähdään nykyisin puheviestinnässä taidon käsitettä laajempänä. Viestintäkompetenssi koostuu kolmesta toisiinsa kiinteästi limittyvästä osatekiestä: tiedosta, taidosta ja asenteesta.⁴

Puheviestintätieteessä kompetenssin käsitettä ja ilmenemismuotoja on lähestytty hyvin monesta näkökulmasta. Laajaa tutkimusten kirjoa jäsentää esimerkiksi Rubinin (1990) tapa tarkastella tutkimusalaan *kognitiivisen lähestymistavan*, *interpersonaalisen lähestymistavan* ja *taitokeskeisen lähestymistavan* kautta. Rubin (1990, 96) on määritellyt viestintäkompetenssin hyvin kattavasti:

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

Viestintäkompetenssi määritellään tässä työssä Rubinin määritelmään tukeutuen *tiedoksi tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, taitorepertuaariksi, johon sisältyvät niin tehokkaat kuin tarkoituksenmukaisetkin tavat viestiä, sekä motivaatioksi käyttäytyä tavalla, jota vuorovaikutustilanteen kaikki osapuolet pitävät sekä tehokkaana että tarkoituksenmukaisena*. Tässä työssä käsitellään viestintäkompetenssista tarkastelukohteen rajauksen vuoksi käsitettä puheviestintäkompetenssi, mikä siis rajaa kirjoittamisen, lukemisen tai medialukutaidon käsittelyn työn ulkopuolelle. Puheviestintäkompetenssi tarkastelee viestinnällistä taidokkuutta – sekä kielellistä että nonverbaalista ilmaisu- ja havaintotoimintaa – kahden tai useamman ihmisen välisessä vuorovaikutustilanteessa.

Seuraavissa luvuissa 2.2–2.5 tarkastellaan erilaisia näkökulmia puheviestintäkompetenssiin sekä analysoidaan puheviestintäkompetenssin ja puheviestintätaitojen keskeisimpiä kriteereitä: viestintäkäyttäytymisen tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta.

⁴ Kompetenssi-sanalla sanakirjamääritelmä tarjoaa suomenkieliseksi vastineeksi ’pätevyyttä’ ja ’kelpoisuutta’, jotka molemmat tuntuisivat viestintäkompetenssin vastikkeina kömpelöiltä ja harhaanjohtavilta. Vastineet ’kielikyky’ ja ’kielitaju’, jotka puolestaan viittaavat kielitieteelliseen määrittelyyn ja rajaavat käsitteen pelkästään kielen merkkijärjestelmän tasolle, eivät sovellu puheviestintäkompetenssin yhteydessä käytettäviksi.

2.2 Kompetenssi kognitiivisena rakenteena

Kognitiivinen lähestymistapa on tarkastellut puheviestintäkompetenssia lähinnä joko perittyinä tai opittuina mentaalisisinä prosesseina, jotka ohjaavat yksilön viestintäkäyttäytymistä eri tilanteissa. Puheviestintäkompetenssin tarkastelu rakenteena on rinnakkainen ilmiö kielellisen kompetenssin ja kielikyvyn tutkimustraditiolle. Tarkastelun polttopisteessä ovat olleet joko sanoma tai sellaiset henkilön viestintäominaisuudet (communication predispositions) tai viestintäpiirteet (trait communication behaviors), joiden on katsottu piirretyyppisesti määrittävän hänen viestintäkäyttäytymistään tai viestintäasenteitaan. Tällaisia ovat esimerkiksi argumentatiivisuus (Infante & Rancer 1982), kognitiivinen kompleksius (Delia & Clark 1977), oman toiminnan monitorointi (Snyder 1974), viestintäarkuus (McCroskey 1982) sekä viestintätyyli (Norton 1983).

Kognitiivinen lähestymistapa puheviestintäkompetenssiin näkyy esimerkiksi niissä teoreettiselta perustaltaan konstruktivismiin nojaavissa tutkimuksissa, joissa tarkastellaan yksilön kognitiivisten rakenteiden kongruenssin merkitystä. Mentaalisten rakenteiden kongruenssia on pidetty tärkeänä kompetenssin osatekijänä. (Konstruktivismista puheviestintätutkimuksessa ks. esim. Delia, Klinen & Burleson 1979; Hawkins & Daly 1988; Infante, Rancer & Womack 1993, 82–85; Littlejohn 1995, 116–118.) Kompetentti viestijä pystyy koordinoimaan viestintäänsä, koska hänellä on erilaisia toimintavaihtoehtoja, joista hän pystyy valitsemaan sen, jonka avulla voi kulloinkin parhaiten saavuttaa omia tavoitteitaan. Kognitiivinen lähestymistapa on nostanut erityisesti kognitiivisen kompleksiuuden keskeiseksi puheviestintäkompetenssin osatekijäksi. Toisin sanoen oletetaan, että riittävän monipuolinen ja joustava informaation vastaanotto- ja käsittelyjärjestelmän rakenne on edellytys sille, että viestijä pystyy erilaisissa viestintätehtävissä ja -tilanteissa toimimaan taitavasti. (Burleson 1986; Daly, Bell, Glenn & Lawrence 1985; Delia & Clark 1977; Hawkins & Daly 1988.)

Tässä tutkimuksessa ei sovelleta kognitiivista lähestymistapaa opiskelijoiden puheviestinnällisen taidokkuuden tarkasteluun. Taitojen arvioinnissa ei kuitenkaan voida unohtaa kognitiivisen lähestymistavan korostamaa yksilöllisten piirteiden tai ominaisuuksien merkitystä, jos esimerkiksi haetaan selityksiä havaitulle käyttäytymiselle tai pohditaan opetuksen mahdollisuuksia ohjata yksilön käyttäytymistä taidokkaammaksi. Nämä kysymykset liittyvät hyvin läheisesti puheviestintätaitojen oppimiseen ja opettamiseen, erityisesti

taitoharjoittelun palautteenantoon. Tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta kognitiivinen lähestymistapa on relevantti vain, jos sen perusteella voidaan ymmärtää viestijän tapaa arvioida omia esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojaan.

2.3 Kompetenssi interpersonaalisena suhteena

Kun puheviestintäkompetenssia tarkastellaan sosiaalisten suhteiden tai interpersonaalisen kompetenssin näkökulmasta, tarkastellaan ensisijaisesti niitä prosesseja, joiden avulla yksilöt omaksuvat sosiaalisen käyttäytymisen muotoja ja pyrkivät hallitsemaan vuorovaikutustilanteita. Teoreettiset taustaoletukset pohjautuvat pääasiassa Goffmanin (1972) dramaturgiseen teoriaan ja symboliseen interaktionismiin. Viestijä nähdään ikään kuin sosiaalisella näyttämöllä vaihtuvien roolien esittäjänä. Puheviestintäkompetenssin kannalta merkityksellisiksi käsitteiksi nousevat esimerkiksi kyky ottaa huomioon toisten näkökulmia (social perspective taking, Hale & Delia 1976; Ritter 1979) sekä vuorovaikutuskietoutuneisuus, aktiivinen mukanaolo (interaction involvement, Cegala 1981; Cegala, Savage, Brunner & Conrad 1982) ja retorinen sensitiivisyys (Eadie & Paulson 1984).

Myös mukautuminen on interpersonaalisen kompetenssin peruskäsitteitä. Joskus viestintäkompetenssi on määritelty jopa yhdeksi mukautumisen piirteeksi (esim. Infante, Rancer & Womack 1993, 159), tai kompetenssia ja mukautumista on tarkasteltu ikään kuin synonyymeina (Parks 1994, 594). Taitava viestijä on sellainen, joka pystyy joustavasti ja herkkävaistaisesti mukauttamaan oman käyttäytymisensä vaihtuvien tilanteiden ja viestintäsuhteiden mukaan. Mukautuminen edellyttää Duranin (1983, 1992) mukaan 1) sosiaalista kokeneisuutta, johon liittyy halu olla vuorovaikutuksessa erilaisten yksilöiden ja ryhmien kanssa; 2) sosiaalista levollisuutta, rentoutuneisuutta, kykyä hallita ahdistuneisuutta ja jännittyneisyyttä; 3) halukkuutta ottaa toiset huomioon, huomata toiset ja tunnustaa toiset; 4) tarkoituksenmukaista avoimuutta, kykyä havaita toisen käyttäytymisestä vihjeitä oman viestinnän säätelämiseksi; 5) artikulaatiota, mikä tarkoittaa tässä kykyä käyttää kieltä tarkoituksenmukaisella tavalla; 6) sosiaalista älykkyyttä tai nokkeluutta, kykyä hallita tai lieventää sosiaalista jännitystä esimerkiksi huumorilla. Mukautumisen määrittely näin laaja-alaisesti kuvastaa sen samankaltaisuutta interpersonaalisen kompetenssin käsitteen kanssa.

Relationaalisen kompetenssin tutkimus, joka on tavallaan interpersonaalisen lähestymistavan jatkumoa, lähestyy viestintäkompetenssia sosiaalisena suhteena, sosiaalisen yksikön, ei niinkään yhden yksilön tasolta (Rubin 1990, 99). Viestintäkompetenssi nähdään prosessina, ei rakenteena. Kompetenssi ”syntyy” sosiaalisissa suhteissa viestijöiden yhteistyönä. Kukaan ei siis voi olla sosiaalisesti kompetentti yksinään (Parks 1994, 594). Kompetenssin määrittely perustuu vähintään kahdenvälisen viestintäsuhteen (dyadin) tai ryhmän tasolle (Spitzberg 1994a; Spitzberg & Hecht 1984; Spitzberg & Cupach 1984, 1989).

Interpersonaalisen kompetenssin korostama näkemys siitä, että kompetenssi – ja sen arviointi – on kiinteästi sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin, tilanteeseen tai viestintäsuhteeseen, on myös taito-opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen kannalta merkityksellistä. Puheviestintätaitojen arviointi perustuu aina viestintäsuhteen, viestintätilanteen ja sosiaalisen kontekstin huolelliseen analysoimiseen. Tämä ilmenee esimerkiksi puheviestinnän päättökokeen laadinnassa mietittäessä, millainen koetilanne ja millaiset koejärjestelyt parhaiten antaisivat opiskelijalle mahdollisuuden osoittaa kompetenssiaan. Päättökokeessa puheviestintätaitoja ei kuitenkaan arvioida sosiaalisena suhteena, vaan yksilön käyttäytymisen tasolla.

2.4 Kompetenssi vaikutelmana ja päätelmänä

Viestintäkompetenssin käsitettä voidaan tarkastella myös käyttäytymisen ominaispiirteiden tai taitojen näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena ovat yksilön käyttäytymisestä konkreettisesti havaittavissa olevat taidot ja niistä syntyvät päätelmät ja arviot, eivät viestijän kognitiiviset rakenteet ja viestintäpiirteet tai viestintäsuhteeseen liittyvät tekijät (Rubin 1994, 100).

Tarkastelutavan perustana on ajatus, että mikä tahansa käyttäytymispiirre voi jossain tilanteessa, kulttuurissa tai viestintäsuhteessa olla kompetenttia ja jossain toisessa taas ei. Kompetenssi ei siis ole yksilön ominaisuus tai laatu-piirre, vaan pikemminkin arvio, vaikutelma tai päätelmä, joka muodostuu hänen viestintäkäyttäytymisensä pohjalta. (Roloff & Kellerman 1984, 175; Spitzberg & Cupach 1984, 109–112; Spitzberg 1994a, 30–31.) Erilaisten kompetenssimääritelmien taustalla on erilaisia näkemyksiä siitä, kuka tai ketkä määrittelevät, milloin käyttäytyminen on taitavaa. Kompetenssi voi

olla viestijän itsensä, viestijäosapuolen tai ulkopuolisen havainnoijan vaikutelma tai päätelmä.

Arviot kompetenssista voivat perustua laajoihin, suhteellisen abstrakteihin (molaarisiin) vaikutelemiin tai spesifeihin, tarkkarajaisiin (molekulaarisiin) havaintoihin ja niistä tehtäviin päätelmiin (Parks 1994; Spitzberg 1994a, 29–30; Spitzberg & Cupach 1984, 110–112). Taidokasta puhekäyttäytymistä on luonnehdittu esimerkiksi sellaisilla käsitteillä kuin selkeys, ymmärrettävyys, tarkkuus, rehellisyys, suoruus, asiantuntevuus ja johdonmukaisuus. Kompetenttina pidetään viestintäkäyttäytymistä, joka mahdollistaa omien tavoitteiden saavuttamisen mutta sallii myös toisten saavuttaa omia tavoitteitaan; joka sopii tilanteeseen; joka tulee ymmärretyksi tai mahdollistaa ymmärtämisen; jonka avulla yksilö tai ryhmä pääsee tulokseen niin, että yhteisyys, ymmärrys, tyytyväisyys, ja yhteishenki kasvaa sosiaalisessa yhteisössä. (Daly 1994; Spitzberg 1988; Spitzberg 1994a; Spitzberg & Duran 1994.)

Kompetenssin tarkasteleminen käyttäytymisen synnyttämänä vaikutelmana, arviona ja päätelmänä tai kognitiivisena rakenteena (ks. lukua 2.2) ja interpersonaalisen suhteenä (ks. lukua 2.3) ei välttämättä tarkoita kolmea kilpailevaa näkemystä. Puheviestinnän taito-opetuksen kannalta niitä on mahdollista tarkastella rinnakkain. Koska tämä tutkimus käsittelee puheviestintätaitojen arviointia lukion päättökokeessa, soveltuu viitekehyykseksi luonnollisesti parhaiten lähestymistapa, joka tarkastelee kompetenssia vaikutelmana ja päätelmänä. Puheviestintätaitojen arvioinnin ja esimerkiksi lukion päättökokeen kehittelytyön kannalta on mielekästä tarkastella, miten opiskelijan käyttäytymistä arvioivat opiskelija itse, hänen opettajansa tai muut ulkopuoliset arvioijat. Puheviestintätaitojen opetuksen lähtökohtana on näkemys, että viestintäkompetenssia voidaan kehittää. Oppijaa voidaan ohjata toimimaan vuorovaikutustilanteissa tavalla, joka todennäköisimmin johtaa myönteisiin vaikutelmiin ja arviointeihin.

2.5 Kompetenssi tehokkuutena ja tarkoituksenmukaisuutena

Sekä koko puheviestintäkompetenssin että spesifien puheviestintätaitojenkin määrittelyssä tärkeimmät kriteerit ovat *tehokkuus* ja *tarkoituksenmukaisuus*. Tehokkuudella tarkoitetaan viestintätavoitteiden ja -päämäärien saavuttamista, tarkoituksenmukaisuudella puhekäyttäytymisen tilannekohtaista ja sosiaalista hyväksyttävyyttä, sopivuutta tai kohteliaisuutta. Nämä kaksi kriteeriä eivät aina ole yhteensovittavissa, mutta niitä ei ole syytä tarkastella dikotomisesti toisensa poissulkevinä vaihtoehtoinakaan. (Spitzberg & Cupach 1984; Parks 1994.)

Aina ei ole mahdollista saavuttaa omia viestintätavoitteita ja samalla olla kohtelias. Ei ole sopivaa painostaa tehokkailla suostuttelustrategioilla ystävää tekemään jotain, mihin hän ei ole halukas ja mikä johtaa kasvojen menetykseen. Tehokasta (mutta ei tarkoituksenmukaista) voi olla esimerkiksi kovien neuvottelustrategioiden käyttö tai vaikkapa toisen taitava ”puhuttaminen” niin, että hän paljastaa kolmannen osapuolen uskoman salaisuuden. Toisaalta tarkoituksenmukaisuuskin on loppujen lopuksi myös useimmiten tehokasta. Näin käy silloin, kun tarkoituksenmukaisuuden tai kohteliaisuuden periaate saa tinkimään konfliktitilanteessa omista tavoitteista ja johtaa viestintäsuhteen syventymiseen tai lisää viestintätyytyväisyyttä. Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus vertautuvat yksilön muihin interpersonaalisiin tavoitteisiin. Tehokasta ei ole sellainen puhekäyttäytyminen, joka vaarantaa viestijän mahdollisuuden saavuttaa muita henkilökohtaisesti tärkeäksi kokemiaan tavoitteita, kuten esimerkiksi toisten luottamusta, arvostusta ja kunnioitusta. (Parks 1994, 595.)

Vuorovaikutustilanne ja viestijäosapuolten suhde asettaa aina omat reunaehdotensa, joiden tunnistaminen on menetyksellisen kommunikoinnin edellytys. Vuorovaikutustilanteeseen osallistujilla voi olla esimerkiksi monenlaisia keskenään kilpailevia tavoitteita. Brownin ja Levinsonin (1978) mukaan viestintä on myös aina jossain määrin kasvoja uhkaavaa, joten taito turvata omien ja toisten kasvojen säilyttäminen on kompetentin viestintäkäyttäytymisen edellytys. Taitavaa käyttäytyminen on silloin, kun viestijäosapuolet ovat tyytyväisiä siihen tapaan, jolla he tietyssä sosiaalisessa tilanteessa ovat tavoitteitaan pysyneet saavuttamaan. (Spitzberg 1983, 325; Spitzberg 1994b, 134–136.)

Tehokkuuden kriteerin taustalla on näkemys, että viestintäkäyttäytyminen on luonteeltaan strategista ja tavoitteellista (Bochner, Cissna & Garko 1991, 21). Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta mitään välineellisten tai erityisen itsekäiden viestintätavoitteiden asettamista, eikä edes kovin tietoista tavoitteellisuutta. Parks (1994, 592–593) mukaan yksilön tavoitesuuntautuneisuus ja pyrkimys hallita tai edes jossain määrin kontrolloida viestintätilanteita liittyy niin läheisesti kompetenssin käsitteeseen, että se näkyy joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti lähes puolesta kaikista kompetenssimääritelmistä. On kuitenkin muistettava, että viestijä voi saavuttaa erilaisia tavoitteita, vaikka hän ei olisikaan kovin taitava, ja taitavakin viestijä voi epäonnistua tavoitteitensa saavuttamisessa. Viestinnän tehokkuus ei siis ole välttämätön eikä riittävä ehto kompetenssin määrittelylle. (McCroskey 1982, 3.)

Tehokkuuden kriteeri edellyttää jonkinasteista tietoisuutta. Yksilön on tunnettava olevansa vastuussa omasta menestymisestään viestintätilanteessa. Kompetentista puhekäyttäytymisestä ei voida puhua silloin, kun viestijä tuntee, että hän saavutti viestinnälliset tavoitteensa ilman omaa, henkilökohtaista panostusta. Trenholmin ja Jensenin (1992, 21) mukaan taitavaan puheviestintään liittyy tavallaan *kaksinkertainen tietoisuus* (double consciousness). Taitavan viestijän tulisi pystyä toimimaan spontaanisti ja samanaikaisesti tarkkailemaan ja analysoimaan viestintäkäyttäytymistään, sekä sitä *mitä* sanoa että *miten* sanomiansa ilmaisee. Tavoitteellisuus ei kuitenkaan ihmisen puhekäyttäytymisen ominaisuutena aina ole kovin tietoista tavoitteellisuutta (Gerlander 1995; Takala 1995a).

Koska vuorovaikutus on aina sosiaalista toimintaa, jossa tavoitteiden saavuttaminen on jollain tavoin riippuvainen kaikkien osapuolten toiminnasta, on Parks (1994, 612) mukaan *väärää kompetenssia* (false competence) pitää omana ansionaan sellaista, mikä ei ole. *Tiedostamatonta* (ignoranttia) *kompetenssia* puolestaan on se, että viestijä ei havaitse omaa panostaan tai omaa osuuttaan tavoitteiden saavuttamisessa. Puheviestintätaitojen itsearviointi on todennäköisesti yhteydessä siihen, miten viestijä mieltää oman toimintansa merkityksen suhteessa samaan sosiaaliseen tilanteeseen osallistuvien toisten yksilöiden toimintaan ja tilannekohtaisten viestintätavoitteiden saavuttamiseen. Puheviestintätaitoja arvioidaan tässä tutkimuksessa kahdessa viestintätilanteessa, esiintymistilanteessa ja ryhmäkeskustelussa. Näissä tilanteissa yksilön panos viestintätavoitteiden saavuttamisessa voidaan nähdä erilaisena. Esiintymistaitojen ja ryhmäviestintätaitojen itsear-

viennin tarkastelu tuo todennäköisesti esille myös väärää tai tiedostamattonta kompetenssia.

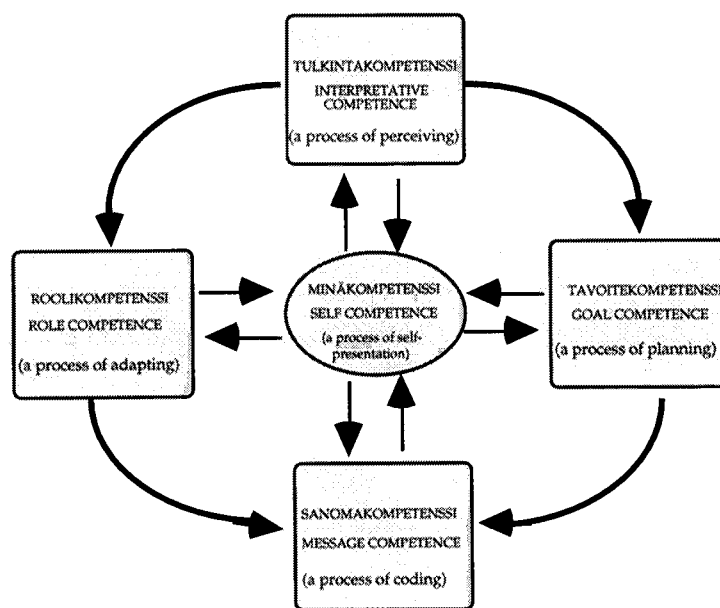
Tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta taitavan puhekäyttäytymisen kriteereinä on mielekästä kuvata kahtena jatkumona. Puhujan käyttäytymistä voidaan samassa tilanteessa arvioida tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteereillä hyvin eri tavalla. Käyttäytyminen voi olla hyvin tehokasta olematta kovinkaan tarkoituksenmukaista. Se voi olla erittäin kohteliasta ja tilanteeseen sopivaa, mutta ei juuri kenenkään viestintätavoitteiden kannalta tehokasta. Esimerkiksi voimakas tunteiden ilmaisu voidaan toisessa viestintäsuhteessa (esimerkiksi läheisten ystävien kesken) ja toisessa viestintätilanteessa (esimerkiksi kodin yksityisyydessä) arvioida tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi, kun taas toisessa viestintäsuhteessa (esimerkiksi pankkitoimihenkilön ja asiakkaan) ja toisessa viestintätilanteessa (pankkisalin julkisuudessa) sama käyttäytyminen johtaisi päinvastaisiin arvioihin sekä tehokkuudesta että tarkoituksenmukaisuudesta. (Spitzberg 1983, 325; Spitzberg 1994b, 133–134; Wiemann ja Bradac 1989, 264–267.) Puheviestintätaitojen arviointikriteereiden tulisi aina perustua samanaikaisesti sekä viestintäkäyttäytymisen tehokkuuden että tarkoituksenmukaisuuden arviointiin.

2.6 Puheviestintäkompetenssin mallintaminen

2.6.1 Kompetenssi prosessina

Viestintäkompetenssin mallintaminen on usein jäänyt vain kompetenssin osatekijöiden kuvaamiseksi, ilman että niiden keskinäisiä suhteita olisi pystytty määrittelemään. Trenholm ja Jensen (1992) ovat pyrkineet mallintamaan interpersonaalisen viestintäkompetenssin osatekijöiden keskinäisiä suhteita. Malli korostaa kompetenssin moniulotteisuutta ja prosessinomaisuutta. Se pyrkii kuvaamaan, mitä kaikkea pitää ”tietää”, jotta pystyy toimimaan vuorovaikutussuhteissa tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Tämä tieto on suureksi osaksi implisiittistä tietoa, jota viestijät eivät välttämättä pysty tietoisesti analysoimaan. Vaikka Trenholmin ja Jensenin (1992) malli kuvaa interpersonaalista viestintäkompetenssia, soveltuu se havainnollistamaan puheviestinnän opetuksen ja puheviestintätaitojen arvioinnin

lähtökohtia laajemminkin. Mallin avulla voidaan tarkastella puheviestinnällistä taidokkuutta prosessilähtöisesti. Malli esitetään kuviossa 2.



ULKOISESTI HAVAITTAVISSA OLEVA VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMINEN

KUVIO 2 Viestintäkompetenssin prosessimalli (Trenholm & Jensen 1992)

Havaittavan viestintäkäyttäytymisen (performative competence) taustalla on Trenholmin ja Jensenin (1992, 14) mukaan viisi erilaista toisiinsa sidoksissa olevaa prosessia. Prosessit kytkeytyvät toisiinsa ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Tehokas ja tarkoituksenmukainen viestintäkäyttäytyminen edellyttää kaikkien prosessien hallintaa. Taitavan viestijän on pystyttävä havaitsemaan ja tulkitsemaan sosiaalista ympäristöään. Tähän *tulkintakompetenssiin* (interpretative competence) kuuluu kyky havaita, jäsentää ja tulkita vuorovaikutustilanteen osatekijöitä, esimerkiksi tilannetekijöitä ja viestijäosapuoliin sekä viestintäsuhteisiin liittyviä tekijöitä. Näiden perusteella voidaan "päätää", miten tietyssä viestintäsuhteessa ja viestintätilanteessa voi ilmaista omia tarkoituksiaan. Tulkintakompetenssi edellyttää monipuolisia kuuntelemisen taitoja sekä nonverbaalisen viestinnän havaitsemis- ja tulkintataitoja.

Roolikompetenssi (role competence) vaatii mukautumista toisten odotuksiin ja tarpeisiin. Se edellyttää taitoa tunnistaa sosiaalisia rooleja ja sen perusteella päätellä, mikä on odotuksenmukaista, sopivaa ja tarkoituksenmukaista käyttäytymistä. Viestijän täytyy tunnistaa, milloin sosiaalisia normeja on syytä

pyrkiä noudattamaan ja säilyttämään, milloin taas voi ottaa riskejä ja rikkoa sosiaalisia odotuksia. *Tavoitekompetenssi* (goal competence) puolestaan vaatii viestinnän suunnitteluun liittyviä taitoja, kuten tavoitteellisuutta ja taitoa ennakoita omien ratkaisujen seurauksia. *Sanomakompetenssi* (message competence) edellyttää tehokkuuden ja toisaalta tarkoituksenmukaisuuden periaatteiden soveltamista verbaalisten ja nonverbaalisten sanomien muokkaamiseksi sellaiseen muotoon, että toiset voivat niitä ymmärtää ja niihin reagoida.

Minän ilmaisemiseen liittyvä kompetenssi (self competence), joka omalta osaltaan vaikuttaa kaikkiin muihin prosesseihin ja johon puolestaan muut kompetenssin osaprosessit vaikuttavat, tarkoittaa kykyä tietää, millaisen kuvan tai käsityksen itsestään (self image) haluaa antaa viestintätilanteessa, miten tuohon haluttuun lopputulokseen voi päästä ja miten sitä voi ilmaista. (Trenholm & Jensen 1992, 14–18.)

Viestintäkompetenssin prosessimalli ei ehkä ole kovin heuristinen malli puheviestintätaitojen arviointitutkimuksen kannalta, mutta se antaa kehon, jonka pohjalta esimerkiksi puheviestintätaitojen opettamisen tavoitteita ja arvioimisen kohteita voidaan jäsentää. Trenholm ja Jensen (1992) ovat pyrkineet mallin avulla kuvaamaan erityisesti interpersonaalisiin viestintäsuhteisiin liittyvää kompetenssia. Tässä tutkimuksessa mallia voidaan kuitenkin käyttää kuvaamaan arvioitaviksi valittavien puheviestintätaitojen kytkeytymistä osaksi laajempaa puheviestintäkompetenssia. Puheviestinnän päättökokeessa taitojen arvioinnin tavoitteena on saada mahdollisimman tarkka kuva siitä, miten opiskelija hallitsee puheviestintäkompetenssin kannalta keskeiset taidot. Trenholmin ja Jensenin (1992, 14–18) malli kuvaa, millaisia prosesseja on ulkoisesti havaittavan viestintäkäyttäytymisen taustalla.

Malli osoittaa, miten puheviestintäkompetenssin osaprosessit kytkeytyvät toisiinsa. Sen perusteella voidaan myös havaita, miten merkittävä osa puheviestintätaidoista on vain välillisesti havaittavissa. Päätelmiä tulkintakompetenssiin, roolikompetenssiin ja tavoitekompetenssiin liittyvistä puheviestinnän taidoista on mahdollista tehdä vain sanomakompetenssin välityksellä. Näin ollen esimerkiksi kuuntelemisen ja nonverbaalisen viestinnän havaitsemisen ja tulkinnan taidot, viestinnän strategiset taidot ja viestinnän mukauttamiseen liittyvistä taidoista voidaan tehdä päätelmiä vain verbaalisen ja nonverbaalisen ilmaisun perusteella.

Minäkompetenssi, joka puheviestintäkompetenssin prosessimallissa keskusyksikön tavoin sekä "ohjaa" muita toimintoja että "reagoi" niihin, jää todennäköisesti lähes aina puheviestintätaitojen arvioinnin ulottumattomiin. Minäkompetenssia voidaan lähestyä vain itsearvioinnin kautta. Prosessinomaisuutta, joka mallissa on keskeisintä, ei tässä tutkimuksessa oteta huomioon.

2.6.2 Kompetenssi motivaationa, tietona ja taitona

Viestintäkompetenssia on mallinnettu myös *kognitiivisten* (tieto), *affektiivisten* (motivaatio, asenteet) ja *behavioraalisten* (käyttäytyminen, taito) osatekijöiden avulla (Duran 1989; Rubin 1990; Spitzberg 1983, 1991; Spitzberg & Cupach 1984). Puheviestintäkompetenssi edellyttää viestinnällistä tietoa siitä, millainen käyttäytyminen on tehokasta ja tarkoituksenmukaista, taitorepertuaaria, joka kattaa sekä tehokkaat että tarkoituksenmukaiset viestintätavat, ja motivaatiota käyttäytyä tavalla, jota viestijäosapuolet pitävät sekä tehokkaana että tarkoituksenmukaisena.

Heijastumina sosiolingvivistisestä tutkimuksesta puheviestintäkompetenssin määrittelyissä näkyvät erilaiset kannanotot siitä, ovatko kompetenssi ja performanssi rinnakkaiset konstruktiot vai onko kompetenssi yläkäsite, johon performanssi osana kuuluu. Joskus kompetenssi ja performanssi on nähty myös yhtenä ja samana käsitteenä (ks. esim. Allen & Brown 1976, Cooley & Roach 1984; Parks 1985; Spitzberg 1983; Spitzberg & Cupach 1989; Wiemannin 1978; Wiemann & Backlund 1980).

Kielellisen kompetenssin määrittelyssä kompetenssi- ja performanssi-käsitteiden käyttöä on pidetty tarkoituksenmukaisena tapana kuvata kielen perusolemusta. Kompetenssi ja performanssi on Chomskyn (1965) tavoin nähty rinnakkaisina käsitteinä. Chomskyn (1965, 4) mukaan kompetenssi on tietoa kielestä, "*the speaker-hearer's knowledge of the language*", kun taas performanssi puolestaan on kielen käyttämistä, "*the actual use of language in concrete situations*". Hymes (1972) puolestaan kritisoi Chomskyn käsitystä kompetenssista ja piti sitä sekä teoreettisesti että pragmaattisesti heikkona. Hymes korosti, että kompetenssi ei sellaisenaan (siis chomskylaisittain määriteltynä) ota huomioon todellista kielellistä käyttäytymistä. Se ei voi kuvata sitä laajaa kielellistä käyttäytymisen kirjoa, joka ilmenee jokapäiväi-

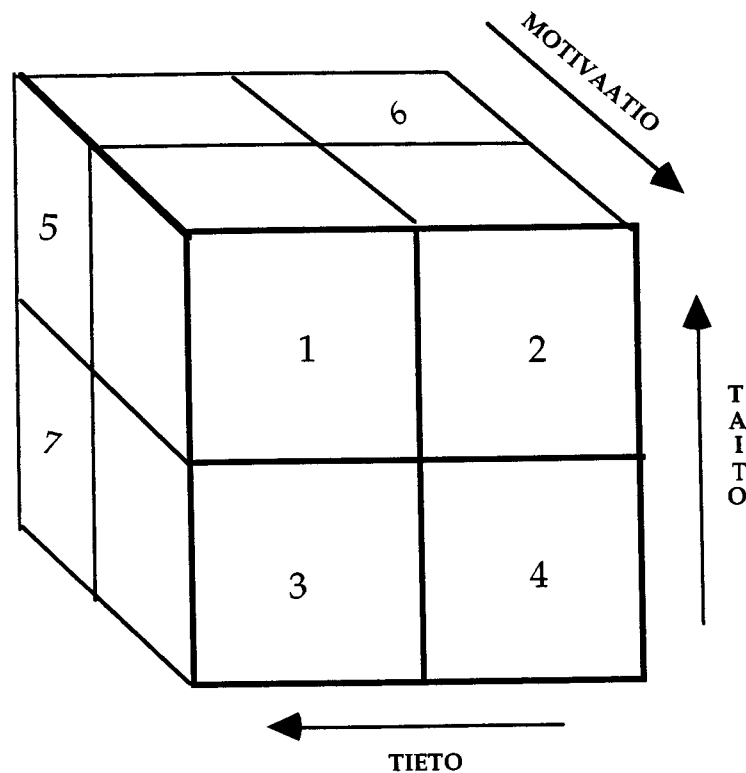
sissä kielenkäyttötilanteissa. Hymesille nimenomaan performanssin käsite on keskeinen. Hänen määrittelynsä mukaan kommunikatiivinen kompetenssi on sekä tietoa kielestä että kykyä käyttää kieltä. Kompetenssi on kokonaisuus, joka sisältää puhumisen ja kuuntelemisen perusvalmiudet ja kyvyt, joka perustuu kielen ja ajattelun prosesseihin ja johon liittyy elementtejä viestinnän tarkoituksenmukaisuudesta ja menestyksellisyydestä. (Ks. myös Cooley & Roach 1984, 27–28.)

Puheviestintäkompetenssin tutkimuskirjallisuudessa vallitsee nykyisin yksimielisyys siitä, että kompetenssi koostuu sekä tietämisestä että taitavasta käyttäytymisestä, joiden ohella myös tahtominen, ryhtyminen ja rohkeneminen ovat välttämättömiä osatekijöitä. Puheviestinnän tieteenalan piirissä laaja kompetenssi–performanssi-keskustelu kyllä käytiin 1980-luvun alkuvuosina, jolloin McCroskey (1982, 3) korosti, että performanssi ei ole riittävä eikä välttämätön kompetenssin määrittäjä ja kritisoi alan tutkimusta liiallisesta behavioraaliseen painotukseen ja liian vähäisestä kognitiivisen (so. tässä sosiolingvistisen) lähestymistavan hyödyntämisestä.

Kompetenssin osatekijät ovat todennäköisesti hyvin moniulotteisessa suhteessa toisiinsa. Viestintää koskevan tiedon ja taidon välillä on todettu olevan yhteys. Rubinin (1985) havaintojen mukaan puheviestinnän kurssille osallistuneiden opiskelijoiden tenttitulokset (tiedot) ja heidän taidoistaan tehdyt asiantuntija-arvioinnit korreloivat keskenään. Spitzberg ja Hecht (1984) puolestaan havaitsivat, että viestintätyytyväisyyttä ennustavat vahvasti sekä taito että motivaatio. Tiedolla (conversational knowledge) ei niinkään todettu olevan merkitystä koettuun viestintätyytyväisyyteen. Parks (1994, 591) mukaan kognition ja käyttäytymisen välinen ero on kirjaimellisestikin vain ihonohuinen. Viestintäkompetenssiin liittyvää toimintaa on molemmilla puolilla ihoa. Sekä kognitiiviset ja affektiiviset osatekijät että ulkoisesti havaittavissa oleva käyttäytyminen ovat pelkästään saman laajan prosessin eri aspekteja. Jotta voi toimia taitavasti, on haluttava olla vuorovaikutuksessa, on tiedettävä miten toimia ja on osattava toimia. (Moore 1994, 89; Wieman & Bradac 1989.)

Viestintäkompetenssin osatekijät kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa: tietojen taso ilmenee käyttäytymisen taidokkuudessa, motivaatio ja taipumukset voivat olla tietämisen ja osaamisen taustatekijöitä. Taidokas viestintäkäyttäytyminen edellyttää monenlaista tietoa sekä motivaatiota ja uskallusta osal-

listua vuorovaikutustilanteisiin. Rubin (1994, 84) on havainnollistanut viestintäkompetenssin osatekijöiden keskinäisiä suhteita kuvion 3 avulla:



KUVIO 3 Viestintäkompetenssin ulottuvuudet (Rubin 1994)

Rubin (1994) mukaan viestintäkompetenssin affektiivisia (motivaatio, tunteet, asenteet), kognitiivisia (tiedot, metakognitiiviset taidot) ja käyttäytymiseen liittyviä ulottuvuuksia (taidot) voidaan puheviestinnän opetuksessa tarkastella oheisen kuvion avulla. Opettajan tai taitojen arvioijan näkökulmasta katsottuna opiskelijaryhmässä voi olla opiskelijoita, joilla on opetustavoitteiden kannalta riittävät viestintätiedot ja -taidot sekä riittävä motivaatio ja positiiviset viestintäasenteet (1). Opiskelijaryhmään voi kuulua myös opiskelijoita, joita voisi kuvailla "luonnonlahjakkuuksiksi". Heillä on todennäköisesti kokemuksen kautta hyviksi harjaantuneet viestintätaidot sekä positiiviset asenteet, mutta heidän viestintätietonsa ei ole riittävää. He eivät esimerkiksi pysty analysoimaan viestintätilanteita ja niiden ominaispiirteitä (2). Harjaantumattomat opiskelijat (3) tarvitsevat taito-opetusta, monipuolisia tilanteita kehittää osaamistaan. Osalla opiskelijoista ei ehkä ole riittäviä tietoja eikä taitoja mutta kylläkin riittävä motivaatio (4). Vähäpuheiset ja ujut tai arat opiskelijat saattavat sekä tietää että osata, mutta eivät joko uskalla tai näe merkitykselliseksi osallistua. "Piilotaitava" (6) ei ole motivoitunut, eikä hänellä ole riittäviä tietoja mutta hänellä voi olla riittävät

taidot, jotka kuitenkin eivät tule esille. Kuvion viimeinen näkyvä osa (7) kuvaa "teoreetikkoa", joka tietää, mutta ei osaa eikä ole motivoitunut osallistumaan viestintätilantaisiin. Puheviestintäkompetenssin kehittämisen kannalta on tärkeä muistaa, että esimerkiksi äidinkielen opettaja ei kohtaa opiskelijaa, joka ei jo jotain sekä tietäisi ja osaisi ja jolla ei olisi edes jossain määrin motivaatiota tai uskallusta osallistua vuorovaikutukseen. Rubin (1994) varoittaakin soveltamasta kaaviota opiskelijoiden luokitteluun tai leimaamiseen. Opetuksessa ei näitä kolmea ulottuvutta voida tarkastella täysin toisistaan irrallisina.

Viestintäkompetenssin affektiivisista komponenteista on tutkittu erityisesti viestintähalukkuutta, puhumisrohkeutta, viestintäarkuutta ja ujoutta. Taitavankaan puheviestijän taidot eivät näy eivätkä vaikuta, ellei hän halua, uskalla tai motivoidu osallistumaan vuorovaikutustilanteisiin. Puheviestintätaitojen opetuksessa onkin otettava huomioon esimerkiksi se, näkeekö oppija viestinnän arvon ja hyödyn, uskooko hän oman osallistumisensa merkityksellisyyteen ja luottaako hän omiin taitoihinsa. (Viestintäarkuudesta, vähäpuheisuudesta, esiintymisjännityksestä ja ujoudesta sekä näiden tekijöiden huomioonottamisesta puheviestintätaitojen opetuksessa ks. esim. Daly & McCroskey 1984; Richmond & McCroskey 1995; Pörhölä 1995; Sallinen-Kuparinen 1986a; Valkonen 1995.)

Kompetenssin affektiivisista komponenteista jo pelkästään viestintäarkuuden ja puhumisen pelon arviointimenetelmiä on kehitelty runsaasti (McCroskey 1994, 57–71). Sen sijaan puheviestintätiedosta ja puheviestinnän metakognitiivisista taidoista osana yksilön viestintäkompetenssia tiedetään melko vähän. Ei juurikaan ole tutkittu, mitä kompetentti puheviestijä tietää, mistä hän on tietonsa saanut tai kuinka tietoa voidaan opettaa (ks. Daly 1994, 24; Duran & Kelly 1988, 95; Duran & Spitzberg 1995, 270; Rubin 1994, 81–82).

Käsitys puheviestintätiedon merkityksestä osana kompetenssia perustuu kognitiivisessa psykologiassa ja kasvatustieteissä vallalla olevaan näkemykseen taidon taustalla tai ohessa olevasta tiedollisesta osatekijästä (Hawkins & Daly 1988; ks. myös esim. Keskinen 1985; Rauste-von Wright & von Wright 1994). Voidakseen toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti viestijällä on oltava tilannetietoa, tietoa sosiaalisista suhteista, tietoa viestinnän säännöistä, normeista ja rituaaleista, tietoa viestintästrategioista ja tilannekohtaisista menettelytavoista, tietoa viestinnän tavoitteista sekä metakognitii-

vista taitoa analysoida omaa viestintää (Rubin 1994, 77–78; Spitzberg & Cupach 1984, 123–129).

Puheviestintätaitojen opetuksen sisällöissä tiedolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi argumentointiin liittyvää tietoa siitä, miten väitteitä yleensä voi perustella, miten argumentointia voi analysoida ja miten arvot ja asenteet liittyvät argumentointiin. Erityisesti esiintymistaitojen opetuksessa tarvitaan teoreettista tietoa siitä, millaisista osatekijöistä syntyy luotettavuusvaihtelu. Esiintyjä tarvitsee myös tietoa siitä, miten kuuntelijat tekevät havaintoja tai mikä on vaikkapa visuaalisen havainnollistamisen merkitys puheesityksessä. Haastattelijalle ja haastateltavalle arvokasta tietoa voisi olla se, miten erilaiset kysymystyypit (avoin, rajaava, johdatteleva jne.) toimivat haastattelussa. Ryhmäviestinnässä tarvitaan esimerkiksi tietoa neuvottelustrategioista ja -taktiikoista, tietoa ongelmanratkaisun vaiheista tai tietoa nonverbaalisen viestinnän kulttuurisidonnaisuudesta. Tietoa itsestäkertomisen merkityksestä ystävyysuhteiden muodostumisessa ja ylläpidossa voidaan puolestaan hyödyntää monenlaisissa päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa.

Vaikka taidot eivät ole riittävä eivätkä kaikkien mielestä edes välttämätön ehto kompetentille viestinnälle (vrt. esim. Cooley & Roach 1984; McCroskey 1982; Rubin, Martin, Bruning & Powers 1993), on puheviestintätaitojen tarkasteleminen ollut kompetenssin tarkastelun ytimenä. Taito-käsitteellä on pragmaattista käyttöä esimerkiksi opetuksen ja oppimisen kannalta. Toisaalta teoreettiset näkemykset viestintäkompetenssista perustuvat oletukseen, että taidot ovat tavallaan sekä koko kompetenssikonstruktion ”kuorutus” että ”yksi viipale kokonaisuutta” (Cooley & Roach 1984). Kompetenssi sinänsä ei ole havaittavissa, mitattavissa tai arvioitavissa. Puheviestintäkompetenssi on vain osittain observoitavissa, ja avainasemassa ovat silloin taidot. Tässä tutkimuksessa puheviestintätaito määritellään *sellaisen viestintäkäyttäytymisen osoittamiseksi, joka todennäköisimmin tulee tietyssä viestintäkontekstissa arvioiduksi tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi* (Rubin 1990, 94–96, Spitzberg & Hurt 1984, 29).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vain kompetenssin taitokomponenttia. Taidot ovat havaittavissa ilmiä käyttäytymisestä. Päätelmiä ja arviointia niistä tehdään tilannekohtaisesti. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät kompetenssin kognitiivinen ja affektiivinen ulottuvuus, mikä on perusteltua tutkimuksen rajauksen (puheviestintä nähdään lukiossa taitoaineena) ja tutkimuksen

tavoitteiden (selvittää, millainen on lukiolaisten taitojen taso ja miten taitoja arvioidaan) kannalta. Ratkaisua voidaan myös kritisoida, koska arvioija ei käyttäytymistä havainnoidessaan voi tietää, missä määrin se, mitä hän havaitsee taidon puutteena, johtuukin heikosta motivaatiosta tai viestintätiedon vähyydestä. Taitojen itsearviointinissa nämä osatekijät ovat todennäköisesti kiinteästi toisiinsa sidoksissa.

2.7 Puheviestinnän taidot oppimisen ja opetuksen kohteina

Puheviestintätaitojen tutkimushistorialle on ominaista, että taitojen luokittelu ja ryhmittely on joskus ollut jopa ensisijainen tapa määritellä taidon olemusta. Eräs varhaisemmista systemaattisista luokitteluista on tapa jakaa taidot ns. funktionaalisiin kategorioihin eli ryhmitellä taidot viestinnän (sekä tuottavan että vastaanottavan) funktion mukaan. Voidaan puhua *kontrolliin* liittyvistä puheviestintätaidoista, *tunteiden ilmaisuun ja tulkintaan* liittyvistä taidoista, *informaation saamiseen tai antamiseen liittyvistä taidoista*, *ritualistiseen käyttäytymiseen sekä kuvitteluun liittyvistä taidoista*. (Allen & Brown 1976.)

Puheviestinnän perustaitoja ovat *viestinnän merkkijärjestelmiin* liittyvät taidot (kuten verbaalisten ja nonverbaalisten viestien ymmärtäminen, tilanteeseen sopivan kielen, äänen ja ääntämisen sekä esimerkiksi ilmeiden ja eleiden hallinta); *viestien arvioimisen* taidot (kuten tunnistaa pääajatuksia kuulemastaan, pystyy erottamaan faktan ja mielipiteen sekä tiedottavat ja vaikuttamaan pyrkivät viestit toisistaan, tunnistaa milloin toinen ei ymmärrä); *puhumisen sisällön valintaan ja sanoman rakentamiseen liittyvät taidot* (kuten osaa ilmaista ajatuksensa selkeästi ja tarkasti, pystyy ilmaisemaan ja puolustamaan näkemyksiään ja mielipiteitään, osaa jäsentää sanottavansa ymmärrettävään muotoon, osaa kysyä ja vastata kysymyksiin, osaa antaa ohjeita, osaa tiivistää kuulemansa) sekä *ihmissuhdetaidot* (osaa kuvailla toisen näkemyksiä ja mielipide-eroja, osaa ilmaista tunteitaan ja empatiaansa ja hallitsee sosiaalisia rituaaleja). Tähän taitoluokittukseen ovat perustuneet puheviestinnän perustaitojen opetusta koskevat suositukset Yhdysvalloissa 1970-luvun loppupuolelta lähtien. (Ks. esim. Backlund, Brown, Gurry & Jandt 1982, Basset, Whittington & Staton-Spicer 1978; Bostrom & Waldhart 1980; Rubin 1982; Speech Communication Association Guidelines 1982.) Luokitus on myös Rubinin (1982) laatiman, puheviestintätaitojen arvioinnissa eniten käytetyn mittarin (Communication Competence Assessment Instrument)

pohjana. Luokitus kuvaa vähimmäiskompetenssiin kuuluvia puheviestintätaitoja, jotka eivät ole mitenkään erityisen tilannekohtaisia.

Taitoja on ryhmitelty myös spesifien viestintätehtävien ja eri viestintätilanteiden mukaisesti, esimerkiksi *esiintymistaidot* (Bock & Bock 1982; Morreale 1994; Rubin, Graham & Mignerey 1990), *interpersonaalisen viestinnän taidot* (Hay 1994; Spitzberg & Hurt 1987), *ryhmäviestintätaidot* (Beebe, Barge & McCormick 1994; Greenbaum, Kaplan & Domiano 1991), *konfliktien hallintaan liittyvät taidot* (Hocker & Wilmot 1991) ja *haastattelutaidot* (Seibold & Meyers 1985; Jablin & Miller 1990).

Pyrkimys luokitella puheviestintätaitoja ei tarkoita sitä, että taidot olisivat aina kuvattavissa ja eriteltävissä esimerkiksi tilanne- tai tehtäväkohtaisesti. Taitojäsentelyt auttavat havainnollistamaan sitä, että erilaiset tilanteet ja erilaiset tehtävät eivät välttämättä edellytä erilaisia taitoja vaan pikemminkin painottavat eri tavalla eri taitojen hallinnan tärkeyttä. (Valo 1995a.) Tilannekohtaisia taitoluokitteluja on ollut tarkoituksenmukaista käyttää jäsentämään puheviestinnän taito-opetuksen laajaa sisältöaluetta. Tilanne- ja tehtäväkohtaiset taitoluokitukset kuvaavat useimmiten puhumisen perusvalmiuden ja perustaitojen hallintaa edellyttäviä, tavallaan niiden päälle rakentuvia taitoja, joita puheviestintää opittaessa harjoitellaan. Suhteellisen abstraktia puheviestintätaidon käsitettä voidaan täsmentää kuvailemalla sitä esimerkiksi seuraavien ominaispiirteiden kautta: puheviestintätaidot ovat *funktionaalisia, opittavissa olevia, hierarkkisesti jäsenytyviä, epälineaarisesti kasvavia, persoonallisesti ilmeneviä ja sosiaalisesti määrittyviä* taitoja.

Suullista kielitaitoa koskevissa tutkimuksissa esiintyy usein väite, että äidinkielen suullinen taito on jokaisen omaisuutta ja opitaan jotenkin luonnostaan (esim. Huhta 1993a, 82; Tiittula 1993, 69). Näkemys, että ihmiset olisivat yleensä äidinkielellään taitavia puhujia, pystyisivät tyydyttämään viestinnällisiä tarpeitaan sekä saavuttamaan tavoitteitaan tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti, edustaa Wiemannin ja Bradacin (1989) mukaan pikemminkin strukturalistista kuin funktionaalista lähestymistapaa puheviestintäkompetenssiin. Strukturalistisen lähestymistavan mukaan puheviestintätaito määritellään suhteellisen pysyväksi, piirretyyppiseksi ominaisuudeksi. Useimmat ihmiset ovat taitavia viestijöitä eli pystyvät riittävän tehokkaasti muotoilemaan virheettömiä, ymmärrettäviä sanomia, ilmaisemaan reaktioitaan toisten viesteihin ja hallitsemaan vuorovaikutuksen kannalta välttämättömiä keskustelun sääntöjä ja rutiineita. Funktionaalinen näkemys sen sijaan koros-

taa taidon tilannekohtaisuutta. Taitojen puutetta tai heikkoutta ei nähdä häiriötilana tai edes millään tavoin harvinaisena. Pikemminkin voidaan väittää, että vuorovaikutuskäyttäytymiselle on tyypillistä jonkinasteinen tehotomuus, epätäydellisyys ja epätarkoituksenmukaisuus. Vaikuttamispyrkimykset eivät ehkä tehoakaan, puhuja ei pystykään välittämään ajatuksiaan niin, että toiset ymmärtäisivät hänen tarkoituksensa, ryhmän jäsenet eivät sitoudukaan tekemäänsä päätökseen.

Funktionaalisuus taidon ominaispiirteenä korostaa puheviestintätaidon yhteyttä viestijän toimintaan ja tarpeisiin. Puheviestintätaitoja tarvitaan hyvin monenlaisten viestintätarpeiden tyydyttämiseen. Tällaisia viestinnän funktioita ovat esimerkiksi sosiaalisten suhteiden solmiminen ja ylläpitäminen, minäkuvan luominen, testaaminen ja kehittäminen, ajatusten, mielipiteiden, arvojen ja uskomusten ilmaiseminen ja arvioiminen, informaation vastaanottaminen tai päätöksentekoon osallistuminen.

Puheviestintätaitojen opetuksessa on erityisesti jouduttu korostamaan sitä, että taidot ovat opittavissa ja kehitettävissä olevia, jos niiden taustaksi tarjotaan tietoa, mahdollisuutta harjaantua ja saada palautetta. Kaikkia puheviestintätaitoja ei kuitenkaan tarvitse tietoisesti opetella tai harjoitella. Osa puheviestintätaidoista kehittyy luontaisina valmiuksina (abilities), osa perustaidoista opitaan normaalin sosiaalistumiskehityksen myötä. Tällaisia ovat esimerkiksi havaitsemisen ja havaintojen tulkinnan, puhumisen ajoittamisen ja sanomien rakentamisen perustaidot, äidinkielen kielitaito, äänen taidot sekä kielellisen ja nonverbaalisen viestinnän ymmärtäminen ja yhteensovittaminen. (Hewes, Roloff, Planalp & Seibolds 1990; Phillips, 1977.)

Taitavaa puheviestintää voi oppia myös ilman järjestettyä opetusta, esimerkiksi kokemuksen, käytännön viestintätilanteissa hankitun harjaantumisen kautta. Kokemukset ja niiden tietoinen tai tiedostamaton reflektointi voivat kehittää taidon taustalla olevia kognitiivisia malleja, skeemoja tai skriptejä. (Taitojen oppimisesta ja opettamisesta ks. esim. Keskinen 1985; Rauste-von Wright & von Wright 1994. Puheviestintätaitojen opettamisen taustalla olevista oppimiskäsityksistä ks. Takala 1995; Valo 1986, 1995.)

Jotta taitoa voidaan pitää opetuksen tavoitteena, sen on oltava havaittavissa ja siitä on oltava mahdollista tehdä päätelmiä pelkästään ulkoisen käyttäytymisen perusteella, olkoonkin, että osa puheviestinnän taidoista on enemmänkin ns. henkisiä taitoja tai viestinnän metakognitiivisia taitoja. Vaikeasti

observoitavissa olevia taitoja ovat esimerkiksi Valon (1995, 69) mukaan viestintätavoitteiden saavuttamiseen, viestinnän havainnoimiseen ja sanomien arvioimiseen liittyvät taidot. Tosin näistäkin taidoista voi ulkopuolinen saada viitteitä tarkastelemalla, miten esimerkiksi keskusteluissa viestijän kysymyksissä tai kommentoissa näkyy toisten puheenvuorojen kuunteleminen ja kriittinen arviointi, tai miten esimerkiksi puhujan puhe-esityksessä näkyy hänen tavoitteellisuutensa (vaikkapa pyrkimyksensä vaikuttaa toisiin) erilaisissa sisällöllisissä tai rakenteellisissa ratkaisuisissa. (Valo 1995a.)

Puheviestintätaidot koostuvat osataidoista, joiden ainakin jossain määrin oletetaan jäsentyvän hierarkkisesti (Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990; Parks 1994). Tätä käsitystä tukevat myös esimerkiksi havainnot lasten puheviestintätaitojen kehittymisestä (Haslett & Alexander 1988, 227–230). Puheviestintätaitojen kuvaaminen hierarkkisena kokonaisuutena jää Valon (1995, 72) mukaan usein vain teoreettiseksi ryhmittelyiksi, joille on tyypillistä taitojen kasautuminen hierarkian keskitasolle. Osin taitohierarkiat voidaan nähdä vain taitokäsitteen tarkastelun erilaisina abstraktiotasoina (ks. esim. Spitzberg 1994a, 29–30). Osa taidoista on siis kuvattavissa konkreettisesti, tarkkaan havaittavissa olevina käyttäytymisen piirteinä (hymyili, nyökkäsi, kysyi). Osa taidoista on abstrakteja, suhteellisen laaja-alaisia ”taitokimpuja”, niin kuin esimerkiksi mukautuminen tai tavoitteellisuus. Hewesin, Roloffin, Planalpin ja Seiboldin (1990) näkemystä mukaillen puheviestintätaidot voidaan jäsentää kolmelle hierarkiatasolle:

1. *Tuottamiseen ja tulkintaan liittyvät perustaidot ja perusvalmius* (esim. kielellisten ja nonverbaalisten viestien yhteensovittaminen ja säätely tai puhumisen ajoitus) muodostavat taitohierarkian perustan.
2. *Keskitason taitostruktuurit* sisältävät esimerkiksi omien viestintätavoitteiden saavuttamisen ja vaikuttamisen taitoja, esittäytymisen, oman henkilökuvan ilmaisemisen ja säätelyn taitoja, synteisien tekemisen ja viestien arvioimisen taitoja sekä laajoja, usein hyvin piirrettyyppiseksikin luonnehdittavia taitokonstruktioita, kuten mukautuminen, itsestä kertominen, vuorovaikutuksen säätely, nonverbaalinen sensitiivisyys ja ilmaisevuus.
3. *Ylemmän tason taitostruktuurit* muodostuvat erilaisiin viestintäsuhteisiin, puhekuulttuureihin ja viestintätilanteisiin liittyvistä puheviestintätaidoista; sosiaalisten vihjeiden tulkinnan ja tilannetietouden hyödyntämisestä omassa viestinnässä; viestinnän strategisista taidoista, omien ratkaisujen seurausten ennakoinnista; omien tavoitteiden soveltamisesta toisten tavoitteisiin.

(Taitojen hierarkkisuudesta ks. Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990; Valo 1995a.)

Taitojen tarkasteleminen hierarkkisesti jäsentyneinä osataitoina on tarkoituksenmukaista puheviestinnän opetustavoitteiden laatimisessa ja taitojen arvioimisessa. Monikaan oppija ei kuitenkaan miellä, että on "helpompaa" esiintyä toisten edessä mielipiteen ilmaisijana kuin esimerkiksi saada ryhmässä toiset hyvinkin erimieliset keskustelijat oman näkemyksen tai ehdotuksen taakse. On "helpompaa" havaita toisten palautereaktioita ja tulkita niitä "oikein" kuin hyödyntää tätä havaintoaan lisäämällä esimerkiksi puheesitykseen havainnollistavaa verbaalista ja nonverbaalista ainesta (esimerkkejä, vertauksia, havainnollista ääntä ja äänenkäyttöä) silloin, kun huomaa, että kuuntelijat eivät näytä ymmärtävän puhujan tarkoitusta. Hierarkkisuus on pikemminkin taidon olemusta havainnollistava ominaisuus kuin teoreettisesti jäsentynyt ja empiirisesti testattavissa oleva rakennemalli.

On todennäköistä, että toiset puheviestintätaidot ovat "helpommin" opittavissa kuin toiset. Esimerkiksi Valo (1995b) havaitsi, että esiintymistaidoista tietyt motoriset taidot (seisoma-asennon ja katsekontaktin parantaminen), sanoman rakentamiseen liittyvät taidot (hajanaisen sisällön tiivistäminen, sanoman jäsentäminen, siirtymien selventäminen, sisällöllinen kohdentaminen) sekä ilmaisutapaan liittyvät taidot (yleiskielen parantaminen, sanojen painottaminen) paranivat harjoittelussa saadun palautteen ja uudelleen tekemisen tuloksena. Sen sijaan tottuksiksi ja tyyleiksi muodostuneet tavat toimia esiintymistilanteessa muuttuivat vaikeimmin. (Valo 1995b, 99–119.)

Taito-opetuksen vaikuttavuutta on tutkittu hyvin vähän. Rubin, Welch ja Buerkel (1995) havaitsivat taito-opetuksen ja taitojen arvioinnin korreloivan positiivisesti. Ulkopuoliset koulutetut arvioijat arvioivat esiintymistaitokurssin käyneiden opiskelijoiden taidot selvästi paremmiksi kuin niiden, jotka eivät vielä olleet kurssia suorittaneet. Opetuksen vaikuttavuuteen viittaa myös se, että niiden taitojen, joita kurssilla ei harjoiteltu, arvioinnissa koeryhmän ja kontrolliryhmän välillä ei ollut merkitsevää eroa. Esiintymistaidon opetus näyttää kehittävänsä opiskelijan taitojen ohella myös puhumisrohkeutta (Morreale 1994).

Puheviestintätaidot eivät "kasva" lineaarisesti, vaan pikemminkin kurvilineaarisesti (Rubin 1990, 117; Spitzberg 1994a, 38–39). Ei voida olettaa, että mitä enemmän tiettyä käyttäytymisen piirrettä ilmenee, sen taitavampi olisi puheviestijänä. Käytännön kokemuksenkin pohjalta on helppoa pää-

tellä, että jossain on kulminaatiopiste, minkä jälkeen esimerkiksi "taito käyttää monipuolisia perustelutapoja mielipiteensä tueksi" tavoiteltavan vaikutavuuden sijaan herättääkin vain ärtymystä tai epäluuloisuutta puhujan tarkoitusperistä. "Taito osoittaa verbaalisesti ja nonverbaalisesti empatiaa" saattaa kasvaessaan tiettyyn mittaan johtaa kaikkea muuta kuin vaikutelmaan taitavasta kuuntelijasta.

Puhekäyttäytyminen koetaan hyvin kiinteäksi osaksi yksilön persoonallisuutta. Puheviestintätaitojen tarkasteleminen pelkästään persoonallisuuden ilmenemisen näkökulmasta on ollut omiaan vääristämään käsityksiä puheviestintätaitojen arvioinnista ja opettamisesta. Palautteenanto ja arviointi puheviestintätaidoista on koettu arkaluonteiseksi asiaksi, toisen persoonallisuuden puuttumiseksi. Osin puheviestinnän taitotavoitteiden konnotatiivisuuden ja epämääräisyyden vuoksi taitoajattelussa on ehkä liiaksikin korostettu taitojen oppimisen ja persoonallisuuden muuttumisen välistä eroa (vrt. esim. Valo 1986, Valo 1995a).

Puheviestintäkompetenssiin kuuluu osana ns. minäkompetenssi, kyky välittää omaa persoonallisuuttaan (Trenholm & Jensen 1992, 14). Taitava puheviestintä on aina myös persoonallista. Puheviestinnän taitoharjoittelun tavoitteena ei suoranaisesti ole kehittää oppijan persoonallisuutta – ei ainkaan sen enempää tai vähempää – kuin opetuksen yleensäkin. Persoonallisuutta voidaan pitää suhteellisen muuttumattomana ominaisuutena, tosin oppija voi esimerkiksi palautteen ansiosta ymmärtää omaa persoonallista ominaislaatuaan ja sen ilmenemismuotoja paremmin. Tämä pätee kaikkeen taito-opetukseen. Harjoittelun ja palautteen perusteella oppija voi esimerkiksi tietää enemmän omasta persoonallisesta tavastaan laulaa, liikkua, ilmaista kuvallisesti itseään tai puhua.

Persoonallisuutta enemmän puheviestintätaitojen arvioinnissa painottuu kuitenkin sosiaalisuus. Puheviestintätaidot ovat kulttuurisidonnaisia ja ankkuroituvat sosiaaliin normeihin ja sääntöihin. (Cooley & Roach 1984; Spitzberg & Cupach 1984; Spitzberg 1994a.) Arvot, asenteet, uskomukset, tilanteet ja sosiaalisen yhteisön normit ja säännöt määrittävät puhekäyttäytymistä. Aikakauden, kulttuurin, sosiaalisen yhteisön ja sen jäsenten muuttuvat uskomukset, tarpeet, asenteet ja tavoitteet piirtävät koko ajan uudenlaista kuvaa taidokkaasta viestijästä. Esimerkiksi vieraasta kulttuurista on vaikea siirtää ihanteita ja tavoitteita viestintäkäyttäytymiselle, ystävyydenpiirissä toimivat viestintäsäännöt eivät sovellu työpaikalle noudatettaviksi,

eivätkä sinänsä tehokkaat suostuttelustrategiat, jotka toimivat perheessä, toimikaan esimerkiksi päätettäessä lukiossa samalle kurssille osallistuvien opiskelijoiden kesken projektityön työnjaosta.

Kontekstiherkkyys on yhteistä kaikelle ihmisen sosiaaliselle toiminnalle. Kontekstin käsitettä lähestytään puheviestinnässä paitsi kulttuurin ja viestintätilanteen myös viestintäsuhteen tasolla. Sekä kulttuuri, tilanne että viestintäsuhte määrittävät sitä, millaisia odotuksia viestintäkäyttäytymiseen liitetään tai millaisia tulkintoja viestintäkäyttäytyminen herättää. Taitavaksi katsotaan yleensä odotuksenmukainen käyttäytyminen. Esimerkiksi taitava esiintyminen tai keskusteleminen on paitsi kontrolloidumpaa ja varmempaa, myös tilannekohtaisesti ennustettavampaa kuin taitamaton toiminta. (Backlund 1994; Spitzberg & Brunner 1991.) Viestinnän taidokkuus – tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus – määritellään sosiaalisissa suhteissa tilannekohtaisesti. Määrittelyt taidokkuudesta voivat poiketa toisistaan riippuen siitä, kuka toimintaa arvioi (viestijä itse, viestijäosapuoli, jolle sanoma oli kohdennettu, muut vuorovaikutustilanteeseen osallistujat tai ulkopuolinen observoiija). (Spitzberg 1994b; Wieman & Bradac 1989.)

Kompetenssin arviointikriteerit, tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus, soveltuvat myös taitojen arvioinnin peruslähtökohdiksi. Lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arvioinnin perustana on näkemys puheviestintätaidoista perusaolemukseltaan funktionaalisina, opittavissa olevina, hierarkkisesti jäsentyvinä, epälineaarisesti kasvavina, persoonallisesti ilmenevinä ja sosiaalisesti määrittyvinä taitoina.

2.7.1 Esiintymistaidot

Esiintymistaito on käsitteenä monitulkintainen. Sillä voidaan tarkoittaa niin varsinaisia yleisöpuheeseen liittyviä taitoja (public speaking skills) kuin myös esteettisiin tavoitteisiin pyrkivää, tekstisidonnaista esiintymistä (lausuntaa, puhetaidetta) tai mediassa esillä olemista, radio- ja televisioesiintymistä (ks. Isotalus 1995). Esiintymistaito ja yleisöpuheen pitämisen taito voidaan tulkita synonyymisesti tai nähdä toistensa osaitaitoina. Yleisöpuheen oppikirjoissa on joskus erotettu *sisällön valitsemiseen, muokkaamiseen, jäsentelyyn ja argumentointiin liittyvät taidot* (content skills) ja *esittämisen* (esim. verbaalisen ja nonverbaalisen tyylin, havainnollistamisen ja vuorovaiku-

tuksen ylläpidon) *taidot* (delivery skills). (Käsitteiden käytön konventioista ks. esim. Isotalus 1995; Moore 1994; Valo 1995.) Esiintymistaitojen opetuksessa tai arvioinnissa ei kuitenkaan ole mielekäästä rajata taitojen arviointia pelkästään joko sisällön tai muodon tarkasteluun.

Dalyn (1994) ja Morrealen (1994) mukaan ainakin seuraavia esiintymistaidon osataitoja on opetuksen yhteydessä mahdollista arvioida:

- esitystapaa (ääntämystä, sävelkorkeutta, voimakkuutta ja puhe-
nopeutta, ilmeitä, eleitä, liikkeitä)
- kielenkäyttöä
- asian hallintaa
- sisällön valintaa ja rajausta
- sanoman jäsentelyä (rakennetta, siirtymiä, aloitusta, lopetusta)
- tavoitteellisuutta ja keskeisen sisällön hahmottumista
- sanoman perustelemista
- kuuntelijoiden esittämien kysymysten käsittelyä
- käyttäytymisen mukauttamista tilannetekijöiden ja kuuntelijakunnan
mukaan
- havainnollistamista
- erilaisten puhetilanteiden (niin huolellista valmistautumista vaativia
kuin täysin valmistelemattomiakin) hallintaa.

(Esiintymistaitojen määrittelystä ja arvioinnista ks. myös Aitken & Neer 1992; Bock & Bock 1981; Moore 1994; Rubin 1982, 1985; Rubin, Graham & Mignerey 1990.)

Kaikki taidot eivät ole yhtä tärkeitä eikä niitä ole aina tarpeen arvioida. Päätöskokeen kannalta on välttämätöntä pohtia, mitkä taidot ovat tärkeimpiä. Millä taidoilla on eniten relevanssia kaikenlaisissa esiintymistilanteissa? Koska puheviestinnässä ennakoinnista ja valmistautumisesta huolimatta aina osa puhumisen suunnittelua ja tuottamista tapahtuu simultaanisesti, ei esimerkiksi verbaaliselle tai nonverbaaliselle ilmaisulle voida asettaa samantyyppisiä virheettömyyden tai tyylipuhtauden kriteerejä kuin kirjoittamiselle tai valmiiksi hiotun puhetaideteoksen esittämiselle.

2.7.2 Ryhmäviestintätaidot

Viestijäkuva muotoutuu usein sen pohjalta, millainen käsitys on itsestä esiintyjänä. Suomalaisten viestijäkuva pidetään heikkona. Esiintymiseen liittyvät mielikuvat ja kokemukset ovatkin usein kielteisesti värittyneitä, eikä käsitys omista taidoista ole kovin vahva. Ryhmäviestintätilanteita, joissa

viestijä ei yksinään ole huomion kohteena, pidetään vähemmän ahdistavana kuin esiintymistilanteita. (Sallinen-Kuparinen 1986a.) Useimmiten lieneekin niin, että arkipäivän jutustelujen ja keskustelujen edellyttämät puheviestintätaidot ovat sellaisia perustaitoja, jotka opitaan ilman järjestettyä opetusta. Tämä sekä ryhmäviestinnän ”jokapäiväisyys” aiheuttaa helposti harhaisen käsityksen, että kaikki ryhmäviestintätaidot ovat jotenkin myötäsyttyisiä tai erityisen helppoja taitoja. Kokemuksen määrä ei kuitenkaan välttämättä merkitse taitavuutta.

Ryhmäviestintätaitojen luokittelu *tehtäväkeskeisiin* (group task competencies) ja *ryhmäkeskeisiin* (group relational competencies) taitoihin kuvastaa puheviestintäkompetenssin kaksinapaisuutta: tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Ryhmän jäsenten viestintätaidot ovat hyviä, jos ryhmä saavuttaa tavoitteensa tavalla, joka ei loukkaa ketään (ryhmän jäsenistä), ryhmän jäsenet ovat tyytyväisiä käymäänsä keskusteluun, ja jäsenten välinen yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa. (Beebe & Barge 1994; Gouran 1990; Gouran, Hirokawa, Julian & Leatham 1993; Hackman & Morris 1983; Hirokawa & Pace 1983; Jarboe 1990; Phillips 1990; Wyatt 1990.)

Ryhmäviestintäkäsitteen alle mahtuu laaja kirjo inhimillistä vuorovaikutusta monenlaisissa ryhmissä (ks. esim. Frey 1994; Gouran 1992; Hirokawa & Rost 1992). Monet tekijät vaikuttavat siihen, millaisten puheviestintätaitojen hallinta milloinkin on tarpeen. Tällaisia ovat muun muassa monet ryhmän ominaisuuksiin ja tavoitteisiin liittyvät tekijät. Onko kyseessä ns. satunnaisryhmä vai tavoitteellinen ryhmä? Satunnaisryhmässä, jossa ryhmän jäsenet eivät juuri ole sitoutuneita toisiinsa tai yhteiseen tavoitteeseen muuta kuin hetkellisesti, tarvitaan erilaisia viestintätaitoja kuin tavoitteellisessa työryhmässä, jossa jäsenet tuntevat toisensa ja työskentelevät tiiviisti yhdessä yhteisten tulosten saavuttamiseksi. Ryhmissä, joissa tavoitteiden saavuttaminen riippuu jokaisen jäsenen aktiivisesta panoksesta, voi esimerkiksi konfliktien syntyminen olla kohtalokasta ja edellyttää erityisen laadukkaita ryhmäkeskeisiä viestintätaitoja.

Ryhmäviestintätaitojen kannalta tärkeitä ovat ryhmän taustatekijät. Onko keskustelijoilla tai työryhmällä takanaan yhteistä yhdessä toimimisen historiaa? Onko ryhmällä ajan myötä muotoutuneet rooli- ja normijärjestelmät, jotka helpottavat toisten käyttäytymisen ennakoimista ja ymmärtämistä sekä oman osallistumisen suhteuttamista joustavasti toisten osallistumiseen? Aivan yhtä tärkeä tekijä ryhmäviestintätaitojen kannalta on myös se, onko kes-

kustelevalle ryhmälle yhteistä tulevaisuutta. Yhteistyötaitojen, myönteisen ilmapiirin ylläpitämisen, tuen osoittamisen ja toisten huomioon ottamisen taidot eivät samassa määrin ole tärkeitä työryhmässä, joka tietää, ettei toistamiseen tule kokoontumaan yhteen. (Beebe & Barge 1994; Jarboe 1990; Phillips 1990.)

Ryhmäviestintää on tutkittu paljon. On tutkittu ryhmien kehitysvaiheita, jäsenten rooleja, ryhmän koheesiota, interpersonaalista viestintää ryhmässä, ongelmanratkaisuprosesseja, viestintätyytyväisyyttä, konfliktien hallintaa ja johtajuutta. Hyvin paljon tiedetään siitä, millaiset ryhmät ovat tehokkaita tai millaiset ryhmän sisäiset tai ulkopuoliset tekijät liittyvät ryhmän tuloksellisuuteen tai viestintätyytyväisyyteen. (Ks. esim. Gouran 1992; Gouran, Hirokawa, McGee & Miller 1994; Greenbaum, Kaplan & Damiano, 1991; Hackman & Morris 1983.)

Ryhmäviestintäkompetenssin tai ryhmäviestintätaitojen määrittely sekä ryhmäviestintätaitojen oppimisen ja opettamisen tutkiminen on ollut vähäisempää kuin esimerkiksi esiintymisen (Beebe & Barge 1994, 258). Ryhmäviestintää koskeva tutkimus- ja teoriakirjallisuus on tarkastellut ryhmää kokonaisuutena tai ryhmiä organisaatioiden osana, mikä vaikeuttaa tutkimusten hyödyntämistä opetuksen yksilökohtaisten taitotavoitteiden laatimisessa tai taitojen arvioimisessa. Ryhmäviestintätaitojen määrittelyyn liittyvistä ongelmista kertonee se, että esimerkiksi Yhdysvalloissa on Beeben, Bargin ja McCormickin (1994) mukaan vasta viime vuosina ryhdytty määrätietoisesti kehittämään opetuskäyttöön soveltuvaa ja kansalliset arvioinnin kriteerit täyttävää ryhmäviestintätaitojen arviointimittaria (Competent group communication). Tavoitteena on kehittää mittari, jonka perusteella arvioidaan puheviestintätaitoja ongelmanratkaisu- tai päätöksentekokeskusteluissa. Ryhmäviestintätaidoista mittarissa näyttävät painottuvan tehtäväkeskeiset taidot: taito määrittellä ja analysoida ongelma, taito määrittellä ratkaisuehdotusten arviointikriteerit, taito esittää ja kehittää ratkaisuvaihtoehtoja sekä taito arvioida ratkaisuvaihtoehtoja ja taito saavuttaa ryhmän tavoite. Myös suhdekeskeisiä taitoja arvioidaan: taitoa hallita konflikteja, taitoa luoda ja ylläpitää ryhmän toimintaa tukevaa ilmapiiriä sekä sellaisia vuorovaikutustaitoja, jotka mahdollistavat kaikkien osallistumisen ryhmän toimintaan. (Beebe & Barge 1994, 285; Beebe, Barge & McCormick 1994, 353–369.)

Beebe, Barge ja McCormick (1994) ovat operationaalistaneet ryhmäviestintätaidot nimenomaan ongelmanratkaisukeskusteluissa tarvittaviksi spesifeiksi taidoiksi. Aitken ja Neer (1992) puolestaan ovat määritelleet päätöksentekokeskustelussa tarvittavat viestintätaidot. Ryhmäviestinnän taitoja ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista erotella kovin kategorisesti interpersonaalisen viestinnän taidoista (Daly 1994, 27). Monet interpersonaalisen viestinnän taidot ovat ns. keskustelutaitoja ja toteutuvat kahdenkeskisten keskustelujen lisäksi myös ryhmäkeskusteluissa (ks. esim. Daly 1994; Hay 1994).

Tällaisia ovat

- taito osoittaa empatiaa ja tukea
- taito rohkaista toisia puhumaan
- taito ilmaista aktiivista osallistumista ja vastaanottavuutta
- taito käyttää toisten puhumiseen sisältyvää ainesta omissa puheenvuoroissa keskustelun jatkamiseksi
- vuorovaikutuksen ylläpitämiseen liittyvät taidot, taito ylläpitää keskustelun koherenssia
- taito ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan tarkasti ja tarkoituksenmukaisella tavalla
- taito kuunnella ja ymmärtää mitä toinen sanoo tai muulla tavoin ilmaisee
- taito mukautua (tilanteeseen, aiheeseen, toisiin osapuoliin)
- taito selviytyä vaikeista vuorovaikutustilanteista (taito esimerkiksi vastustaa tehokkaasti, mutta tarkoituksenmukaisella tavalla suostuttelupyrkimyksiä, hallita konfliktitilanteita, osata suostutella sekä tunnistaa ja ratkaista väärinkäsityksiä).

Ryhmäviestintätilanteet edellyttävät paljon *kuuntelemisen taidoilta*. (Wolvin & Coakley 1991). Ryhmäviestintätaitojen arviointikohteina taitomittareissa ne eivät kuitenkaan esiinny, muuten kuin korkeintaan implisiittisesti jonkin osataidon taustalla. Yksimielisyys vallitsee siitä, että kuuntelemisen taidot ovat keskeisiä viestintätaitoja ja että niiden tarve on ilmeinen niin ihmissuhteiden ylläpidon, opiskelun kuin kaikkien alojen työtehtävienkin kannalta. Kuuntelemisesta aistitoimintana, fysikaalisena, tulkinnallisena ja analyttisena prosessina tiedetään paljon. Taitava kuunteleminen ei ole sitä, että kuulee, kuuntelee ja ymmärtää, vaan kuultua ja kuunneltua on myös osattava käyttää, arvioida ja suhteuttaa. Myös empatian ja tuen osoittaminen on osa kuuntelemisen taitoja. Puheviestintätaitojen osana kuunteleminen on niin keskeistä, ettei sitä ole syytä lähestyä vain mekaanisin muistitestein. (Bostrom 1990; Clark 1989; Watson & Barker 1984; Moore 1994.)

Kuuntelemisen taidoilla tarkoitetaan usein muunkin ilmaisutoiminnan kuin puheen havaitsemisen taitoja. Kuuntelemisen taitoihin voidaan siis lukea

myös nonverbaalisen viestinnän havaitsemisen ja tulkitsemisen taidot: merkitysten ymmärtäminen, äänen sävyjen, ilmeiden eleiden ja muiden nonverbaalisten vihjeiden ja viestien havaitseminen ja tulkinta. Valo (1995b, 72) ehdottaakin kuuntelemisen taitojen vastineeksi *havainnoinnin* taitoja. Tällainen kuuntelemisen taitojen luokittelu edellyttää, että puhumista tai kuuntelua ei arvioida toisistaan irrallaan. (Daly 1994, 25–26; Valo 1986, 1995b.) Kuuntelemisen taitojen arviointikohteina puheviestinnän opetuksessa voi olla esimerkiksi

- taito ymmärtää kuulemansa pohjalta äidinkielisiä viestejä (osaa seurata ohjeita ja opastuksia, opetusta, ymmärtää mitä puhuja on sanonut, esimerkiksi pääajatuksen, taito tehdä synteesejä kuulumastaan ja tulkita puhujan sanoman implikaatioita, osaa toistaa sanotun muistinvaramaisesti tietyn ajan kuluttua)
- taito arvioida puhuttua (osaa erottaa tunteen ja faktan, erottaa evidenssin, havaitsee henkilökohtaisiin arvoihin tai uskomuksiin värittyvät viestit)
- taito arvioida sanoman tunnemerkitä ja valtasidoksia
- taito nonverbaalisesti osoittaa kuuntelemistaan, ymmärtämistään ja mukanaoloaan (ilmaisee kuuntelevansa, ymmärtää milloin on sanottava jotakin, milloin on oltava vaiti, osaa ajoittaa puheenvuoronsa, välttää keskeyttämästä, mutta huomaa milloin puhua)
- taito käyttää kuulemaansa viestintätilanteissa (osaa keskusteluissa liittää puheenvuoronsa toisten puhumiseen, osaa hyödyntää sitä mitä toiset ovat jo sanoneet, kehittelee ideoita, osaa vastata kuuntelijan kysymykseen).

Ryhmäviestintätilanteet tarjoavat luontevan kehyksen monenlaisten puheviestintätaitojen harjoitteluun, koska ryhmässä keskusteleminen ja yhteiseen tavoitteeseen pääseminen edellyttää hyvin monipuolisia ja kehittyneitä puhumisen ja kuuntelemisen taitoja.

3 PUHEVIESTINTÄTAITOJEN ARVIOIMINEN

3.1 Puheviestintätaitojen arviointimenetelmiä

Tässä tutkimuksessa puheviestintätaitojen tarkastelun teoreettiseksi lähtökohdaksi on omaksuttu lähestymistapa, joka tutkii viestintäkompetenssia vaikutelmana ja päätelmänä (ks. lukua 2.4). Puheviestintätaito määritellään sellaisen viestintäkäyttäytymisen osoittamiseksi, joka todennäköisimmin tulee tietyssä viestintäkontekstissa tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi arvioiduksi (Rubin 1990, 94–96; Spitzberg & Hurt 1984, 29). Taitoja arvioidaan yleensä niin viestintätilanteessa saavutettujen tulosten, käyttäytymisen tilannesopivuuden, viestintäsuhteen laadun kuin sanoman sisällöllisten ja tyyllisten ominaisuuksien perusteella.

Puheviestintätaitoja on arvioitu hyvin monenlaisissa konteksteissa ja monenlaisilla mittareilla. Arviointitavat voivat olla epäsuoria (indirect), jolloin menetelminä käytetään haastatteluja, skenaariotestejä tai introspektioon perustuvia lomakkeita. Suorat menetelmät edellyttävät observointia ja arviointia joko todellisissa tai järjestetyissä, todellisuutta vastaamaan pyrkivissä tilanteissa (simulaatiot, roolileikit, dramatisoinnit). Arviointi voi tapahtua joko viestintätilanteessa tai välittömästi sen jälkeen. Apuna käytetään usein ääni- tai kuvanauhatalenteita. (Moore 1994, 92–93; Rubin, Daly, McCroskey & Mead 1982, 293; Spitzberg 1988, 69–70.)

Puheviestintäkompetenssin tutkimus on yllättävän usein perustunut epäsuorien menetelmien käyttöön, jopa silloinkin kun kysessä on ollut kompetenssin taitokomponentin arviointi. Viestijä on siis arvioinut kompetenssiaan joko muistelemalla viimeisintä tutkimuksen kohteena olevaa viestintätilannetta (esimerkiksi tietyntyyppistä keskustelua) tai luonnehtimalla tyyppillistä käyttäytymistään viestintätilanteissa. Puheviestinnän kompetenssitutkimusta voi oikeutetusti kritisoida samoin perustein kuin sosiaalisen kompetenssin ja sosiaalisten taitojen tutkimusta (Dillard & Spitzberg 1984; Duran 1989). Tyyppillisesti on "listattu" joukko taitoja, joiden

katsotaan olevan kompetenssin kannalta keskeisiä tai merkittäviä, on laadittu mittari ja introspektion kautta selvitetty yksilöiden näkemystä omista tai toisten taidoista. Ei juuri ole observoitu, mitkä taidot ovat relevantteja erilaisissa viestintätilanteissa.

Puheviestintätaitoja on arvioitu tarkastelemalla pieniä, atomistisia, tarkkaa havainnointia edellyttäviä puhekäyttäytymisen piirteitä kuten katsekontaktia, ilmeitä, eleitä, epäröintejä, kysymistä ja puheaikaa. Arvioinnin kohteina on ollut myös laajoja, holistisia, käyttäytymisestä syntyviä vaikutelmia ja päätelmiä kuten vuorovaikutuksen hallintaa ja aktiivisuutta, mukautumista, levollisuutta, toisten huomioon ottamista ja luotettavuutta. (Spitzberg & Cupach 1984, 110–112; Spitzberg 1994a, 29–30.) Rubinin (1985) mukaan nämä molekulaarisen ja molaarisen tason taitoarviot korreloivat vahvasti. Molempien arviointitapojen perusteella muodostuu hyvin samanlainen käsitys puhujan taidokkuudesta.

Puheviestintätaitojen arviointitutkimusten antia ei puheviestinnän taito-opetuksen kannalta voi pitää kovinkaan merkittävänä. Taitojen arviointitutkimusten sovellettavuutta vaikeuttaa se, että tutkimukset perustuvat usein kovin erilaisiin kompetenssimääritelmiin. Esimerkiksi kompetenssin *tilannekohtaisuudesta* tai *piirretyyppisyydestä* on erilaisia näkemyksiä. Parks (1994, 591) mukaan useimmat viestintäkompetenssin arviointimittarit määrittelevät taidokkuuden suhteellisen pysyväksi, tilanteesta riippumattomaksi, piirretyyppiseksi ilmiöksi (ks. myös Spitzberg & Cupach 1989). Andersenin (1984, 50–51, 69) mukaan kysymys on lähinnä taitojen operaationaalistamiseen liittyvistä ratkaisuista, ei niinkään taidon ominaislaadusta sinänsä. Tilannekohtaisia taitomäärittelyjä ja arviointimittareita käytetään silloin, kun halutaan eritellä viestijän reaktioita tietyssä hetkenä, tietyssä tilanteessa. Puheviestintäkäyttäytymisen piirretyyppisyysskään ei välttämättä tarkoita ehdottoman pysyvää ja muuttumatonta tapaa toimia vuorovaikutustilanteissa, vaan paremminkin yleistynyttä taipumusta toimia tietyllä tavalla.

Opetuksen tarpeita varten on standardoituja puheviestintätaitotestejä Yhdysvalloissa kehitelty jo 1950-luvulta lähtien. Useimmat näistä ovat esiintymistaitomittareita. (Backlund 1994, 215.) Standardoituja mittareita, joiden reliabiliteetti on osoittautunut hyvin korkeaksi, ovat esimerkiksi Rubinin (1982, 1985) kompetenssimittari (Communication Competence Assessment Instrument, CCAI) sekä Spitzbergin ja Hurtin (1987) keskustelu-

taitojen arviointimittari (Conversational Skills Rating Scale, CSRS), joista molemmista on kehitelty versiot sekä itsearviointiin että toisten arviointiin.

Rubin (1982, 1985) kompetenssimittaria (CCAI) on puheviestintäkompetenssin tutkimuksessa käytetty eniten. Se koostuu 19 taidosta, joita arvioidaan viisiportaisen asteikon perusteella. Mittari on laadittu alun perin opiskelutilanteissa tarvittavan viestintäkompetenssin vähimmäistason arvioimiseen, mikä selvästi näkyy arvioitavista taidoista. Taitoja tällä kompetenssimittarilla on arvioitu yleensä niin, että koetilanteessa opiskelija on saanut pitää lyhyen (3 min.) vaikuttamaan pyrkivän puhe-esityksen. Hän on katsellut ja kuunnellut lyhyen videoidun opetustuokion sekä kuvailut kulkureitin tai antanut ohjeita johonkin tiettyyn paikkaan pääsemiseksi. Lisäksi opiskelija on vastannut kokeenjohtajan esittämiin opiskelua koskeviin yleisluonteisiin kysymyksiin. Arviointikohteet ovat puheviestinnän perustaitoja (esimerkiksi ilmeet ja äänen sävy, artikulaatio, kyky ilmaista ja puolustaa omaa näkemystä, mielipiteen erottaminen tosiasiaista, tiivistäminen, itsensä esitleminen, informaation saaminen, kysymyksiin vastaaminen, tunteiden ilmaiseminen, sanoman rakentaminen sekä tarkkojen ohjeiden antaminen). Mittarin on havaittu hyvin luotettavasti mittaavan opiskelutilanteissa tarvittavia puheviestinnän perustaitoja. (Spitzberg 1988, 81–82.) Yhdysvalloissa on Rubinin kompetenssimittarista laadittu useita koulutuksen eri tasoille soveltuvia versioita. Suomessa Pietikäinen (1990) on opinnäytetyössään käyttänyt puheviestintätaitomittaria, joka on osittain editoitu Rubinin CCAI:n pohjalta.

Spitzbergin ja Hurtin (1987) keskustelutaitojen arviointimittaria (CSRS) on käytetty arvioitaessa kahden, useimmiten toisilleen suhteellisen vieraiden henkilöiden keskustelutaitoja. Mittari sisältää 25 molekulaarista osiota, jotka kohdistuvat esimerkiksi seuraavien interpersonaalisen viestinnän perustaitojen arvioimiseen: katsekontakti, keskustelukumppanin keskeyttäminen, puheen sujuvuus, äänenkäyttö, ilmeet, eleet ja liikkeet, nyökyttely, kysymysten tekeminen, itsestä puhuminen, samanmielisyyden osoittaminen tai hymyileminen. Lisäksi mittarissa on viisi molaarista arviointia edellyttävää osiota: levollisuus, ilmaisevuus, vuorovaikutuksen hallinta, reagoivuus, tarkkaavaisuus sekä tarkoituksenmukaisuus ja tehokkuus. Mittarin on katsottu soveltuvan sekä itsearviointiin että viestijäosapuolen taitojen arviointiin. Sen on katsottu sopivan sekä koulutettujen että kouluttamattomien ulkopuolisten arvioijien käyttöön. (Puheviestintäkompetenssin arviointimittareita ovat esitelleet esim. Duran 1989; Kearney &

Beatty 1994; Rubin, Daly, McCroskey & Mead 1982; Spitzberg 1988; Spitzberg & Cupach 1989.)

Kompetenssitutkimuksessa käytetyt mittarit soveltuvat opetuskäytössä lähinnä vain puheviestinnän perusvalmiuksien diagnosoimiseen. Ne mittaavat luotettavasti tärkeimpiä puheviestinnän perustaitoja mutta ne eivät anna oppijalle analyyttistä taitojen kehittämiseen tähtäävää informaatiota. Osa taidoista, joita arvioidaan, ovat hyvin matalan tason taitoja (esimerkiksi ääntää niin, että toiset ymmärtävät, katsoo keskustelukumppaniaan, puhuu riittävän kovalla äänellä, ymmärtää ohjeen).

Kompetenssitutkimuksessa käytetyt taitomittarit eivät kovin hyvin sovellu puheviestinnän opetuskäyttöön. Kompetenssitutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on, millaisia vaikutelmia ja päätelmiä viestintäkäyttäytyminen toisissa herättää tai millaiset käyttäytymismuodot yleensä arvioidaan taitoviksi. Puheviestinnän opetuksessa taitojen arvioinnin tavoitteet ovat sidoksissa opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Opetuksessa pyritään kehittämään perusvalmiuksien varaan rakentuvaa taitorepertuaaria monipuolisemmaksi. Arvioinnin tavoitteena on pääasiassa ohjata ja motivoida oppijaa oppimaan ja antaa hänelle palautetta siitä, missä vaiheessa hän on oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Yhdysvaltalaisten taitomittareiden käyttäminen suomalaisen lukiolaisen puheviestintätaitojen päättötason arvioinnissa on kyseenalaista, koska päätöskokeen arviointikohteiden tulee liittyä opetuksen tavoitteisiin. Suomessa ei ole laadittu konkreettisia puheviestintätaitojen kuvauksia koulutuksen eri tasoille. Viestintäkäyttäytymisen arviointi ja arvon määrittäminen on kulttuurisidonnaista. Kulttuuri määrittelee, millainen puhekäyttäytyminen on arvokasta, tehokasta, tarkoituksenmukaista, sopivaa ja tavoittelemisen arvoista. On hyvin todennäköistä, että esimerkiksi Rubinin (1982, 1985) tai Spitzbergin ja Hurtin (1987) taitomittareiden arviointikohteina esiintyviä nonverbaalisen viestinnän piirteitä (hymyileminen, nyökyttely, katsominen, liikehdintä) arvostetaan eri kulttuureissa eri tavalla. Puheviestintätaitojen arviointikohteiden tulisi kuvastaa sitä, mitä taitoja omassa puhekuulttuurissa pidetään tärkeinä ja tavoittelemisen arvoisina.

3.2 Arviointitutkimusten tuloksia

3.2.1 Arvioinnin virhelähteet

Arviointi on aina sidoksissa arvon määrittelyyn ja siten se on aina myös subjektiivista. Puhetaitojen arvioinnin – niin kuin muunkin taitoarvioinnin – objektiivisuus rakentuu sille, että päätelmä tai arvio taidosta muodostuu mahdollisimman paljon arvioitavan yksilön käyttäytymisen, ei esimerkiksi arvioijan ominaisuuksien perusteella (Moore 1994, 95). Tätä voi kuitenkin pitää jossain määrin idealistisena tavoitteena kaikessa taitojen arvioinnissa. Esimerkiksi kirjoitelmien arvioinnissa arvioijan subjektiivisuus tulee myös esille (ks. Hytönen 1993). Arviointivirheiden tuntemisen ja tietoisuuden omasta tavasta arvioida uskotaan vähentävän arviointivirheitä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 36; Lahdes 1991, 187).

Tavallisimmat arviointivirheet ovat *lempeysvirhe*, joka tarkoittaa sitä, että arvioija arvioi taidot liian myönteisesti tai liian kielteisesti (negatiivinen lempeysvirhe). Tyypillinen arviointivirhe on myös *arviointien kasautuminen*. Arvioija ei käytä koko arviointiasteikkoa vaan välttää erityisesti asteikon ääripäitä. *Haloefektistä* arviointivirheenä puhutaan silloin, kun yleisvaikutelma tai jokin yksityiskohta johtaa joko liian myönteiseen tai kielteiseen arviointiin koko suorituksen osalta. *Loogisuusvirhe* tapahtuu, kun arvioidaan ennakkomieltymysten mukaisesti. Jos arvioija peilaa arvioitavan suoritusta itseensä tai toisten suorituksiin ja näkee arvioitavan itsensä tai toisten vastakohtana, kyseessä on *vastakohtavirhe*. *Läheisyysvirhe* tapahtuu puolestaan silloin, kun esimerkiksi puheviestintätaitoja arvioitaessa edellisen puhujan tai viestintäkumppaneiden taitojen hallinnan taso vaikuttaa seuraavan taitojen arviointiin. (Ks. esim. Backlund 1994, 211–213; Bock & Bock 1981, 3–7; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 3536.)

Puheviestintätaitojen arviointiin koetilanteissa liittyy vaara, että käyttäytyminen sopeutuu mittaukseen (measurement demand), mikä puolestaan johtaa virheellisiin taitoarviointeihin (Anderson 1987, 139–140). Tämä voisi näkyä esimerkiksi opiskelijan pyrkimyksenä puhua tavalla, jonka hän olettaa nimenomaan koetilanteessa odotuksenmukaiseksi. Ehkä kuitenkin suurempi arviointia vinouttava tekijä on reagoiminen itse koetilanteeseen. Esimerkiksi jännittyneisyys voi häiritä käyttäytymistä ja johtaa virheellisiin arviointeihin taidon todellisesta tasosta.

Arvioijan uupumus, arviointitehtävän aiheuttama kognitiivinen kuormitus, arvioijan persoonallisuuden piirteet ja asenteet, arvioijan ennakkokäsitys ja aiemmat kokemukset puhujasta sekä reagoiminen sanoman sisältöön voivat myös vinouttaa arviointia. Arviointikriteereiden ja tasokuvausten selkeys sekä se, missä määrin arvioija on nämä sisäistänyt, tukee arvioinnin luotettavuutta. (Backlund 1994; Bock & Bock 1984; Stiggins, Backlund & Bridgeford 1985.) Arviointia vinouttavat virhetekijät voivat johtaa validiteetti- ja reliabiliteetti-ongelmiin riippumatta siitä, kuka taitoja arvioi: viestijä itse, viestintäkumppani vai ulkopuolinen observoija. Opetuksessa puheviestintätaitojen arviointimenetelmien luotettavuutta on tutkittu hyvin vähän. On kuitenkin todennäköistä, että puheviestintätaitojen arviointi on herkkää monenlaisille virhetekijöille niin kuin kaikki muukin inhimillistä toimintaa koskeva arviointi.

3.2.2 Puheviestintätaitojen itsearviointi

Viestintäkompetenssia on tutkittu havaintoihin tai mielikuviin perustuvana vaikutelmana tai käyttäytymisen pohjalta tehtynä päätelmänä. Arvioijina voivat olla viestijä itse, viestijäosapuoli tai viestijäosapuolet sekä ulkopuoliset (koulutetut tai kouluttamattomat) arvioijat. Kenen vaikutelmaa tai arviointia viestijän puheikäyttyymisen taidokkuudesta pidetään pätevänä, riippuu siitä, miten viestintäkompetenssi määritellään tai mikä on taitojen arvioinnin funktio. Itsearviointi on mielekäs lähestymistapa erityisesti silloin, kun halutaan saada tietoa kompetenssin affektiivisesta komponentista. Viestijä itse on paras asiantuntija arvioimaan omaa viestintämotivaatiotaan, viestintäytyyväisyyttään ja viestintätilanteiden herättämiä tuntemuksia. Itsearviointi soveltuu arviointitavaksi myös silloin, kun halutaan selvittää, missä määrin vuorovaikutustilanteisiin osallistuva henkilö itse kokee oman toimintansa tehokkaana tai tarkoituksenmukaisena. (Backlund 1994; Moore 1994; Spitzberg 1987.)

Viestintäkompetenssi voidaan määritellä yksilön kontrolliprosessiksi (Parks 1985, 1994). Tällöin korostetaan sitä, että viestintäkäyttäytyminen on tehokasta, mikäli yksilö kykenee sen avulla kontrolloimaan ympäristöönsä. Jos kompetenssi nähdään yksilön kontrolliprosessina, korostetaan puheviestintätaitojen arvioinnissa viestijän roolia. Yksilö itse on asiantuntija arvioimaan, missä määrin hänen käyttäytymisensä vuorovaikutustilanteissa on tehokasta

tai missä määrin hän saavuttaa viestintätavoitteensa. (Parks 1985, 1994.) Puheviestintätaitojen itsearviointiin on kuitenkin suhtauduttu myös hyvin kriittisesti. Taitojen itsearviointia ei pidetä luotettavana, koska ihmiset eivät ole kovin tietoisia omista puheviestintätaidoistaan. Itsearviointia katsotaan soveltuvan lähinnä vain kompetenssin tieto- ja asenneulottuvuuksien arviointiin (esim. Backlund 1994, 213–214; Moore 1994, 93).

Puheviestintätaitojen itsearviointia on saatu seuraavanlaisia tuloksia:

- Taito-opetuksen nostama tietoisuus saattaa johtaa liian kriittiseen näkemykseen omista taidoista (Rubin, Graham & Mignerey 1990).
- Itsearviointi ei sovellu molekulaariseen taitoarviointiin, koska itsearviointi ei sitoudu vain tiettyyn hetkeen tai tiettyihin viestintätilanteisiin (Spitzberg & Cupach 1984; Rubin & Graham 1988).
- Omien taitojen molaariset itsearviointit ovat yhteneväisempiä toisten arviointien kanssa kuin molekulaariset arviointit. Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus painottuvat eri tavalla itsearviointissa ja toisten arviointissa. Omien puheviestintätaitojen arviointi perustuu enemmänkin tulkintaan omasta tehokkuudesta. Toisten arviointi perustuu taas siihen, miten tarkoituksenmukaisena heidän käyttäytymistään pidetään. (Canary & Spitzberg 1989.)
- Puheviestintätaitojen itsearviointi korreloi tuskin lainkaan havaittavan käyttäytymisen kanssa (Duran 1992; Rubin 1985).

Puheviestintätaitojen itsearviointi ja viestijäkumppaneiden tai ns. kolmannen osapuolen arviointit eivät aina korreloi, koska viestijä itse reflektoi käyttäytymistään sisäisten tuntemustensa kautta ja vertaa käyttäytymistään aiempiin vastaavanlaisiin kokemuksiin, omaan tulkintaansa tilanteesta ja tilanneodotusten täyttymisestä. Viestijällä itsellään ja ulkopuolisella arvioijalla on erilainen tiedollinen ja kokemuksellinen lähtökohta arviointissa. Arviointinille on yleensäkin tyypillistä attribuutioiden hakeminen. Viestijä ja ulkopuolinen arvioija tai viestintäkumppani hakevat kuitenkin selityksiä ja syytä arvioitavan käyttäytymiseen eri suunnista. Attribuutioteorian mukaan toimija selittää oman toimintansa johtuvan tilannetekijöistä ja olosuhteista, observoija puolestaan näkee käyttäytymisen liittyvän enemmänkin viestijän piirteisiin kuin tilannetekijöihin. Tämä näkemys saa vahvistusta myös puheviestintätaitojen arviointitutkimuksissa. (Parks 1994; Spitzberg & Brunner 1991.)

Interpersonaalisen viestintäkompetenssin tutkimuksessa on hyödynnetty *minäpystyvyyden* (self-efficacy) käsitettä. Minäpystyvyys tarkoittaa sosiaalipsykologiassa yksilön käsitystä omasta kyvykkyydestään (ks. Bandura 1977). Käsite voidaan nähdä myös yhtenä viestijäkuvan rinnakkaiskäsitteistä

(Takala 1995, 37–39). Minäpystyvyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilön uskomusta siitä, kykeneekö hän selviytymään viestijänä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Spitzberg & Cupach 1984, 122). Puheviestintätaitojen itsearviointin ja minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa (Rubin, Martin, Bruning & Powers 1993). Minäpystyvyys voi vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita yksilö asettaa itselleen, kuinka paljon hän panostaa viestintätilanteisiin ja millaisia sosiaalisia tilanteita hän valitsee tai karttaa.

Minäpystyvyys voi olla yleinen tai vain tiettyihin viestintätilanteisiin tai tehtäviin liittyvä. Käsitys omasta kyvykkyydestä muotoutuu todennäköisesti kokemuksen kautta, joten minäpystyvyys voi vaihdella tilanteittain. On myös muistettava, että henkilön uskomus tai vakaumus siitä, että hän ylipäänsä on kyvykäs saavuttamaan viestintätavoitteitaan tai käyttäytymään taidokkaasti, ei ole taidon mitta sinänsä. (Cupach & Spitzberg 1983; Rubin, Martin, Bruning & Powers, 1993.) Yksilö voi pitää itseään taitavana ja puhua mielellään kuuntelijoiden edessä osaamatta kuitenkaan kovin hyvin välittää sanomaansa. Joku toinen taas voi uskoa olevansa kykenevä luotsaamaan ryhmäkeskustelua, vaikka esimerkiksi kuuntelemisen taitojen puutteen vuoksi ei siinä kovin hyvin onnistukaan.

Puheviestintätaitojen opetuksessa itsearviointilla on oma merkittävä tehtävänsä. Itsearviointitaidon kehittymistä pidetään puheviestinnän opetuksessa tärkeänä tavoitteena. Taitava viestijä tietää, mitä osaa, luottaa osaamiseensa, mutta tunnistaa myös ne viestintätaitojen osa-alueet, joissa hänellä on kehittämisen varaa. Taitavan viestijän tulisi pystyä arvioimaan toimintaansa kriittisesti ja realistisesti. Tämän tavoitteen taustalla on näkemys toiminnan itsereflektion merkityksestä taitojen kehittämisessä. Koska itsereflektio ei todennäköisesti kehity automaattisesti, vaan edellyttää oppimista, tulisi opetuksessa tarjota tilaisuuksia ja malleja sen kehittämiseen. Itsearviointien tekeminen on yksi tapa kehittää itsereflektiivistä taitavuutta.⁵ (Ks. Raustevon Wright & von Wright 1994, 67–71, 196–197; Takala 1995, 43.)

⁵ Käsitys siitä, että itsereflektio edellyttää oppimista, ei ole kiistaton. Itsereflektio voidaan määritellä myös kyvyksi tai yleiseksi valmiudeksi, joka kehittyy muiden ajatteluvalmiuksien tavoin kypsymisen kautta. (Raustevon Wright & von Wright 1994, 69–70.)

3.2.3 Viestijäkumppanit ja ulkopuoliset havainnoijat taitojen arvioijina

Relationaalisen kompetenssin mukaan nimenomaan viestijäkumppanit pystyvät parhaiten määrittelemään, milloin viestintä on taitavaa (Spitzberg & Cupach 1984). Puheviestintätaitojen opetuksessa puhujan ja hänen kuuntelijoittensa, väittelyn molempien osapuolten tai vaikkapa kaikkien keskusteluun osallistujien yhteiset arviointi- ja palautekeskustelut ovat luonteva osa oppimista. Ovathan kaikki puheviestinnän harjoitustilanteet vuorovaikutustilanteita, jolloin myös kaikkien osallistuminen tilanteiden analysointiin on mielekästä. Viestijäosapuolilta saatu taitopalaute voi auttaa merkittäväällä tavalla kehittämään omaa toimintaa taidokkaammaksi.

Paljon ei kuitenkaan ole tutkittu, miten viestijäosapuolet arvioivat puhujan puheviestintätaitoja:

- Keskustelukumppanin taitojen arviointiin vaikuttaa arvioijan oma motivaatio vuorovaikutustilanteessa, arvioijan omat viestintätaidot ja tiedot sekä se, missä määrin arvioijan itsensä tilannekohtaiset odotukset ovat täyttyneet (Spitzberg & Brunner 1991).
- Haastateltavat arvioivat haastattelijan taitoja myönteisemmin kuin haastattelijat itse (Seibold & Meyers 1985).
- Viestijäosapuolet arvioivat toisiaan myönteisemmin kuin ulkopuoliset observoijat (Street, Mulac & Wiemann 1988).

Viestijäosapuolten arvioinneille näyttäisi olevan tyypillistä, että kokonaisvaikutelma viestintätilanteesta, viestintäsuhteesta ja viestintätavoitteiden saavuttamisesta sekä omien tulosodotusten täyttyminen ja koettu tyytyväisyys heijastuvat kumppanin viestintätaitojen arviointiin. Viestijäkumppania arvioidaan yleensä myönteisemmin kuin muita. Suositukset viestijäosapuolten osallistumisesta taitojen arviointiin perustuvat kuitenkin enemmän oletuksiin ”jaetusta asiantuntijuudesta” kuin tutkimustuloksiin.

Puheviestintäkompetenssin tutkimuskirjallisuudessa ulkopuoliset arvioijat edustavat tavallaan sitä sosiaalista yhteisöä, joka määrittää, mikä on tarkoituksenmukaista ja sopivaa puhekäyttäytymistä. Opetuksen viitekehyksessä ulkopuoliset arvioijat nähdään useimmiten asiantuntija-arvioijina, joilla on koulutuksen ja kokemuksen kautta hankittua taitoa arvioida puhekäyttäytymisen piirteitä. Taitojen oppimisen periaatteisiin kuuluu näkemys, että oppija tarvitsee erityisesti taidon kehittämisen alkuvaiheessa ulkopuolista palautetta voidakseen kehittää taidon taustalla olevaa sisäistä mallia (ks. esim. Keskinen 1985, 88, 91–92).

Arviointiin vaikuttaa lempeysvirheenä esimerkiksi se, tietääkö arvioija puhujan saavan arvioinnin tuloksen, esimerkiksi arviointilomakkeen merkintöineen, tietoonsa (Bohn & Bohn 1985, 348). Erilaiset puhe-esitykset näyttävät myös olevan eri tavalla herkkiä piirrevirheille. Erityisesti vaikuttamaan pyrkivän puhe-esityksen arvioinnissa arvioijan omat sisältöön liittyvät näkemykset ja mielipiteet voivat vinouttaa taitoarviointia. Arvioijan mieltymykset ja asenteet aihetta tai puhujaa kohtaan voivat myös vaikuttaa puhe-esitysten arvioimiseen. (Backlund 1994; Rubin 1990.)

Pitäisikö ulkopuolisen arvioijan olla tehtävään koulutettu arvioija, vai voiko kuka tahansa olla pätevä arvioimaan puheviestintätaitoja? Arvioijakoulutuksen uskotaan parantavan arviointiprosessin luotettavuutta (Bohn & Bohn 1985; Rubin 1990; Stiggins, Backlund & Bridgeford 1985). Arvioijavirhettä pidetään todennäköisempänä kuin mittarivirhettä. Bockin ja Bockin (1981) mukaan arvioija on arviointiprosessin heikoin lenkki. Esimerkiksi opiskelijoiden tekemien taitoarviointien reliabiliteetti on usein alhainen. Asiantuntija-arvioinnit sen sijaan ovat yhteneväisempiä. (Bohn & Bohn 1985.) Myös päinvastaisia näkemyksiä on esitetty. Carlsonin ja Smith-Howellin (1995) mukaan esiintymistaitojen arvioinnissa on mittarivirhe tyypillisempi kuin arvioijavirhe. Jos taitomittari on huolella laadittu ja riittävän selkeä, ei arvioijakoulutuksen tai arviointikokemuksen puute heidän mukaansa vaikuta arvioinnin luotettavuuteen. Tulokseen voidaan kuitenkin suhtautua kriittisesti, koska se perustuu vain kahden puhe-esityksen arviointiin. (Molemmat puhe-esitykset olivat menestyneet hyvin puhekilpailuissa. Toista editoitiin arviointitutkimusta varten epäsujuvammaksi ja esitystavaltaan jäykemmäksi.) Puheviestintätaitojen arviointi on todennäköisesti herkkää sekä arvioijavirheille että mittarivirheille.

Puheviestintätaitojen arviointia voivat ohjata arvioijan uskomukset siitä, millainen on arvioijan mielestä ihanneviestijä. Ihmisillä on implisiittisiä teorioita siitä, mikä on taitavaa ja tehokasta käyttäytymistä erilaisissa viestintätilanteissa. Arviointi suhteutetaan prototyyppeihin eli eräänlaiseen "viestijätyyppikokoelman mallikappaleisiin". Prototyypit ovat mielikuvia siitä, millainen on hyvä, keskinkertainen tai huono viestijä ja uskomuksia siitä, miten hyvä, keskinkertainen tai huono viestijä viestintätilanteissa käyttäytyy ja millaisia piirteitä tai ominaisuuksia käyttäytymismuotoihin liittyy. Esimerkiksi hyvän keskustelijan prototyyppiin voi liittyä mielikuvia siitä, että hyvä keskustelija hymyilee paljon ja tekee toisille kysymyksiä. Keskustelijaa, joka hymyilee paljon, voidaan pitää innostuneena tai iloisena. Kysy-

myksiä tekevään keskustelijaan voidaan liittää uskomuksia siitä, että hän myös kuuntele tarkkaavaisesti tai että hän on huomaavainen. (Ks. esim. Pavitt, 1990a, 1990b; Pavitt & Haight 1986a, 1986b.) Mielikuvat ihanneviestijästä näyttäisivät olevan yhteydessä oman ja ystävän (interpersonaalisen) viestintäkompetenssin arvioimiseen (Pavitt 1990b). Teoriaa ei kuitenkaan ole sovellettu puheviestintätaitojen arviointiprosessin kuvaamiseen eikä opetus-tilanteissa tapahtuvaan arviointiin.

Sitä, millaiset kognitiiviset kategoriat ovat puheviestintätaitojen arvioinnin taustalla tai millaisista verbaalisen tai nonverbaalisen käyttäytymisen piirteistä muodostuu näkemys puhujan taidokkuudesta, ei tunneta. Puhujan arvioinnin (speaker evaluation) teorioita tai malleja (ks. koontia tästä esim. Valo 1994, 41–56) ei puheviestintätaitojen arviointitutkimuksessa ole hyödynnetty. Myös sosiaalisten taitojen arviointitutkimus (ks. esim. Dillard & Spitzberg, 1984) on puheviestinnän taito-opetuksen puolella jäänyt vieraaksi.

3.3 Puheviestintätaitojen arvioimisen periaatteet opetuksessa

Koulutuksellinen arviointi (evaluaatio) voidaan määritellä oppimistulosten arvioimiseksi tai laajemmassa mielessä käsittämään kaikki ne toimenpiteet, joilla tarkastellaan oppimisprosessia kokonaisuudessaan ja koulutuksen myöhempää vaikuttavuutta (Hirsjärvi 1983, 16; Niinistö 1984, 6). Koulutuksellinen arviointi ymmärretään yleensä merkityssisällöltään laajemmaksi käsitteeksi kuin oppijan toiminnan arviointi (assessment). Oppijan toiminnan arvioinnin tehtävänä voi olla oppimistulosten tarkastelu asetetun normin mukaan (absoluuttinen arviointi), oppimistulosten vertaaminen joko muihin oppimistuloksiin tai toisten oppijoiden tuloksiin (suhteellinen arviointi), oppijan kykyjen tai tietojen ja taitojen lähtötason selvittäminen (diagnostinen arviointi). Arvioinnilla voi olla oppimisprosessin aikana ohjaava ja motivoiva funktio (formatiivinen arviointi). Opetuksen päättöarvioinnin (summatiivinen arviointi) tavoitteena voi olla ennustaa esimerkiksi jatko-opintokelpoisuutta. Arvostelu-termi kuuluu lähinnä lainsäädännölliseen käyttöön. (Hirsjärvi 1983; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994; Lahdes 1991; Linnakylä, Pollari & Takala 1994; Niinistö 1984.) Palaute puolestaan tarkoittaa ”sitä verbaalista ja nonverbaalista tietoa, jonka puheviestintää harjoitteleva saa toisilta läsnäolijoilta puheviestintäkäyttäytymisestään ja -taidostaan, viestintätyylistään ja -asenteistaan, osallistumisestaan viestintäprosessiin ja

niin edelleen. Palaute koskee siis puheviestinnän piirteitä.” (Valo 1995, 100.) Arvioinnin ja palautteenannon tavat ja kohteet voivat olla joskus samoja. Käsitteet on kuitenkin syytä pitää erillään. Palaute liittyy olennaisena osana puheviestinnän taitoharjoitteluun. Arviointi puolestaan kytkeytyy laajemmin oppimistavoitteiden saavuttamisen tarkasteluun.

Tässä työssä arvioinnilla tarkoitetaan viestijän itsensä tai ulkopuolisen asiantuntijan tekemiä arvioita ja päätelmiä puheviestintäkäyttäytymisen taidokkuudesta. Arviointi voidaan nähdä absoluuttisena arviointina siinä mielessä, että opiskelijan taitojen hallinnan tasoa koskevat arviot suhteutetaan ennalta laadittuihin tasokuvauksiin. Toisaalta arvioinnissa on tutkimuksen lähtökohtien kannalta (puheviestinnän päättökokeen kehittelytyö) vahva summatiivisen arvioinnin sävy, vaikka varsinaisesti ei kyse ole päättöarvioinnista.

Puheviestintätaitojen arvioinnin viitekehyksenä ovat puheviestinnän ominaispiirteet viestintämuotona. Koska puheviestintä on transaktionaalista, on arvioinninkin fokus vuorovaikutuksessa, ei yksistään sanomassa. Koska puheviestintä on persoonallista ja sosiaalista, ei sille voida asettaa yhtä ainoaa yhtenäistä standardia. Keskusteluissa voi ryhmästä riippuen tyyli tai tapa viestiä vaihdella, esiintyjillä on omat persoonalliset tapansa ilmaista asioita. Arvioijien pitäisi kunnioittaa ja arvostaa viestijöiden tapaa toimia ja arvottaa sitä arviointikriteereiden, ei omien mieltymysten perusteella. Koska puheviestinnällä vuorovaikutuksellisen ominaisuutensa vuoksi on aina jollain tavoin myös sosiaalista merkitystä, pitäisi arviointitilanteiden olla sellaisia viestintätilanteita, joissa viestijä voi säilyttää kasvonsa ja joissa hänen viestijäkuvansa ei heikkene vaan päinvastoin vahvistuu.

Näkemyks puheviestinnästä ilmiönä ja puheviestintätaidoista sekä arvioinnin tavoitteista voidaan koota seuraaviksi taitojen arvioinnin periaatteiksi, jotka koskevat niin puheviestintätaitojen ja viestintätehtävän ominaispiirteitä kuin oppijan oikeuksiakin (ks. esim. Aitken & Neer 1991; Backlund 1994; Backlund, Brown, Gurry & Jandt 1982; Backlund & Morreale 1994; Daly 1994; Moore 1994; Murray 1994).

Puheviestintätaitojen ominaispiirteisiin liittyvät periaatteet:

1. Arvioinnin on perustuttava havaittavaan käyttäytymiseen.
2. Tilanteiden, joissa puheviestintätaitoja arvioidaan, on oltava aidosti vuorovaikutustilanteita. Taitoja arvioidaan siis tilanteissa, joihin

osallistuu vähintään kaksi ihmistä, ei siis puhuta kuvitelluille henkilöille eikä tyhjille seinille.

3. Viestinnällä on oltava jokin tavoite ja todellinen merkitys. Osallistujat tietävät, millaisiin viestinnällisiin tavoitteisiin tehtävässä pyritään, onko esimerkiksi tarkoitus todella pyrkiä löytämään yhteinen ratkaisu (ryhmäviestintätaidot) vai onko tavoitteena puhua toinen "ympäri" (suostuttelun ja argumentoinnin taidot).
4. Arvioinnin kohteena on myös sanoman sisältö tai viestinnän tuloksellisuus, ei pelkkä muoto. Viestijällä on oltava riittävästi tietoa voidakseen osallistua vuorovaikutustilanteeseen puhujana tai kuuntelijana, joten tehtävän on liityttävä osallistujan kokemusmaailmaan.
5. Arvioidaan puheviestintätaitoja mahdollisimman laaja-alaisesti.

Oppijan oikeuksiin liittyvät arvioinnin periaatteet:

6. Arvioidaan sellaisia puheviestintätaitoja, joilla on oppijan elämäntilanteen kannalta merkitystä ja joilla on relevanssia myös opetuksen ulkopuolisissa viestintätilanteissa.
7. Arvioitavien taitojen tulee olla sellaisia, että niitä on ollut mahdollisuus oppia ja että viestijät tietävät, miltä hyvä suoritus näyttää, tuntuu ja kuulostaa. Arvioidaan sitä, mitä on ollut mahdollisuus opiskella ja jonka taustalle on riittävästi tietoa ja harjaantuneisuutta.
8. Puhujalla on oikeus tietää, että hänen taitojaan arvioidaan. Tietoisuus arvioinnista parantaa suoritusta.
9. Osallistuja saa olla omana itsenään, hänen ei tarvitse kuvitella tai eläytyä johonkin rooliin, jolloin helposti joudutaan tilanteeseen, että tullaan arvioineeksi sitä, miten hyvin pystyy eläytymään. Kuvitteellisen roolihahmon kautta ei ehkä päästä osoittamaan omien taitojen hallintaa. Roolissa olo voi tuntua vieraalta ja pelottavalta muista paitsi näyttelemään tottuneista. Tällainen menettelytapa saattaa tosin soveltua esimerkiksi ilmaisutaidon arviointiin (vrt. Nyfors 1996).
10. Arviointi rakentuu avoimuuden periaatteelle. Arvioitavalla on oltava mahdollisuus tutustua arviointikriteereihin ennalta.
11. Arvioinnin kehittävästä ja motivoivasta merkityksestä huolehditaan. Tehtävän jälkeen varataan mahdollisuus yhteisesti tai henkilökohtaisesti saada palautetta arvioijalta. Opiskelijalla on mahdollisuus esimerkiksi tutustua oman suorituksen arviointiin.
12. Tehtävän laadinnassa on otettu huomioon, että kaikilla on samantyyppiset lähtökohdat osallistua vuorovaikutukseen. Viestintätehtävä tai esimerkiksi virikemateriaali ei saa asettaa osallistujia iän, sukupuolen, etnisen taustan tai jonkin muun tekijän suhteen eriarvoiseen asemaan.

Viestintätehtävän ominaispiirteisiin liittyvät periaatteet:

13. Viestintätehtävän tulee olla sellainen, että siihen osallistuminen edellyttää arvioitavien taitojen esilletuloa.
14. Tehtävä on motivoiva ja haasteellinen.
15. Tehtävän vaatimat tila- ja välinejärjestelyt on mahdollisia toteuttaa normaaleissa opetustiloissa.
16. Tehtävä on realistisesti suhteutettu käytettävissä olevaan aikaan.

Puheviestintätaitojen arvioinnin ja palautteenannon on vastattava näkemystä vuorovaikutuksen ominaislaadusta. Arvioinnin on oltava oikeudenmukaista, avointa ja oppijalle hyödyksi. Arviointi- tai koetilanteiden on oltava merkityksellisiä ja monipuolisesti taitojen hallintaa tarkastelevia.

3.4. Puheviestintätaitojen arviointitapoja opetuksessa

Puheviestintätaitojen opetuksessa arvioinnin funktiot painottuvat toisin kuin taitojen arviointitutkimuksissa. Opetuksessa arvioinnilla on toteavan ja ennustavan funktion lisäksi ohjaava ja erityisesti motivoiva tehtävä. Puheviestintätaitojen arvioinnissa on käytetty hyvin samankaltaisia tapoja kuin kirjoitelmien arvioinnissa. (Goulden 1992; kirjoitelmien arviointitavoista ks. esim. Takala 1987.)

Puheviestintätaitojen arviointitavat voidaan jakaa neljään ryhmään: atomistiseen, analyttiseen, holistiseen ja yleisvaikutelmaan perustuvaan arviointiin. *Atomistisin* arviointimenetelmin kerätään numeerisesti käsiteltävää tietoa arviointikohteesta. Havainnot tehdään pienistä taidon osatekijöistä, piirteistä tai yksityiskohdista (esimerkiksi kirjataan keskustelusta erityyppisten puheenvuorojen lukumäärä, perustelujen, toisiin suunnattujen katseiden, äänellisesti tai muuten nonverbaalisesti ilmaistujen epäröintien määrä). Atomistinen arviointitapa pyrkii siis selvittämään tiettyjen piirteiden ilmenemisen frekvenssin. Arvioinnin apuna käytetään rastituslistoja ja taulukoita. (Goulden 1992.) Atomistinen arviointi ei kuitenkaan sovellu puheviestintätaitojen arvioimiseen oppimistilanteissa, koska se ei anna oppijalle palautetietoa taidon kehittämiseksi. Atomistinen arviointi voi olla opetuksessa ainoastaan arviointi- ja palautekeskustelun lähtökohta. Tieto puheviestintäkäyttäytymisen piirteiden frekvenssistä ei vielä kerro toiminnan laadukkuudesta.

Kun taitoja arvioidaan *analyttisesti*, pyritään erittelemään ne piirteet, jotka katsotaan merkityksellisiksi taidon osatekijöiksi. Esimerkiksi esiintymistaidoista kuvataan ne tekijät, joilla on merkitystä sanoman kiinnostavuuteen, luotettavuuteen, ymmärrettävyyteen ja vaikuttavuuteen. Sellaisia ovat esimerkiksi sisällön valinta, jäsenteleminen, perusteleminen, kielenkäytön ja nonverbaalisen ilmaisun ymmärrettävyys sekä havainnollisuus. Kokonaiskäsitys taitojen hallinnasta muodostuu arvioitavien piirteiden summana.

Arviointikohteille on ennalta määritelty arviointikriteerit. Arviointi ei siis perustu havaintojen määrään, vaan taidokkuuden taso määritellään arviointikriteereiden perusteella. (Goulden 1992.) Puheviestintätaitojen analyttista arviointia saatetaan toteuttaa myös melko atomistisesti. Voidaan arvioida joidenkin yksittäisten piirteiden esiintymisen määrää, ja liittää se osaksi kokonaisarviointia. Esimerkiksi arvioitaessa osallistumisen taitoja ryhmäkeskustelussa, voi puheenvuorojen lukumäärän selvittäminen olla arvioinnissa lähtökohtana. Osallistumisen määrän selvittäminen ei kuitenkaan riitä. Arviointi edellyttää sen analysointia, oliko osallistuminen tavoitteellista ja ryhmän toimintaan tukevaa. Analyttiset arviointitavat ovat puheviestintätaitojen oppimisen kannalta käyttökelpoisempia kuin atomistiset menetelmät.

Holistinen arviointi on puheviestinnän opetuskäytössä hyvin yleinen arviointi- ja palautteenantotapa. Puheviestintätaitoja arvioidaan kokonaisuutena esimerkiksi sen perusteella, miten viestijä saavuttaa tavoitteet tai miten hänen puhekäyttäytymisensä suhteutuu ennalta laadittuihin arviointikriteereihin (esimerkiksi "puhuja pystyi välittämään keskeiset ajatuksensa ymmärrettävästi ja vakuuttavasti kuuntelijoille"). Pisimmälle vietynä toteutustapa voisi olla vaikkapa vain yhden ainoan arvomääritelmän laatiminen (esimerkiksi "on erittäin taitava esiintyjä"). Tunnusomaista tälle arviointitavalle on, että yleensä laaditaan ennalta arviointikriteerit. Summapiste-arviointeja vältetään, mutta arvioitavat piirteet tai suorituksen tasokuvaukset voivat silti olla ikään kuin muistilistoina, joiden pohjalta holistinen kokonaisarviointi muotoutuu. Näin varmistetaan se, että esimerkiksi eri arvioijat tulevat kiinnittäneeksi huomiota keskeisiin arviointikohteisiin. (Goulden 1992; Takala 1987.)

Arvioijan yksilöllinen *yleisvaikutelmaan* perustuva arviointi, jossa ei käytetä ennalta laadittuja arviointikriteerejä, soveltuu lähinnä puheviestintätaitojen harjoittelussa palautteenannon menetelmäksi. Se ei sovi mittaavaksi arviointimenetelmäksi. Vaikka vaikutelmien pohjalta saatettaisiin päästä samanlaiseen lopputulokseen kuin havainnoimalla analyttisesti puhekäyttäytymistä, on yleisvaikutelmaan perustuva arviointi herkkää virhetekijöille.

Arvioijan vaikutelmat voivat eri arvioitavien kohdalla syntyä erilaisista lähtökohdista. Esimerkiksi vaikutelma puhujan luotettavuudesta voi syntyä puheesityksen sisällön, argumentoinnin, esittämistavan ja -tyylin pohjalta, tai sen syntyyn voi vaikuttaa ennakkokäsitys ja -tieto puhujasta. Usein vaikutelmat ovat myös hyvin monitulkintaisia. Esimerkiksi Saarinen (1989)

havaitti opinnäytetyössään, että opetustavoite ”luonteva puheilmaisuus” merkitsi lukion äidinkielen opettajille joko puhujan olemista omana itsenään (38 %), puhujan kykyä ottaa huomioon tilanne ja toiset (28 %), puhujan levollisuutta (11 %) tai puhujan kykyä käyttää sujuvasti kieltä (11 %). Yleisvaikutelma voi myös antaa yksipuolisen kuvan arvioitavan taidokkuudesta, jos jokin yksittäinen taito tai puhekäyttäytymisen piirre painottuu arvioinnissa. Vaikutelmat ja yksityiskohtaiset havainnot eivät kuitenkaan välttämättä ole ristiriitaisia. Vaikutelmapalaute soveltuu hyvin puheviestinnän harjoitteluun ristivaloittamaan esimerkiksi sitä, miten eri ihmisten vaikutelmat samasta puheesityksestä voivat olla hyvinkin erilaisia. (Goulden 1992; Bohn & Bohn 1985; Stiggins, Backlund & Bridgeford 1985.)

Sillan rakentamista puheviestintäkompetenssin arviointitutkimusten ja puheviestinnän opetukseen liittyvän taitoarvioinnin välille ovat vaikeuttaneet arvioinnin erilaiset peruslähtökohdat ja tavoitteet. Kompetenssitutkimuksessa taitoja on tarkasteltu pääasiassa piirretyyppisinä. Tutkimuksen kohteena ovat olleet lähinnä interpersonaaliset viestintätaidot, mikä tarkoittaa tässä yhteydessä kahden henkilön väliseen viestintäsuhteeseen liittyviä taitoja. Arviointitutkimuksessa on pyritty kehittämään reliabiliteetiltaan vahvoja mittareita. Opetuksessa sen sijaan taitoja tarkastellaan tilannekohtaisina. Arviointitutkimus on kohdistunut enimmäkseen esiintymistaitoihin. Arviointi on suuntautunut oppijan taitojen kehittymiseen tai opetuksen vaikuttavuuden parantamiseen. Arviointimenetelmien ja taitomittareiden reliabiliteettia tärkeämmiksi tavoitteiksi opetuksessa nousevat taitojen arvioinnin informatiivisuus, motivoivuus ja oikeudenmukaisuus.

Viestintäkompetenssin tutkimuksessa näkökulman siirtyminen puhumisen perustaitojen tarkastelusta taidokkuuteen laajemmassa mielessä motivoi kehittämään puheviestintätaitojen arviointia opetuksessa. Se on pakottanut tarkastelemaan entistä kriittisemmin, miten opetusmenetelmiä voitaisiin kehittää ja erityisesti, miten kompetenssin arviointia myös opetuksessa voidaan tarkasti ja täsmällisesti tehdä, jotta saadaan tietoa taito-opetuksen vaikuttavuudesta. (Rubin 1990, 96.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointia lukion puheviestinnän päättökokeessa. Tutkimus liittyy kiinteästi suomalaisessa koululaitoksessa käynnissä oleviin puheviestinnän opetuksen kehitysprojekteihin. Tutkimuksen lähtökohta ja toteutus kytkeytyvät äidinkielen opetuksen kehittämiseen ja äidinkielen opettajien työhön. Osa tutkimuskysymyksistä nousee siis hyvin käytännönläheisistä ja ajankohtaisista tarpeista löytää teoreettista tukea ja käyttökelpoisia menetelmiä puheviestintätaitojen arvioinnin kehittämiseksi.

Suomalaisten viestintäasenteita on tutkittu jonkin verran. Käsitykset suomalaisten taidokkuudesta tai taitamattomuudesta puheviestijöinä perustuvat kuitenkin enimmäkseen uskomuksiin, jopa myyttiseen käsitykseen suomalaisista taidoiltaan heikkoina, juroina ja vaikenevina viestijöinä (Lehtonen 1994; Sallinen-Kuparinen 1986a, 1986d). Missä määrin puheviestintätaitoja hallitaan, ei ole selvitetty. Koulutuksen kaikilla asteilla on hyvin kunnianhimoisia vuorovaikutustaitojen kehittämiseen tähtäviä tavoitteita. Kuten luvusta 1.2 kävi ilmi, puheviestinnän opettamisella on maassamme myös pitkät perinteet. Äidinkielen osataidoista lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tasoa ja niiden arviointiin liittyviä kysymyksiä on tutkittu systemaattisesti. Puheviestintätaitojen oppimista, opettamista ja taitojen arviointia koskevaa tutkimusta on tuskin lainkaan. Puheviestinnän opetus perustuu lähinnä opetustraditioon, ei tutkittuun tietoon. Taitojen arviointia koskevan tutkimuksen tarve on väistämätön, jos puheviestinnän opetusta aiotaan kehittää.

Puheviestintätaitojen tarkastelu kytkeytyy laajaan viestintäkompetenssin tutkimustraditioon (ks. lukuja 2.1 ja 2.6.2). Viestintäkompetenssin ulottuvuudet, viestinnän tiedot, viestintämotivaatio ja viestintään liittyvät asenteet sekä viestintätaidot, nähdään hyvin kiinteästi toisiinsa kytkeytyvinä osatekijöinä (esim. Rubin 1990; Spitzberg 1983; Spitzberg & Cupach 1984). Taidoilla on kuitenkin erityinen merkitys kompetenssikonstruktiossa, koska päätelmät

ja arviot kompetenssista syntyvät useimmiten käyttäytymisen havaitsemisen pohjalta.

Puheviestintätaitojen arviointitutkimusta on kritisoitu siitä, että hyvin usein on tyydytty käyttämään epäsuoria tutkimusmenetelmiä (esimerkiksi introspektiivisiä mittareita). Puheviestintätaidot on operationaalistettu piirretyyppisiksi tai tilannekohtaisiksi käyttäytymismuodoiksi, mutta puhujalle tyypillisen tai tilannespesifin viestintäkäyttäytymisen ja taitoarviointien suhdetta ei juuri ole selvitetty. (Dillard & Spitzberg 1984; Duran 1989; Spitzberg 1988.) Puheviestintätaitojen arviointiin liittyy monenlaisia virhetehtäviä (ks. lukua 3.2). Esiintymistaitojen arvioinnin ominaispiirteistä ja virhelähteistä tutkimukset ovat nostaneet arvioijavirheet keskeisimmiksi. Ryhmäviestintätaitojen arvioinnin ominaispiirteistä ei sen sijaan ole tutkimuksia. Arviointia vinouttavia tekijöitä ei riittävästi tunneta.

Puheviestinnän opetuksen tavoitteena on kehittää oppijan viestintäkompetenssia monipuolisesti, mikä tarkoittaa myös viestintäkäyttäytymisen tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden arviointia. Itsearviointilla ja ulkopuolisten arvioijien tekemillä arvioinneilla on erilaiset lähtökohdat. Opetuksessa taitojen arvioinnilla on arvioijasta riippumatta tavoitteena saada tietoa opetuksen tavoitteiden saavuttamisesta sekä motivoida ja ohjata viestijää toimimaan vuorovaikutustilanteissa tavalla, joka ei ole ristiriidassa yksilön omien, ryhmän tai laajemman yhteisön merkitykselliseksi katsomien tavoitteiden kanssa ja joka lisää yksilöiden välistä yhteisyyttä. Lukion opetussuunnitelman tavoitteiden kannalta nousevat esiintymisen taidot ja ryhmäviestinnän taidot niiksi taitoalueiksi, joita lukion päättötasolla on mielekästä arvioida. Näiden taitojen päättötason hallintaa ei Suomessa ole aiemmin arvioitu.

Puheviestinnän taitotutkimuksen, puheviestinnän opetuksen ja taitojen arvioinnin taustaa vasten tutkimuskysymyksiksi tässä työssä nousevat seuraavat:

1. *Millainen on lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen taso?*
 - Millainen on lukiolaisten esiintymistaitojen taso itsearviointien sekä opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien perusteella?
 - Miten lukiolaiset hallitsevat esiintymisen tärkeimpiä taitoalueita?
 - Millainen on lukiolaisten ryhmäviestintätaitojen taso itsearviointien sekä opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien perusteella?
 - Miten lukiolaiset hallitsevat tärkeimpiä ryhmäviestinnän taitoalueita?

2. *Miten opiskelijat, opettajat ja ulkopuoliset arvioijat arvioivat puheviestintätaitoja?*

- Miten esiintymistaitojen itsearviointi sekä opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän tekemät taitoarvioinnit suhteutuvat toisiinsa?
- Miten ryhmäviestintätaitojen itsearviointi sekä opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän tekemät taitoarvioinnit suhteutuvat toisiinsa?
- Miten opiskelijat käyttävät taitomittareita arvioinnissaan?
- Miten opettajat käyttävät taitomittareita opiskelijoiden taitojen arvioinnissa?
- Miten viestintätilanne ja taitojen arviointi kytkeytyvät toisiinsa?
- Miten yhteneviä ovat ulkopuolisten arvioijien käsitykset opiskelijan esiintymis- ja ryhmäviestintätaidoista?

3. *Millaisia näkemyksiä opiskelijoilla, opettajilla ja ulkopuolisilla arvioijilla on puheviestinnän taitokokeesta ja taitojen arvioimisesta?*

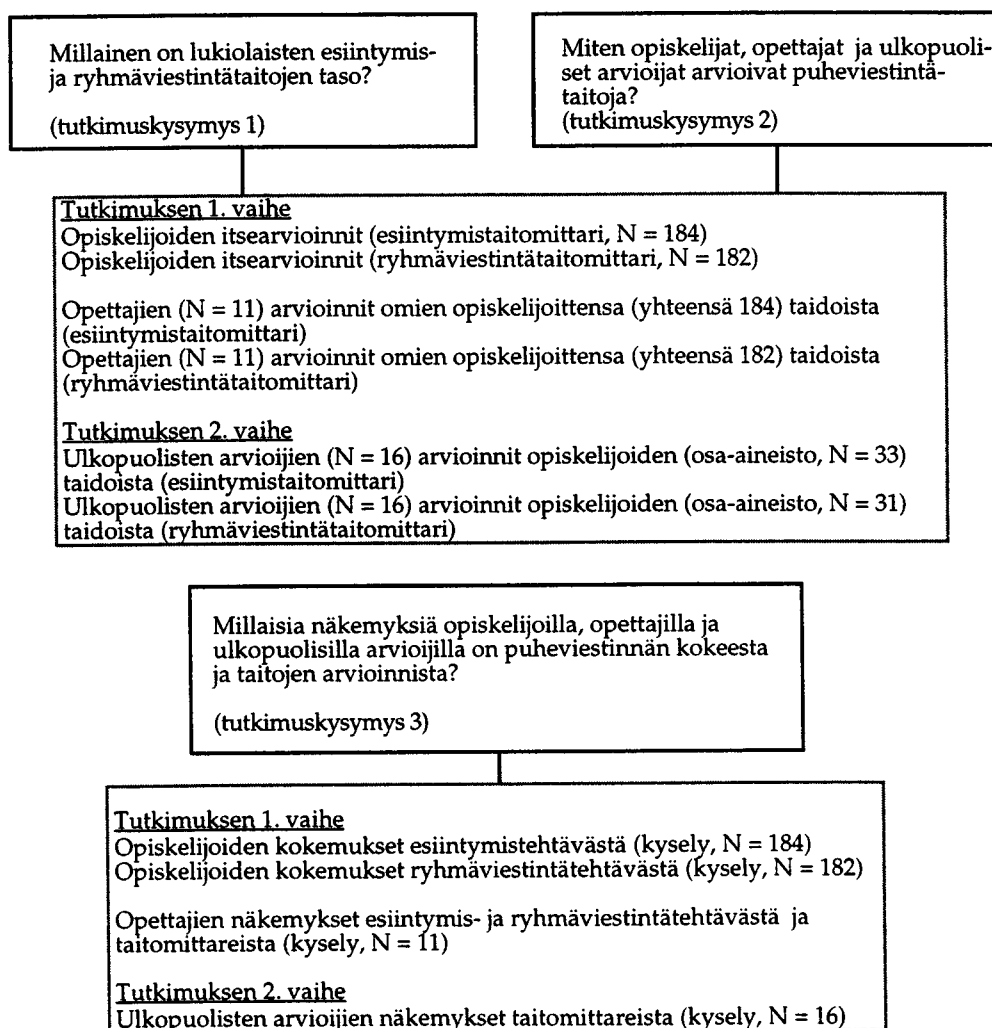
- Miten opiskelijat kokevat koetilanteet ja -tehtävät?
- Miten halukkaita opiskelijat ovat osallistumaan puheviestinnän päättökokeeseen?
- Millaisia näkemyksiä opettajilla on esiintymis- ja ryhmäviestintätehtävistä ja koejärjestelyistä?
- Miten opiskelijat, opettajat ja ulkopuoliset arvioijat kokevat puheviestintätaitojen arvioimisen?

Tutkimus on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa esiintymisen ja ryhmäviestinnän kokeet toteutettiin lukioissa. Opiskelijat ja heidän opettajansa arvioivat opiskelijan puheviestintätaitoja koetilanteessa tai välttömästi sen jälkeen. Toisessa vaiheessa aineistosta koottiin kuvanauha, jolla olevia puheesityksiä ja ryhmäkeskusteluja arvioi 16 ulkopuolista arvioijaa samoilla taitomittareilla kuin opiskelijat ja opettajat. Tutkimus toteutettiin toukokuussa 1995 (esiintymistaito- ja ryhmäviestintätaitokokeet kouluissa) ja marraskuussa 1995 (ulkopuolisten arvioijien arvioinnit). Tutkimuksessa vakioitiin tehtävien instruktiot, tehtävien virike- ja taustamateriaali (keskustelujen ja puhe-esitysten aiheet), ryhmien koonti ja puhe-esitysten järjestys (satunnaistettiin aakkosjärjestyksen mukaan), ryhmien koot, taitomittarit ja arviointikriteerit, tasokuvaukset sekä tilajärjestelyt ja kuvanauhoitus.

Sitä millainen on opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen taso (tutkimuskysymys 1) sekä miten opiskelijat, opettajat ja ulkopuoliset arvioijat arvioivat puheviestintätaitoja (tutkimuskysymys 2), selvitettiin esiintymis- ja ryhmätehtävän sekä esiintymistaito- ja ryhmäviestintätaitomittarin avulla. Aineisto koostuu opiskelijoiden (N = 184 esiintymistaitokokeessa, N = 182 ryhmäviestintäkokeessa) itsearvioinneista, kunkin opis-

kelijan oman opettajan tekemistä arvioinneista ja ulkopuolisten arvioijien tekemistä arvioinneista. Opettaja tutkimukseen osallistui 11. Heistä jokainen arvioi vain omien opiskelijoittensa puheviestintätaitoja. Ulkopuolisia arvioijia mukana oli 16 ja heistä jokainen arvioi kaikki kuvanauhalla olleet puhe-esitykset (N = 33) ja jokaisesta kuvanauhalla olleesta keskustelusta yhden keskustelijan (N = 31) ryhmäviestintätaidot.

Puheviestinnän kokeeseen ja taitojen arvioimiseen liittyviä näkemyksiä (tutkimuskysymys 3) selvitettiin kyselemällä opiskelijoiden kokemuksia esiintymistehtävästä (N = 184) ja ryhmäviestintätehtävästä (N = 182) sekä taitojen arvioimisesta. Kyselyn avulla selvitettiin myös opettajien (N = 11) ja ulkopuolisten arvioijien (N = 16) näkemyksiä esiintymis- ja ryhmäviestintätehtävästä ja taitomittareista. Kuviossa 4 on esitelty tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät.



4.2 Tutkimusmenetelmät

4.2.1 Taitomittareiden laadinta

Puheviestinnän opetuksen kehittäminen lukiossa on sidoksissa siihen, miten hyvin puheviestinnän opetuksen tavoitteet saavutetaan, millainen on opetuksen vaikuttavuus. Arvioinnin tulisikin suuntautua koko oppimis- ja opetusprosessin tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin tarkoituksenmukaista selvittää ainoastaan lukion yleistavoitteista nousevien, tärkeiksi katsottujen taitojen hallinnan tasoa. Arviointi ei siis tarkastele tiettyjen opettajan tai oppijan ennalta asettamien taitotavoitteiden saavuttamista. Arviointi on lukion äidinkielen puheviestinnän opetuksen summatiivista arviointia, jolla kuitenkin voidaan olettaa olevan myös ennustava ja motivoiva funktio. Antaahan arviointi esimerkiksi opiskelijalle ja opettajalle tietoa siitä, mitkä taidot näyttävät olevan jo hyvin hallinnassa tai mitä asioita puheviestinnästä opetuksessa pitäisi jatkossa painottaa. Näitä seikkoja ei tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti kuitenkaan pyritty selvittämään. (Ks. arvioinnista esim. Koppinen, Korpinen & Pollari 1994; Linnakylä, Pollari & Takala 1994.) Tässä tutkimuksessa arvioinnilla tarkoitetaan opiskelijoiden, opettajien tai ulkopuolisten asiantuntijoiden antamia pistemääriä opiskelijan esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen tasosta.

Opetushallitus kokosi vuonna 1993 lukion puheviestinnän opetuksen ja arvioinnin kehittäjiksi ilmoittautuneista äidinkielen opettajista kehittäjä- ja kokeilijaverkoston jatkamaan niin sanottua Puhvi-työskentelyä, joka oli alkanut vuotta aiemmin äidinkielen ja vieraiden kielten yhteistyöskentelynä. Kehittäjäverkostoon kuuluneet äidinkielen opettajat olivat laatineet ja kokeilleet erilaisia kurssikokeita lukiolaisten puheviestintätaitojen arvioimiseksi. Osallistuin Puhvi-työskentelyyn vuoden 1994 alusta yhtenä puheviestinnän asiantuntijoista, joiden tehtävänä oli antaa palautetta kokeiluista.⁶

Kehittäjäverkosto päätyi keväällä 1994 ratkaisuun kokeilla sellaista päättökoetta, jossa mitattaisiin sekä esiintymisen että ryhmäviestinnän taitoja. Esiintymis- ja ryhmäviestintätilanne katsottiin viestintätilanteiksi, joihin liittyviä taitoja lukio-opetuksessa pyritään kehittämään. Esiintymis- ja ryhmäviestintätilanteissa vaadittavien puheviestintätaitojen rajaa ei voida

⁶ Kehittäjäverkostossa oli ennen vuotta 1994 opettajien ominen kokeilujen lisäksi tutustuttu sekä puhumisen ja kuuntelemisen taitoarviointiin että vieraiden kielten suullisten päättökokeiden kehittelytyöhön. Myös peruskoulun ala- ja yläasteen suullisen ilmaisun kokeen esikokeiluista (Nyfors 1996) oli kuultu tuloksia.

kovin kategorisesti määritellä (Valo 1995a, 73). Taitoja haluttiin kuitenkin arvioida monipuolisesti, kahdessa toisistaan mahdollisimman paljon eroavassa vuorovaikutustilanteessa.

Syyskuussa 1994 Opetushallitus järjesti Heinolan kurssikeskuksessa kolmi-päiväisen Lukion puheviestinnän kehittäjien työseminaarin, jonka tavoitteena oli työstää kokeilujen pohjalta esiintymistaitojen ja ryhmäviestintätaitojen arviointikohteet, arviointikriteerit ja taitojen tasokuvaukset. Kaikilta osin tavoitetta ei kuitenkaan saavutettu. Työseminaarissa opettajat muotoilivat esiintymistaitojen ja ryhmäviestinnän arviointikohteita. Taitojen tasokuvaukset jäivät vielä luonnosmaisiksi eikä yksimielisyyttä esimerkiksi heikoimman taitotason kuvauksesta saavutettu. Esiintymistaitojen arviointikohteet hioutuivat taitomittarin laadintaa varten hieman valmiimmiksi kuin ryhmäviestintätaitojen arviointikohteet. Osa opettajista jatkoi omissa kouluissaan kurssikohtaisia arviointikokeiluja, joihin liittyviä kokemuksia esimerkiksi koejärjestelyistä ja opiskelijoiden asennoitumisesta kokeeseen pyrin päättökokeen kehittelytyössä hyödyntämään. Kokeiluja ei kuitenkaan systemaattisesti seurattu eikä raportoitu.

Opettajien kokeilutyön pohjalta laadin keväällä 1995 sekä tehtävätyypit, virikemateriaalit että taitojen arviointilomakkeet, arviointikriteerit ja tasokuvaukset lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arvioimiseksi. Ratkaisu tehtävätyypeistä (esiintymistehtävä ja ryhmätehtävä) syntyi kokeilijaverkoston työskentelyn aikana. Sen sijaan muista arviointiin liittyvistä yksityiskohdista ei ollut käytettävissä yksimielisiksi muotoutuneita kannanottoja, mittareita tai materiaalia. Mittareita voidaan pitää osin synteeseinä opettajien näkemyksistä, osin puheviestinnän taitojen teoriataustasta nousevina.

Taitomittareiden laadinnan pääperiaatteet rakentuvat puheviestintätaidon arvioinnin peruseriaatteiden varaan (ks. lukua 3.3). Taitomittareiden laadinnassa on otettu huomioon puheviestintätaitojen ominaispiirteet ja oppijan oikeuksiin liittyvät periaatteet. Taitoja arvioidaan mahdollisimman laaja-alaisesti vuorovaikutustilanteissa, joissa viestinnällä on jokin tavoite ja merkitys. Arvioidaan niin sisältöä kuin muotoakin. Arvioidaan vain havaittavissa olevia taitoja. Arvioitaviksi valittavat taidot kuvataan käyttäytymisestä havaittavina tai pääteltävinä käyttäytymismuotoina, ei vaikutelmina. Sekä aiempien tutkimusten, että opettajien kokeilujen perusteella päädyttiin ratkaisuun, että molemmissa mittareissa on vain muutama keskeinen taitoalue,

käytettäväksi, koska haluttiin varmistaa, että arviointiskaala mielletään kouluissa tutuksi.⁷ Lomakkeessa oli myös mahdollisuus rastittaa kohta "ei mahdollista arvioida", jos jokin taitoalue ei esimerkiksi ilmennyt lainkaan suorituksessa tai jos taitojen hallinta katsottiin heikommaksi kuin välttävä (ks. Beebe, Barge & McCromick 1994). Kaikkia arvioijia, niin opiskelijoita, opettajia kuin ulkopuolisia asiantuntijoitakin, pyydettiin perustelevaan joka kerta erikseen, miksi he eivät pysty tiettyä taitoaluetta arvioimaan. Arviointiasteikon käyttöön annettiin kaikille arvioijaryhmille ohjeeksi käyttää skaalaa koko laajuudessaan. Molempiin taitomittareihin liitettiin lisäksi kohta "muita havaintoja", johon pyydettiin kirjoittamaan arviointien perusteluja ja täsmennyksiä.

Arvioijille annettiin ohjeeksi ensin pisteyttää arvioitavat piirteet, täsmentää arviointia kohtaan "muita havaintoja", laskea pisteet yhteen ja lopuksi tarkistaa arviointi vertaamalla tulosta tasokuvauksiin. Taitomittarin summapisteteet muutettiin arvosanoiksi siten, että 1–4 pistettä vastaa arvosanaa välttävä, 5–8 pistettä arvosanaa tyydyttävä, 9–12 pistettä arvosanaa hyvä, 13–16 pistettä arvosanaa hyvin hyvä ja 17–20 pistettä arvosanaa kiitettävä. Tasokuvauksia ei laadittu taitotasosta tyydyttävä ja hyvin hyvä. Niitä kuvattiin vain luonnehdinnoilla, että suoritus sisältää joitakin piirteitä seuraavan tason piirteistä, mutta ei ole kuitenkaan samantasoinen.

Lukioille lähetettiin ennalta tiedote, jossa kerrottiin lyhyesti tutkimuksen tavoite ja luonnehdittiin tulevia viestintätehtäviä. Myös molemmat arviointilomakkeet ja tasokuvaukset lähetettiin opettajille, jotta he voisivat yhdessä opiskelijoittensa kanssa tutustua arviointikohteisiin ja keskustella mahdollisesti epäselvistä käsitteistä. Tasokuvausten toivottiin antavan opiskelijalle kannustavan tavoitteen puhetehtäviin. Perustelujen ja täsmennysten saanti turvattiin siten, että opettajilla ja opiskelijoilla oli mahdollisuus keskustella tutkijan kanssa myös ennen kokeen alkua. Itsearviointitilanteessa tutkija oli koko ajan läsnä.

⁷ Muutama opiskelija tosin kritisoi käsitettä 'kiitettävä'. Sitä pidettiin kielellisesti kömpelönä ilmauksena, joka kuvastaa näkemystä siitä, että jollakin ulkopuolisella on oikeus tai velvollisuus kiittää opiskelijaa taitavasta suorituksesta. Nämä opiskelijat pitivät 'erinomaista' itsearviointiin paremmin soveltuvana käsitteenä.

4.2.2 Esiintymistaitomittari

Esiintymistaidoista arvioitaviksi valittiin sekä sisältöön että esittämistapaan liittyviä taitoja. Arviointikohteet valittiin yleisöpuhetilanteessa tärkeiksi katsotuista puheviestintätaidoista. Taitomittari koostuu neljän taitoalueen arvioinnista (ks. liitettä 1). Jokaista taitoaluetta luonnehdittiin muutamalla taidolla, jotka havainnollistavat, millaisesta toiminnasta taidokkuus näkyy. *Kohdentamisen ja kontaktin taidot* näkyvät esimerkiksi siinä, että puhuja saa aikaan kuuntelumotivaation ja pitää sitä yllä, suhteuttaa puhumisensa verbaalisen ja nonverbaalisen sisällön ja näkökulman kuuntelijoittensa mukaan, ilmentää kontaktia katseella, sijoittumisella ja asennolla. *Sanoman rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot* käyvät ilmi siinä, miten puhuja rajaa ja mitoittaa esityksensä tavoitteen ja tilanteen mukaan, aloittaa esityksensä, rakentaa esityksensä, jaksottaa esityksensä ja ilmaisee siirtyvänsä jaksosta toiseen, liittää ala- ja yksityiskohdat oikeisiin pääkohtiin sekä lopettaa esityksensä tarkoituksenmukaisesti. *Sanoman sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot* näkyvät puhumisen sisällön perustellussa valinnassa, keskeiset ajatusten esille tuomisessa, mielipiteiden ja väitteiden perustelemissa (riittävästi, uskottavasti ja tarvittaessa monipuolisesti) sekä kyvyssä käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä ja nonverbaalista ilmaisua. *Havainnollistamisen taidot* tulevat puhumisessa ilmi sekä kielellisinä (esimerkit, kuvailut, vertaukset jne.) että äänellisinä (painotus, äänen voimakkuuden vaihtelut, tauotus, äänen sävyt jne.). Havainnollistamisvälineiden käyttöä ei puhetehtävän luonteen ja valmisteluajan lyhyden vuoksi pidetty todennäköisenä.

4.2.3 Ryhmäviestintätaitomittari

Ryhmäviestintätaitomittariin (ks. liitettä 2) valittiin arviointikohteiksi sekä tehtäväkeskeisiä että ryhmäkeskeisiä puheviestintätaitoja. *Tavoitteellisuus* tarkoittaa taitoalueena sitä, että keskustelija ohjaa ryhmän toimintaa tavoitetta kohti, osoittaa sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti yhteistyöhalukkuuttaan, suhteuttaa puheenvuoronsa sisällön keskustelun tavoitteeseen sekä rajaa ja mitoittaa puheenvuoronsa keskustelun tavoitteen ja tilanteen mukaan. *Osallistumistavat ja osallistumisen määrä* käyvät ilmi siinä, että osallistumistavat edistävät keskustelun tavoitteen saavuttamista ja vaikuttavat myönteisesti keskustelun ilmapiiriin. Keskustelija ilmaisee mielipiteensä, kysyy, kommentoi, tiivistää, arvioi, rohkaisee, joustaa jne. tarvittaessa. Hän in-

nostaa tarvittaessa toisia esittämään omia näkemyksiään käsiteltävästä aiheesta. Lisäksi osallistumisen määrä ja ajoitus ovat tarkoituksenmukaisia. *Puheenvuorojen sisältöön ja ilmaisutapaan* liittyvät taidot näkyvät ryhmäviestinnässä aivan samoin kuin esiintymisessä siinä, että keskustelija valitsee puhumisensa sisällön perustellusti tuo esiin keskeiset ajatuksensa, käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä ja nonverbaalista ilmaisua sekä perustelee mielipiteensä ja väitteensä riittävästi, uskottavasti ja tarvittaessa monipuolisesti. *Kuuntelemisen taidot* kuvattiin taidoksi liittää omat puheenvuorot toisten puheenvuoroihin, tarpeettoman keskeyttämisen välttämiseksi, täsmennysten ja lisäperustelujen pyytämiseksi, yhteenvetojen ja päätelmien tekemiseksi sekä toisten mielipiteiden kommentoimiseksi, erittelemiseksi ja arvioimiseksi.

4.2.4 Koe- ja arviointitehtäviä sekä taitomittareita koskevat kyselyt

Opiskelijoiden kokemuksia koetehtävistä selvitettiin likert-tyyppisellä kyselyllä, jossa esitettiin viisi väittämää koetilanteesta. Vastajat määrittelivät niihin kantansa ympyröimällä jonkin esitetyistä vaihtoehdoista. Vaihtoehdot olivat: 1 = eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä ja 5 = samaa mieltä. Väittämien avulla pyrittiin selvittämään, *miten helpoksi tai vaikeiksi tilanteet koettiin, miten motivoivia tehtävät olivat, miten tyytyväinen opiskelija oli omaan suoritukseensa ja miten hän arvioi oman käyttäytymisensä tyyppillisyyttä koetilanteessa*. Lisäksi kysyttiin, *osallistuisiko opiskelija päättökokeeseen, jos sellainen järjestettäisiin samankaltaisena seuraavana vuonna*. Kaikkiin väittämiin opiskelijoita pyydettiin vastaamaan ympyröimällä se vaihtehto, joka parhaiten kuvaa esiintymis- tai ryhmäviestintäkokeeseen liittyviä tuntemuksia.

Kyselyn tavoitteena ei ollut hakea selityksiä opiskelijan taitojen tasolle, vaan kuvata, millaisina opiskelijat kokevat tehtävät ja koetilanteet. Opiskelijoiden kokemukset tehtävästä ovat merkityksellisiä päättökokeen kehittelytyön kannalta. Opiskelijat täyttivät lomakkeen välittömästi itsearviointin jälkeen, jolloin affektiiviset reaktiot (tyytyväisyys, motivoituneisuus) olivat todennäköisesti vielä tuoreesti mielessä.

Opiskelijoiden, opettajien ja ulkopuolisten arvioijien kokemuksia ja kehittämisohdotuksia niin puheviestintätehtävistä kuin taitomittareistakin halut-

tiin koota päättökokeen kehittelytyön tueksi. Opiskelijoilta kysyttiin kehittämisehdotuksia sekä esiintymistaitojen että ryhmäviestintätaitojen arviointiin avoimella kysymyksellä, joka liitettiin opiskelijoiden kokemuksia selvittävän kyselyn osaksi. Heiltä kysyttiin myös kommentteja koetehtävästä, puhe-esityksen ja ryhmäkeskustelun aiheista sekä kokeen järjestelystä.

Opettajien ja ulkopuolisten arvioijien kokemuksia arviointitehtävästä ja kokeeseen liittyviä kehittämisehdotuksia selvitettiin avoimen kysymyksen avulla. Opettajia ja ulkopuolisia arvioijia pyydettiin kommentoimaan esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointilomakkeita ja tasokuvauksia. Opettajilta kysyttiin myös kommentteja esiintymis- ja ryhmäviestintätehtävistä. Opiskelijat täyttivät lomakkeen välittömästi itsearviointin jälkeen. Opettajat ja ulkopuoliset arvioijat palauttivat lomakkeet myöhemmin, keskimäärin viikon kuluttua arviointitehtävän päättymisestä.

4.3 Arvioijat

Tutkimukseen pyydettiin mukaan niitä Opetushallituksen kokoamaan äidinkielenopettajien kehittäjäverkostoon kuuluneita opettajia, joilla keväällä 1995 oli vielä toukokuussa äidinkielen kurssija lukion toisen luokan opiskelijoille. (Luokattomassa lukiossa tämä tarkoitti 2. vuoden opiskelijoita, joilla oli jo takanaan muutama äidinkielen kurssi.) Koe toteutettiin 10 lukiossa ja siihen osallistui 188 lukiolaista ja 11 äidinkielen opettajaa eri puolilta Suomea. Tutkimusaineistoa voidaan pitää harkinnanvaraisena näytteenä. Se ei ole edustava otos suomalaisista äidinkielen opettajista tai suomalaisista lukiolaista, koska tutkimukseen valikoitui mukaan vain niitä opettajia, jotka olivat olleet mukana Opetushallituksen kehittäjäverkostossa ja jotka olivat läsnä kehittäjäverkoston tapaamisessa maaliskuussa 1995. Tulosten perusteella ei ole mahdollista tehdä suomalaisia lukioita koskevia yleistyksiä. Tutkimuksen tavoitteisiin tällainen saatavuuteen ja harkintaan perustuva otantatapa sopii hyvin. Voidaanhan olettaa, että nimenomaan kehittäjäverkostoon kuuluneet opettajat olivat kokeneita puheviestintätaitojen opettajina ja arvioijina, mikä puolestaan lisää taitoarvioinnin luotettavuutta.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat

Perusaineisto muodostuu 188 lukio-opiskelijan puheviestintätaitojen arvioinneista. Osallistujista 107 oli naisia (56.9 %) ja 81 miehiä (43.1 %). Opiskelijoiden keski-ikä oli 17.6 vuotta. Ikä vaihteli 16 vuodesta 20 vuoteen; useimmat olivat joko 17-vuotiaita (46.8 %) tai 18-vuotiaita (44.7 %). Osallistujista kaikki paitsi yksi olivat suorittaneet vähintään neljä äidinkielen kurssia, useimmat opiskelijat (72.3 %) olivat parhaillaan suorittamassa lukion äidinkielen viidettä kurssia (maailmankirjallisuuden tyyliuuntauksia / kirjallisuus aikansa ilmentäjänä). Lähes viidesosa (18.6 %) osallistujista oli suorittanut 5 kurssia, 6.4 % kuusi kurssia ja 1.6 % seitsemän äidinkielen kurssia. Yksi tutkimukseen osallistuneista oli suorittanut peräti 8 äidinkielen kurssia. Monet näistä kursseista olivat lukion äidinkielen valinnaisia kursseja. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden voidaan katsoa olevan varsin homogeeninen ryhmä ikä- ja opintotaustoiltaan.

Tutkimukseen osallistui hyvin monentasoisesti äidinkielen opinnoissaan menestyneitä opiskelijoita. Äidinkielen arvosanat vaihtelivat 5–10. Keskiarvo koko aineistossa oli 8.2. Yleisimmät arvosanat olivat seitsemän (17.9 %), kahdeksan (37.4 %) ja yhdeksän (36.9 %). Saattaa olla, että osallistumisen vapaaehtoisuus tavallaan ”suosi” oppiaineessa hyvin menestyneitä. Toisaalta se ei välttämättä karsinut niitäkään, joilla äidinkielen arvosana oli välttävä tai tyydyttävä (arvosana seitsemän tai vähemmän oli 20.7 % osallistujista).

Opiskelijaryhmien koot vaihtelivat kouluittain. Joistakin lukioista kokeisiin osallistui lähes koko luokka tai kurssi (32 opiskelijaa), joistakin vain muutama (8 opiskelijaa). Yksi tutkimukseen ilmoittautuneista ryhmistä (12 opiskelijaa) menetettiin matka-aikataulun viivästymisen vuoksi. Opiskelijoille osallistuminen oli vapaaehtoista.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Tutkimukseen osallistuneista 11 opettajasta (9 naista ja 2 miestä) kaikki olivat suorittaneet filosofian kandidaatin tutkinnon. Kaikilla oli äidinkielen opettajan pätevyyteen kuuluva ns. puheopin virkatutkinto, mikä vastaa noin 4–6 opintoviikkoa puheviestinnän opintoja. Useimpien puheopin tutkinto oli suoritettu 1960-luvulla (6 opettajaa), kahden tutkinto oli valmistunut 1970-luvulla ja kahdella oli puheopin tutkinto 1980-luvun alkuvuosilta. Vain yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista oli suorittanut puheviestinnän yliopistollisia opintoja enemmän kuin puheopin tutkinnon verran. Hänellä oli

puheviestinnän approbatur-arvosana sekä joitakin opintosuorituksia cum laude approbaturista. Hyvin moni opettajista oli suorittanut erilaisia puheviestinnän tai lähialojen lyhytkursseja kesäyliopistoissa (mm. keskustelu- ja neuvottelutaidon, luovan puheilmaisun, näyttämötyön, ilmaisutaidon ja lausunnan kurssseja) tai osallistunut Äidinkielen Opettajain Liiton kesä- ja talvipäivien yhteydessä järjestetyille kurssseille tai seminaareihin.

Opettajat olivat kaikki kokeneita äidinkielen opettajia. He olivat opettaneet äidinkieltä lukiossa 8–26 vuotta (keskiarvo 16.9 vuotta). Useimmat (9 opettajaa) olivat opettaneet tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita koko lukio-opiskelun ajan eli noin kaksi vuotta (luokattomassa lukiossa vähintään neljä äidinkielen kurssia). Yksi opettaja oli opettanut kolme kurssia ja yksi 1–4 kurssia tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille.

Lähes kaikissa kouluissa (8 koulua) seurattiin vielä vanhaa opetussuunnitelmaa, ja useimmissa tutkimus sijoittui osaksi lukion 5. kurssia maailmankirjallisuuden tyyliisuuntia / kirjallisuus aikansa ilmentäjänä.⁸ Vain yhdessä koulussa tutkimus sijoittui osaksi syventäviin opintoihin kuuluvaa puheviestinnän valinnaista kurssia. Kuusi opettajaa ilmoitti puheviestintätehtävien vaikuttavan kurssiarviointiin korottavasti, yksi mainitsi, ettei tehtävä vaikuta alentavasti. Muilla ei joko ollut enää opetusta tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille tai sitten he mainitsivat, että opiskelijan menestyminen puheviestintätaitojen kokeessa ei vaikuta millään tavoin kurssin arvosanaan.

Tutkimukseen osallistuneet ulkopuoliset arvioijat

Ulkopuolisten arvioijien ryhmä muodostettiin puheviestinnän syventäviin opintoihin kuuluvan valinnaisen kurssin osallistujista, jotka ryhtyivät tehtäväänsä vapaaehtoisesti ja erittäin motivoituneina. Heistä 14 oli naisia ja 2 miehiä. Ulkopuolisten arvioijien keski-ikä oli 22.9 vuotta, kaikki olivat opiskelleet puheviestintää vähintään kaksi vuotta, ja he olivat enimmäkseen 3. tai 4. vuoden pääaineopiskelijoita. Puheviestinnän aine- ja syventäviä opintoja heillä oli keskimäärin 40 opintoviikkoa (määrä vaihteli 21–54 ov). Lähes kaikilla oli suoritettuna puheviestinnän opettamisen kurssi tai vastaavia didaktisia opintoja puheviestinnän alalta. Kolmella arvioijalla ei tällaista kurssia ollut. Kaikilla oli takanaan puheviestinnän teoriaopintojen

⁸ Maailmankirjallisuuden tyyliisuuntia -kurssin tavoitteena on, että kurssilla perehdytään eri aikakausia ja kaunokirjallisuuden tyyliisuuntia edustavaan kirjallisuuteen. Keskeisistä sisällöistä puhumisen opetussisällöiksi mainitaan kirjallisuuskeskustelu ja raportointi. (Kurssimuotoisen lukion äidinkielen opetussuunnitelma 1981.) Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä -kurssilla käsitellään kirjallisuuden tyyliisuuntauksia. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että tavoitteena on myös perehtyä kirjallisuuskeskusteluun. (Lukion opetussuunnitelmien perusteet 1994.)

lisäksi puheviestintätaitojen harjoituskursseja sekä puhe- ja viestintäkäyttämisen analysointikursseja. Puheviestinnän lyhytkurssien opetuskokemusta oli kahdella arvioijalla, yksi suoritti parhaillaan syventäviin opintoihin sisältyvää puheviestinnän opetusharjoittelua.

Arvioijille järjestettiin arviointitehtävään koulutus (kesto 6 tuntia). Koulutuksen aikana kerrattiin puheviestintäkompetenssin ja puheviestintätaitojen käsitteistöä sekä lukion äidinkielen opetuksen tavoitteita, tutkimuksen taustaa (esim. Puhvi-ryhmän työtä, käytiin läpi tutkimuksen tavoitteet, esiteltiin tutkimusasasetelma) sekä selostettiin tarkkaan tehtävätyypit, tehtävien instruktioit sekä tila- ja kuvanauhoitusjärjestelyt.

Arvioijakoulutukseen sisältyi myös arvioinnin harjoittelua, jotta lukiolaisten esiintymistaito- ja ryhmäkeskustelutilanteet tulisivat tutuiksi ja jotta mitta-reiden käyttöön liittyvistä ongelmista voitaisiin yhdessä keskustella. Puheesitykset ja keskustelut, joita arvioijakoulutuksessa tarkasteltiin, oli valittu samasta tutkimusaineistosta kuin varsinaiseen arviointinauhaan sisältyneet näytteet. Yksikään arvioijakoulutuksessa katsotuista puhe-esityksistä (yhteensä 5) tai keskusteluista (yhteensä 2) ei ollut mukana varsinaisessa arviointinauhassa. Tämä sen vuoksi, ettei itse arviointitilanteessa kukaan opiskelijoista olisi arvioijille ennestään tuttu. Ulkopuoliset arvioijat saivat ohjeekseen pyrkiä suhteuttamaan arviointinsa annettuihin tasokuvauksiin. Erityisesti heitä muistutettiin siitä, että puheviestinnän opiskelijat ovat monissa tutkimuksissa osoittautuneet hyvin kriittiseksi arvioijaryhmäksi (ks. esim. Pietikäinen 1990; Sallinen-Kuparinen, Korpela & Merikanto 1987).

4.4 Esiintymistehtävä ja esiintymiskokeen kulku

Esiintymistaitojen arviointiin soveltuvan koetehtävän laadinnassa pyrittiin toteuttamaan puheviestintätaitojen arviointiin liittyviä yleisiä periaatteita (ks. luku 3.3). Tehtävän tulisi nostaa esiin arvioitaviksi valitut esiintymistaidot. Tehtävän pitäisi olla motivoiva ja haastava sekä kaikille tasapuoliset osallistumismahdollisuudet tarjoava. Tehtävän laadinnassa otettiin huomioon myös se, että koe toteutetaan äidinkielen tunneilla. Esiintymistaitoja arvioitiin puhetilanteessa, jossa opiskelija sai ottaa pakasta aihekortin. Puheesityksen aiheet oli laadittu siten, että ne jollain tavoin liittyivät nuorten suomalaisten elämänpiiriin ja koskettelivat viestintäkulttuurin teemoja.

Aiheina olivat esimerkiksi lehtien mielipidesivuille kirjoittaminen, kotimaiset TV:n nuortenohjelmat, suomalaiset nuortenlehdet, musiikkivideoiden maailmankuva, ulkomaille opiskelemaan tai töihin lähteminen, 16-vuotiaiden äänioikeus ja suomalainen puhekulttuuri.

Aiheiden valinnalle oli monta perustetta. Haluttiin aiheita, joista opiskelija voi puhua suhteellisen lyhyen valmistelun jälkeen ja jotka viriävät jollain tavoin äidinkielen opetustavoitteiden kannalta mielenkiintoisista aihepiireistä, toteutettiinhan koe useimmiten juuri äidinkielen oppitunneilla. Aiheet olivat kuitenkin sellaisia, että ne eivät edellyttäneet mitään erityistä tietoa joltain äidinkielen sisältöalueelta, eli ne eivät mitanneet oppisisältöjen hallintaa. Tämä sen vuoksi, että tahdottiin varmistaa, että tehtävä ei aseta opiskelijoita äidinkielen oppisisältöjen tuntemuksen mukaan eriarvoiseen asemaan.

Opiskelijat saivat halutessaan ottaa pakasta uuden kortin, jos tehtävä ei heitä innostanut tai jos heillä ei ollut omaa henkilökohtaista kokemusta jostain aihepiiristä (esimerkiksi jos he eivät seuranneet musiikkivideoita, käyttäneet tietoverkkoja, katselleet televisiota jne.). Tehtävän instruktiossa, joka annettiin sekä suullisesti että kirjallisesti, korostettiin, että he voivat puhua omana itsenään omille luokkatovereilleen kuvittelematta tilannetta millään tavoin muuksi, kuin mitä se luonnostaan oli. Opiskelijoita pyydettiin puhumaan luokkatovereille, ei esimerkiksi opettajalle tai luokkahuoneessa olevalle videokameralle. Valmistautumisaikaa jokaisella oli noin 15 minuuttia, ja opiskelijat ohjattiin vuorollaan joko viereiseen luokkahuoneeseen tai muuhun rauhalliseen paikkaan valmistautumaan. Valmistautumistilassa oli kyniä ja papereita. Ohjeissa sanottiin, että tukisanat voi kirjoittaa itselleen muistiin mutta tarkoitus ei ole, että puhe-esitys kirjoitetaan sanasta sanaan. Ohjeissa myös mainittiin, että puhujan tavoitteena on kertoa oma perusteltu näkemys annetusta aiheesta.

Puhe-esityksen ohjekesto oli viisi minuuttia, mutta ohjeissa korostettiin, että ajan ylittämistä ei tarvitse olla huolissaan. Luokassa oleva avustaja kyllä antaa merkin, milloin viimeistään pitää ryhtyä päättämään puheenvuoroa. Luokassa kuuntelijoina oleville opiskelijoille annettiin ohjeeksi pyrkiä selvittämään, mitä puhuja haluaa sanoa. Korostettiin sitä, että he voivat rauhassa keskittyä puhujan sanomaan. Tällä ohjeella haluttiin suunnata kuuntelijoiden huomio itse kokeesta puhujan sanoman aktiiviseen vastaanottamiseen ja näin tahdottiin myös varmistaa, että esiintymistilanne olisi mahdollisimman motivoiva vuorovaikutustilanne.

Kokeen toteuttamiseksi useimmat luokat jaettiin kahteen ryhmään, jolloin toinen puoli luokasta osallistui muuhun opetukseen, teki itsenäisesti muita tehtäviä tai piti tunnin vapaata. Koe kesti noin 20 opiskelijan ryhmässä likimain 1,5 tuntia. Koe toteutettiin eräänlaisella "karuselliperiaatteella": osa opiskelijoista oli luokassa kuuntelijoina, osa oli valmistautumassa puhuteltävään, yksi puhui, osa arvioi luokahuoneen ulkopuolella omaa puheesitystään ja kirjasi kokemuksiaan, jonka jälkeen palasi taas kuuntelijaksi.

4.5 Ryhmäviestintätehtävä ja ryhmäviestintäkokeen kulku

Ryhmäviestintätehtävän laadinnassa sovellettiin samoja periaatteita kuin esiintymistaitokokeessa. Tehtävänä oli pienryhmässä (3–5 henkeä) annetun virikkeen pohjalta keskustella aiheesta "Miten kirjallisuutta tulisi lukiossa käsitellä?" Aihe valittiin, koska se liittyi kirjallisuuden opetukseen ja sopi sen vuoksi äidinkielen oppitunneille. Aiheen arveltiin olevan motivoiva ja merkityksellinen, koska opiskelijat ovat asiantuntijoita tämänkaltaisen kysymyksen käsittelemisessä. Keskustelun tuloksena syntyvä näkemys mieluisista työtavoista on myös mielekästä arviointitietoa opettajalle kirjallisuuden opetuksen kehittämiseksi. Aihe ei asettanut opiskelijoita eriarvoiseen asemaan, koska kirjallisuuden opetuksen tavoitteet koskevat kaikkia oppijoita ja opetuksen työtavoista on tietoa kaikilla. Keskusteluun osallistuminen ei edellyttänyt mitään erityistä kiinnostusta tai harrastuneisuutta. Aihe sopi hyvin myös tutkimusajankohtaan. Useimmissa kouluissa meneillään oli kirjallisuuspainotteinen äidinkielen kurssi (5. kurssi) ja tutkimus tehtiin toukokuussa, jolloin opiskelijoilla oli jo lähes kahden lukuvuoden ajalta kokemusta lukion kirjallisuuden opetuksen työtavoista.

Keskustelutehtävä oli luonteeltaan ongelmanratkaisukeskustelu, koska ryhmän tavoitteena oli löytää yhteinen ratkaisu (kolme työtapaa, joita suositellaan) yhteiseen ongelmaan. Tämänkaltaisen tavoitteen saavuttaminen edellyttää sitä, että ryhmässä jokainen ilmaisee mielipiteensä ja että mielipiteitä tarkastellaan. Keskustelu edellyttää ehdotusten tekemistä, perustelemista ja arvioimista. Keskustelussa on tehtävä johtopäätöksiä, haettava yhteistä näkemystä ja tarkistettava, että lopullinen ratkaisu on todella yhteinen kanta asiaan. (Ks. esim. Brilhart & Galanes 1995; Gouran, Hirokawa, Julian &

Leatham 1993.) Keskustelun pitäisi siis nostaa esiin arvioitaviksi valitut taidot. Keskustelu oli myös luonteeltaan sellainen, että siitä saattoi olettaa olevan kokemusta kaikilla niin perheen ja ystäväpiirin parista kuin koulunkin ryhmätyötilanteista.

Keskusteluryhmät päätettiin ennalta. Ryhmien muodostuminen satunnaisesti valitsemalla opiskelijat ryhmiin aakkosjärjestyksessä. Ryhmäkoot vaihtelivat kolmesta viiteen henkeä. Beebe, Barge ja McCromick (1994) esimerkiksi havaitsivat, että arvioijan on vaikea tehdä havaintoja kaikista keskustelijoista, jos ryhmässä oli enemmän kuin viisi henkeä. Viiden hengen ryhmiä aineistossa on 15 (34.9 %), neljän hengen ryhmiä 23 (53.5 %) ja kolmen hengen ryhmiä 5 (11.6 %). Yhteensä ryhmiä oli 43.

Keskustelun alussa ryhmän jäsenille jaettiin virikemateriaali, jossa oli luonnehdittu tehtävää, kerrottu lukion kirjallisuuden opetuksen tavoitteista ja esitelty joitakin kirjallisuuden opetuksessa käytettäviä työtapoja, jotta muistivat ja kokemukset aktivoituisivat. Keskustelijoita kehoitettiin pohtimaan muitakin tapoja kuin mitä virikkeessä oli mainittu.

Ryhmäviestintätehtävässä säädeltiin joitakin puheviestintätaitojen kannalta tärkeitä tilannetekijöitä. Keskustelijoita kiellettiin valitsemasta ryhmälle puheenjohtajaa, jotta kaikki kokisivat vastuunsa keskustelun etenemisestä, ilmapiiristä ja tavoitteellisuudesta yhteisenä, ja tavoitteellisuuden taidot nousisivat välttämättömiksi. Tehtävän ei katsottu välttämättä edellyttävän kukaan työnjakoa. Keskustelijoilla ei ollut tilanteessa muistiinpanovälineitä, jottei kenestäkään tulisi ryhmän sihteeriä, joka kuuntelee toisten puolesta. Keskustelu kehoitettiin aloittamaan niin, että jokainen käyttää ensin lyhyen puheenvuoron. Muita ohjeita etenemisestä ei annettu. Keskustelijoita motivoitiin korostamalla sitä, että jokaisen mielipide on tärkeä yhteisen tavoitteen kannalta.

Keskustelut järjestettiin luokkahuoneessa, jossa riittävä määrä työpöytiä oli asetettu puolikaaren muotoon. Yhdessä koulussa oli käytössä pyöreä pöytä. Kaaren keskellä oli mikrofoni. Videokamera oli luokkahuoneen perällä ja kuvakoko säädettiin sellaiseksi, että kameraa ei tarvinnut liikuttaa eikä tarkentaa keskustelun aikana, jotta se ei häiritsisi liiaksi keskustelijoita. Keskustelujen enimmäiskestoksi määriteltiin 20 minuuttia. Tutkija huolehti ajankäytöstä ja kertoi ryhmälle, milloin keskustelu-aikaa oli jäljellä enää viisi minuuttia. Luokkahuoneessa oli keskustelun aikana läsnä opettaja, joka istui

kauempana ja arvioi kaikkia keskustelijoita sekä tutkija ja useimmiten myös tutkimusapulainen. Keskustelun loputtua jokainen opiskelija arvioi omat ryhmäviestintätaitonsa. Ryhmäviestintäkoetta varten aikaa varattiin jokaista ryhmää kohden puoli tuntia.

4.6 Arviointinauhan koostaminen ja taitojen arviointi kuvanauhalla

Koetilanteet kuvanauhoitettiin luokissa, ja kuvanauhoista editoitiin myöhemmin arviointinauha ulkopuolisia arvioijia varten. Arviointinauhalle koottiin sattumanvarainen mutta mahdollisimman laaja osa koko aineistosta. Nauhalle valittiin niiden opiskelijoiden puhe-esitykset ja keskustelut, jotka olivat ryhmätehtävässä istuneet keskellä. Näin haluttiin varmistaa, että ulkopuoliset arvioijat pystyvät tekemään riittävän tarkkoja havaintoja keskustelijan ilmaisusta. Ryhmäkeskustelun istumapaikat määrättiin ennalta. Perusteena oli osallistujien sukunimenmukainen aakkosjärjestys. Osallistujat eivät siis itse voineet valita paikkaansa.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kouluissa kuvanauhoitettiin kaikkiaan 43 keskustelua. Osa keskusteluista jouduttiin kuitenkin jättämään tutkimuksen toisesta vaiheesta pois, koska niistä oli jäänyt kuvanauhalle talentumatta osia keskustelun alusta tai lopusta. Arviointinauhaan ei myöskään siirretty niitä puhe-esityksiä tai keskusteluja, joihin ei ollut opiskelijoilta käyttölupaa. Kaksi puhujaa, jotka olisivat tulleet valituiksi mukaan arviointinauhalle, oli kieltänyt puhe-esitystensä käytön tutkimustarkoituksiin. Sen sijaan kukaan keskustelijoista ei kieltänyt kuvanauhan käyttöä, mutta kuusi opiskelijaa jätti merkitsemättä tiedon lomakkeeseen, jossa lupaa tai luvan kieltämistä tiedusteltiin. Sellaisia keskusteluja, joissa nämä opiskelijat olisivat olleet mukana, ei tutkimuksen toisessa vaiheessa katsottu.

Arviointinauhalla oli siis mahdollista arvioida niin opiskelijan esiintymistaidot kuin hänen ryhmäviestintätaitonsakin. Arviointinauha sisälsi 33 puheesitystä ja 31 keskustelua. Puhe-esitysten kestot vaihtelivat hieman alle minuutista hieman yli neljään minuuttiin. Keskimääräinen kesto aineistossa oli kaksi minuuttia. Ryhmäkeskustelut kestivät hieman yli kuudesta minuutista lähes kahteenkymmeneen minuuttiin. Keskimääräinen kesto arviointinauhan aineistossa oli hieman yli 14 minuuttia. (Puhe-esitysten aiheet ja kestot sekä keskustelujen kestot käyvät ilmi liitteestä 3.) Puhe-esityksiä sisältä-

vän arviointinauhan kesto oli noin 1 tunti 20 minuuttia, ryhmäkeskusteluaineiston sisältävien arviointinauhojen kokonaiskesto oli noin 7 tuntia 30 minuuttia.

Ulkopuoliset arvioijat (yhtä poikkeusta lukuunottamatta) arvioivat ensiksi opiskelijoiden puhe-esitykset ja sitten samojen opiskelijoiden osuudet ryhmäkeskusteluissa. Yksi arvioija katsoi ja arvioi ensin ryhmäkeskustelut ja sitten puhe-esitykset, koska hän oli poissa opiskelupaikkakunnalta sillä viikolla, jolloin ensimmäiset arviointitilanteet järjestettiin. Arviointitilanteessa kerrottiin ennen jokaista näytettä kuvanauhan laadussa olevista häiriöistä (välituntisummerit, liikenteen häly, keskusradion kuulutukset, heikko valaistus tms.), jotta tämänkaltaisten häiriötekijöiden vaikutus arviointiin voitaisiin minimoida.

Esiintymistaitojen arviointinauhan katselutilanteessa ulkopuolisille arvioijille kerrottiin puhe-esityksen aihe ja arvio siitä, kuinka monta kuuntelijaa puhujalla luokassa oli läsnä. Samoin kerrottiin ryhmäkeskusteluun sisältyneistä seikoista, joita ulkopuolisen olisi ollut vaikea ymmärtää, mikä puolestaan olisi voinut vaikuttaa puhujan taitojen arviointiin. Sellaisiksi tekijöiksi katsottiin esimerkiksi keskusteluissa viittaukset johonkin asiaan, tapahtumaan, joka oli keskustelijoiden yhteistä kokemusta mutta jota ulkopuolinen ei olisi voinut tilanneyhteydestä päätellä. Tällaisia olivat esimerkiksi viittaukset edellisenä päivänä olleeseen kokeeseen, yhteiseen oppikirjaan, jolla oli luokassa oma lempinimi, ja viittaukset yhteisiin opintomatkoihin.

Kuvanauhujen katselu järjestettiin viestintätieteiden laitoksen Comlab-tutkimuslaboratoriossa, missä jokainen arvioija saattoi katsella näytteet omasta monitoristaan. Jokainen arvioija työskenteli itsenäisesti. Uusi näyte katsottiin, vasta kun kaikki olivat rauhassa saaneet arviointinsa valmiiksi. Arvioijia kehoitettiin pitämään taukoja silloin, kun he katsoivat sen esimerkiksi oman vireystilansa kannalta tarpeelliseksi. Kaksi arvioijista katsoi osan aineistosta tai koko aineiston yksin kotonaan tai erikseen järjestetyssä tilassa. Arvioijilla oli mahdollisuus halutessaan katsoa arvioitavat näytteet uudelleen. Tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan kukaan katsonut tarvitsevansa.

4.7 Aineiston analysointi

Tutkimus toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimukseen osallistuneet opiskelijat arvioivat sekä esiintymis- että ryhmäviestintäkokeen jälkeen omat taitonsa ja vastasivat koetta koskevaan kyselyyn. Opettajat arvioivat opiskelijoittensa esiintymis- ja ryhmäviestintätaitot taitomittamiseksi kokeen aikana. Koetta ja arviointitehtävää koskevaan kyselyyn he vastasivat keskimäärin viikon kuluessa koepäivästä. Tutkimuksen toisessa vaiheessa ulkopuoliset arvioijat arvioivat kuvanauhalla osan perusaineistoon kuuluneista puhe-esityksistä ja ryhmäkeskusteluista.

Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen tasoa (tutkimuskysymys 1) sekä perusaineistossa että tutkimuksen toista vaihetta varten kootussa osa-aineistossa tarkastellaan opiskelijoiden, opettajien ja ulkopuolisten arvioijien esiintymistaito- ja ryhmäviestintätaitomittareiden summapistemäärien keskiarvojen ja keskihajontojen avulla. Myös esiintymisen ja ryhmäviestintätaitomittareiden hallintaa tarkastellaan laskemalla taitomittareiden neljän osion numeeristen arvojen keskiarvot ja keskihajonnat sekä perusaineistosta että osa-aineistosta.

Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointia ja arviointien yhtenevyyttä (tutkimuskysymys 2) selvitetään keskihajontojen, ja ulkopuolisen arvioijaryhmän osalta myös korrelaatioanalyysin (Pearsonin korrelaatiokerroin) avulla. Opiskelijoiden, opettajien ja arvioijaryhmän arviointien vastaavuutta selvitetään t-testin avulla tarkastelemalla taitomittareiden summapistemäärien ja taito-osioiden keskiarvojen erojen tilastollista merkitsevyyttä. Taitomittareiden reliabiliteetin selvittämiseksi laskettiin reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfa-arvot) opiskelijoiden ja arvioijaryhmän arvioinneista. Ulkopuolisen arvioijaryhmästä laskettiin myös arvioijakohtaiset reliabiliteettikertoimet. Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitomittareiden reliabiliteettia ei opettajien arvioinneista selvitetty, koska kukin opettaja arvioi vain omia opiskelijoitaan.

Aineistojen käsittely ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellytti kvantitatiivisen analyysin ohella myös kvalitatiivista analyysia. Kvalitatiiviset aineistot muodostuvat opiskelijoiden, opettajien ja ulkopuolisten arvioijien taitomittareiden "muita havaintoja" -kohtaan merkitsemistä arviointien perusteluista ja taitokuvauksista. Esiintymistaitojen arvioinnissa mittarin avokysymykseen vastasi 83 opiskelijaa 184 opiskelijasta (45.1 %), ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa 41 opiskelijaa 182 opiskelijasta (22.5 %). Opet-

tajista avokysymykseen vastasi esiintymistaitojen arvioinnissa 6 opettajaa. He merkitsivät arviointiensa täsmennyksiä muutamaan lomakkeeseen (yhteensä 24 opiskelijan arviointilomakkeeseen). Lähes puolet opettajista (5 opettajaa) ei täyttänyt lainkaan "muita havaintoja" -kohtaa. Ryhmäviestinnässä taitomittarin avokysymykseen eivät opettajat merkinneet juuri mitään. Kolme opettajaa perusteli tai luonnehti arviointia, jokainen heistä vain yhden kerran. Ulkopuoliset arvioijat sen sijaan perustelivat omia arviointejaan runsaasti. Esiintymistaitojen arvioinnissa jokaisen 32 opiskelijan arviointilomakkeeseen kertyi mainintoja keskimäärin 12 arvioijalta. Ryhmäviestinnän osalta laadullinen aineisto on hieman suppeampi. Keskimäärin kymmenen arvioijaa kommentoi jokaisen 31 keskustelijan ryhmäviestintätaitojen arviointia.

Laadullisia aineistoja tarkastellaan selvitetessä opiskelijoiden taitojen tasoa (tutkimuskysymys 1) sekä opiskelijoiden tapaa arvioida puheviestintätaitojaan (tutkimuskysymys 2). Laadullisesta aineistosta haetaan täsmennyksiä sille, millaisina opiskelijat itse näkevät omien puheviestintätaitojensa tason ja mitä taitoja he itse katsovat hallitsevansa tai missä he kokevat olevan puutteita. Aineiston pohjalta pyritään myös ymmärtämään, millaisten käsitteiden ja merkityksellisiksi katsottujen seikkojen kautta itsearviointi näissä kahdessa viestintätilanteessa tapahtuu.

Ulkopuolisten arvioijien avovastauksia tarkastellaan opiskelijakohtaisesti. Myös tästä aineistosta haetaan vastauksia sekä kysymykseen, millainen on lukiolaisten puheviestintätaitojen taso että kysymykseen, miten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoja arvioidaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta analysoidaan arvioijien maininnat niiden opiskelijoiden taidoista, jotka on arvioitu osa-aineistossa taidoiltaan keskimääräistä heikommiksi tai parhaimmiksi. Puheviestintätaitojen arvioinnin yhtenevyyttä (tutkimuskysymys 2) tarkastellaan analysoimalla ulkopuolisten arvioijien kommentteja ja mainintoja niiden opiskelijoiden taidoista, joiden osalta arvioijien näkemykset ovat eniten hajonneet. Opettajien tekemien arviointien osalta laadullinen aineisto raportoidaan kokonaisuudessaan, vaikka se onkin niin suppea, ettei sen perusteella voida tehdä johtopäätöksiä.

Laadullisen aineiston analysointi tehtiin kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisella pehmeällä tavalla. Vastaukset koottiin ja aineisto käytiin läpi kokonaiskuvan muodostamiseksi. Maininnat ryhmiteltiin sisällönanalyysin perusteella luokkiin. Analyysiyksikkönä saattoi olla yksi sana ("jännitin"), useamman sanan muodostama kokonaisuus ("mielenkiintoinen kokemus"),

kokonainen lause ("Puhuin liian nopeasti.") tai useamman lauseen muodostama kokonaisuus ("Minulla oli vain 6 kuuntelijaa. Puheeseen olisi ollut helpompi panostaa ja keskittyä, jos kuuntelijoita olisi ollut enemmän; eli tilanne olisi tuntunut virallisemmalta."). Luokat muodostuivat aineiston pohjalta sisällöllisin perustein, ja niitä tarkennettiin ryhmittelyvaiheessa (ks. esim. Alasuutari 1994; Mäkelä 1990). Tutkimuksessa kuvataan avovastausten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia pehmeästi. Niiden pohjalta pyritään löytämään päättökokeen kehittelyn ja laajemminkin taitojen arvioinnin kannalta merkittäviä yksityiskohtia.

Opiskelijoiden itsearviointien avovastausten analysoinnin periaatteena oli, että jokainen sisällöllisesti uuden seikan ilmaiseva maininta laskettiin erilliseksi yksiköksi. Sen sijaan samansisältöisiä toistoja tai täsmennyksiä ei laskettu erikseen. Esimerkiksi yhdeksi maininnaksi laskettiin opiskelijan kommentti "ajatus pätkii, olis pitäny kattoo paperista ku kaikki asiat tuli mieleen yhtäikaa, niin sit ei tienny enää mitä tuli höpistyä". Se sijaan seuraavaan kommenttiin sisältyy kahdeksan mainintaa: "Tuli hieman /1/ toistoa, koska /2/ vähän hermostutti. /3/ Ajankäyttö mielestäni onnistui hyvin, samoin /4/ puheen rakentaminen ja jäsentely. Yritin puhua /5/ ilmeikkäästi ja /6/ selkeästi, mutta /7/ nonverbaalisen viestinnän osuus saattoi jäädä /8/ kokemuksen puutteen vuoksi hieman vähäiseksi". Omiksi maininnoikseen laskettiin siis esimerkiksi jännityksen tuntemus ja jännityksestä johtuviksi katsotut käyttäytymismuodot tai kokemuksen puute ja sen seurauksiksi tulkitavissa olevat kuvaukset käyttäytymisestä. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska haluttiin laadullisen analyysin periaatteiden mukaisesti antaa opiskelijoiden omille merkityksenannoille, käsitteille ja arvioinneille mahdollisimman paljon tilaa. Itsearviointiprosessin ja -taidon ymmärtämisen kannalta on tärkeää nähdä, millaisten käsitteiden kautta viestijä itse kuvaa toimintaansa ja sisäisiä tuntemuksiaan. Näin menetellen pyrittiin myös välttämään tulkin- taongelmat. Tutkijahan ei voi opiskelijan kommentteja lukiessaan päätellä, mitkä ovat ilmausten keskinäiset suhteet. Esimerkiksi kommentista "Jännitin, olisin tarvinnut enemmän valmistautumisaikaa. Olisin puhunut paremmin tuntemattomille", ei ulkopuolinen tulkitaja voi tietää, johtuiko jännitys valmisteluajan lyhyydestä vai aiheuttiko jännitys sen, että valmistautumiseen olisi kaivattu enemmän aikaa.

Saman periaatteen mukaisesti analysoitiin myös ulkopuolisten arvioijien maininnat, jotka usein koostuivat luettelonomaisista kuvauksista:

- "/1/ rauhallinen, /2/ asiantunteva, mutta myös /3/ yksioikoinen tyyli"

- "/1/ monipuolista, /2/ aloitteellista keskusteluun osallistumista, /3/ liittää puheenvuoronsa hyvin muuhun keskusteluun, /4/ luo positiivista ilmapiiriä".

Ulkopuolisten arvioijien maininnat muotoutuivat opiskelijakohtaisesti joskus hyvinkin erilaisiksi luokiksi. Jonkun opiskelijan taitojen arviointi saattoi kirvoittaa erityisesti ilmaisutapaa koskevia mainintoja, toisen taas aiheenkäsittelyä tai puhe-esityksen rakentamista kuvaavia mainintoja. Opiskelijakohtaisia aineistoja ei yhtäläistetty, jotta arvioijien omat merkityksenannot ja subjektiiviset tulkinnat eivät peittyisi.

Luokittelun ulkopuolelle jäivät ulkopuolisten arvioijien vastauksista ne maininnat, jotka eivät käsitelleet opiskelijan taitoja. Tällaisia olivat esimerkiksi erilaiset oletukset puhujan tai keskustelijan havaittavan käyttäytymisen syistä tai arvioijan omia tunnetiloja koskevat maininnat, esimerkiksi:

- "Loppulause tms. /1/ kokoava loppu jäi puuttumaan. H(enki)lön persoonallisuus vaikuttaa varmasti paljon kykyyn kohdentaa tutussa porukassa. Jos omistaa paljon kavereita luokassa on juttu helpompi kohdistaa, tietysti.."
- "on hiljainen keskustelussa silti ehdotti näytelmiä (opetuksen työtavoiksi) ei ilmeisesti arka?"
- "Mielenkiintoista...!!!"
- "Todella vaikea arvioida! Voiko olla objektiivinen, kun ärsyttää, inhottaa?"

Kokonaan luokituksen ulkopuolelle jätettiin myös ryhmäviestintätaitojen arvioinnista ne maininnat, joissa kuvattiin ryhmää kokonaisuudessaan, ei arvioitavan opiskelijan toimintaa tai taitoja, esimerkiksi "Tasapainoinen ryhmä, kaikki saivat sanoa haluamansa, hyvää keskustelua". Tällaisia mainintoja oli kuitenkin vähän. Tutkimuksessa raportoidaan melko yksityiskohtaisesti, millaisia mainintoja avovastauksiin kertyi, jotta lukija voi päätellä tutkijan tekemien tulkintojen luotettavuutta.

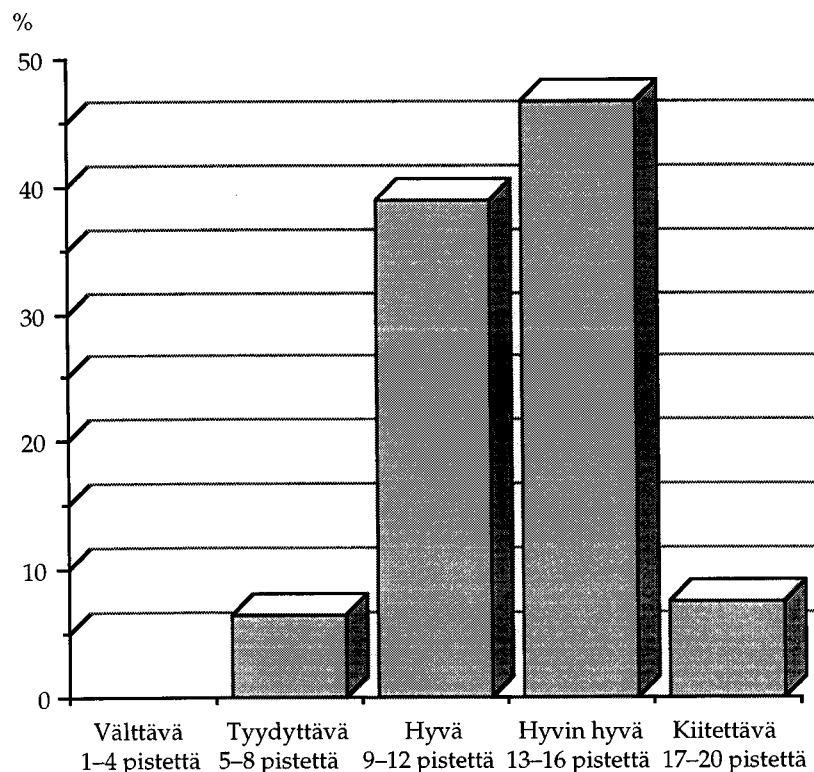
Opiskelijoiden kokemuksia päättökokeesta tarkastellaan keskilukujen ja frekvenssijakaumien avulla. Esiintymis- ja ryhmäviestintätehtäviä, mitta-reita, koetta sekä arvioijien kokemuksia koskevien kyselyjen tuloksia kuvailaan kvalitatiivisen analyysin pohjalta. Opiskelijoiden maininnat kokeesta ja koejärjesteltyistä on ryhmitelty aineiston pohjalta syntyneisiin luokkiin saman periaatteen mukaan kuin taitomittareiden avovastausten aineisto. Opettajien ja ulkopuolisten arvioijien maininnat kokeesta ja taitomittareista sen sijaan raportoidaan mahdollisimman kattavasti.

5 TULOKSET

5.1 Opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmäviestintätaidot

5.1.1 Esiintymistaidot opiskelijoiden arvioimina

Koska suomalaisten lukiolaisten puheviestintätaitojen tasosta ei ole aiempia tutkimuksia, ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millainen on tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen taso opiskelijoiden, opettajien ja ulkopuolisten arvioijien näkemysten perusteella. Itsearviointien perusteella lukiolaisten (N = 182) esiintymistaidot näyttävät varsin hyviltä. Esiintymistaitomittarin summapistemäärien keskiarvo on arvosanaksi muutettuna lähellä hyvin hyvää ($x = 12.63$, $s = 2.68$). Mittarin summapistemäärät vaihtelevat tyydyttävästä (5 pisteestä) kiitettävään (19 pisteeseen). Useimmat ovat arvioineet taitonsa hyvin hyväksi, kuten kuvio 5 osoittaa.



KUVIO 5 Esiintymistaitomittarin summapistemäärien frekvenssiprosentit arvosanoittain opiskelijoiden itsearvioinneista (N = 182)

Välttäväksi ei taitojensa tasoa arvioi kukaan opiskelijoista, tyydyttävän arvosanan itselleen antaa 6.5 % (12 opiskelijaa), hyväksi taitonsa arvioi 39 % opiskelijoista (71 opiskelijaa). Hyvin hyväksi taitonsa arvioi lähes puolet (46.7 %) opiskelijoista, eli 85 opiskelijaa. Kiitettäväksi taitonsa arvioi 7.6 % (14 opiskelijaa). Esiintymistaitomittarin tulosten jakauma on vino. Opiskelijat ovat olleet taipuvaisempia arvioimaan taitonsa hyvin hyväksi tai kiitettäväksi kuin tyydyttäväksi tai heikoiksi. Tulosten jakautumista normaalijakauman mukaisesti ei ole tarpeen odottaakaan kokeessa, johon osallistujat ovat valikoituneet vapaaehtoisuuden perusteella.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää eri taitoalueiden hallintaa, jotta nähtäisiin, millaisiin seikkoihin opetuksessa kannattaisi kiinnittää enemmän huomiota. Osiokohtaiset tulokset osoittavat, että opiskelijat arvioivat kaikkien arviointikohteiden osalta taitonsa hyväksi. Taulukosta 1 käyvät selville taitokohtaisten arviointien frekvenssiprosentit arvostamoinnista sekä osiokohtaiset keskiarvot ja keskihajonnat.

TAULUKKO 1 Esiintymistaitomittarin osiokohtaiset frekvenssiprosentit, keskiarvot ja keskihajonnat opiskelijoiden itsearvioinneista

Taito-osio	välttävä	tyydyttävä	hyvä	hyvin hyvä	kiitettävä	x	s	N
	%	%	%	%	%			
Kohdentaminen ja kontakti	1.6	19.1	37.2	36.6	5.5	3.25	.89	183
Rakenne ja eteneminen	4.9	25.7	45.9	18.6	4.9	2.93	.91	183
Sisältö ja ilmaisutapa	0.5	12.5	45.1	35.3	6.5	3.35	.80	184
Havainnollistaminen	4.3	22.8	37.0	30.4	5.4	3.10	.96	184

Parhaiten opiskelijat arvioivat hallitsevansa sanoman sisältöön ja ilmaisutapaan sekä kohdentamiseen ja kontaktiin liittyvät taidot, heikoimmin sanoman rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot. Arviointit vaihtelevat kaikkien piirteiden osalta 1–5 eli välttävästä kiitettävään. Keskihajonnat ovat kohtalaisia (.80–.96). Laajimmin arviointiskaalaa on käytetty havainnollistamisen taitojen arvioinnissa ($s = .96$), kapeimmin sisällön ja ilmaisutavan arvioinnissa ($s = .80$).

Opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan arviointilomakkeen "muita havaintoja" -kohtaan perusteluja ja täsmennyksiä taitoarvioinneilleen. Esiintymistaitomittarin avokysymykseen kommentteja kirjoitti 83 opis-

kelijaa (eli noin 45 %). Kommentit olivat yksittäisiä sanoja tai lyhyitä toteamuksia ("jännitin", "toistoa", "ajatus pätkee"), laajempia, useamman sanan ilmauksia ("puheeni lopetus oli huono, koska sitä ei ollut", "kerroin asiat, jotka halusin") tai melko yksityiskohtaisia kuvauksia omasta esiintymisestä ("Tyrin koko esityksen puhumalla nopeasti ja töksähtelevästi turhaa juttua. Hyvä puoli oli, että lopetin esitykseni luontevasti heti kun asia oli selvitetty.").⁹

Kaiken kaikkiaan mainintoja kertyi 164, joista puhujan omiin tuntemuksiin, tilannekokemuksiin tai käyttäytymiseen liittyviä oli suurin osa eli yhteensä 137 (85 %). Muut maininnat käsittelivät koejärjestelyjä, kuvanauhoitusta, aiheita tai itsearviointitehtävää. Nämä vastaukset käsitellään luvussa 5.3. Luokittelun ulkopuolelle jäi yksi kommentti ("Ei mitään erityistä"). Avovastausten yksittäiset maininnat ryhmiteltiin sisällön perusteella luokkiin. Aineistosta muodostui kaikkiaan 11 luokkaa, joista osaan kuuluu vain muutama maininta:¹⁰

- esiintymisjännitykseen tai ahdistuneisuuteen liittyvät tuntemukset (27)
- puheesityksen sujuvuus tai katkonaisuus (21)
- oma nonverbaalinen ilmaisu (18)
- oman esityksen asiasisältö ja sen valinta (18)
- puheesityksen rakenne ja jäsentely (18)
- kuuntelijoihin liittyvät havainnot (9)
- tyyli (8)
- yleisvaikutelma omasta onnistumisesta (6)
- puhumisen suhteuttaminen aikaan (5)
- harjaantuneisuus tai epävarmuus (4)
- tilanteen hallinta (3).

Monet maininnat ovat lyhyitä toteamuksia, jotka kuvaavat omaa käyttäytymistä yleisesti (molaarisesti) tai yksityiskohtaisesti (molekulaarisesti), tai ne ovat lähinnä käyttäytymistä tai tuntemuksia selittäviä kommentteja. Eniten muihin havaintoihin kirjattiin esiintymisjännitykseen liittyviä tuntemuksia ja esiintymisjännityksen seurauksia:

- "olin hermostunut"
- "olin aivan paniikissa"
- "en olisi saanut jännittää"
- "vaikka tiesi, ettei tarvitse jännittää silti jännitti ja siitä oli seurauksena, että tuli sokeltelua ja ajatus katkeili"
- "jännitin, joka ilmentyi sillä, että puhuin nopeasti"
- "jännitän asioita etukäteen sen vuoksi, että tiedän punastuvani"
- "pitkä jännitys patosi aivot".

⁹ Opiskelijoiden kommentit on toistettu alkuperäisessä muodossaan.

¹⁰ Sulussa oleva numero kertoo mainintojen lukumäärän.

Maininnoissa näkyy huoli siitä, että muut huomaavat jännityksen, esimerkiksi "jännitykseni varmaankin näkyi siinä että taitoin paperin", "jännityksen luulee toistenkin huomaavan hyvin selvästi". Vain neljä opiskelijaa mainitsi, ettei juurikaan jännittänyt:

- "puheessa ei ongelmia (ei hermostuneisuutta)"
- "rentoutumiseen auttoi aihe, josta osasin kertoa käyttäen omia mielipiteitä"
- "yllättäen en juurikaan jännittänyt"
- "en jännittänyt lainkaan niin paljon kuin olin aluksi kuvitellut".

Ajatusten katkeamisesta, muistikatkoksista, sanoissa sekoilemisesta ja sanojen katoamisesta kertyi lähes yhtä paljon mainintoja kuin jännittämisestäkin. Nämä maininnat olivat kaikki sävyiltään kielteisiä:

- "en ottanut tukisanaliuksia itselleni ja siitä johtuen sanat katosivat hetkeksi päästäni"
- "joitain töksähtäviä kohtia kyllä oli"
- "ajatuskatkoja"
- "ehkä pieni epävarmuus loisti minusta, joka tuli esiin hieman pätkivänä puheena"
- "välillä meni sanat sekaisin"
- "välillä meni vähän sanat solmuun"
- "puhe puuroutui"
- "sanat meni sekaisin"
- "vaikeuksia löytää oikeita sanoja"
- "ajatukset hyppivät".

Puhumisen suunnitteluun ja tuottamiseen liittyvistä ongelmista kertovat maininnat voivat viitata esiintymisjännitykseen. Esiintymisjännityksen ja kognitiivisen kuormittumisen on todettu olevan yhteydessä toisiinsa (Pörhölä 1995). Maininnoista välittyvät myös suomalaiselle puhekulttuurille ominaiset kovat tulosodotukset. Yleisön edessä esiintyminen mielletään viestintätilanteeksi, jossa puhumisen tulisi olla sujuvaa, rikkeetöntä ja virheetöntä (Sallinen-Kuparinen 1986a, 1986c).

Omaa nonverbaalista ilmaisua koskevista maininnoissa välittyy "rauhallisen" esiintymistyylin ihanne. Esiintymistilanteessa ollaan huolissaan "turhista" liikkeistä ja eleistä:

- "heiluin edestakaisin - -"
- "- - asento vaihtui tiheään - -"
- "Normaalisti puhuessani minulla on kädet kovassa käytössä. Nyt ei kädet vispannu ilmaa juuri ollenkaan."

Osa opiskelijoista oli huolissaan omasta puhenopeudestaan, jota he pitivät useimmiten liiallisena:

- "en yleensä puhu kauhean nopeasti mutta nyt puhuin"
- "puhun aina liian nopeasti"
- "puhuin varmastikin liian nopeasti - -"
- "puhenopeuteni vaihteli turhan paljon - -".

Nonverbaalista viestintää koskevat havainnot näyttävät liittyvän usein mainintoihin hermostuneisuudesta, jännittyneisyydestä, hämmennyksestä tai kokemattomuudesta kuuntelijoiden edessä puhumiseen.

Puhe-esityksen asiiasisältöä ja sen valintaa koskevat kommentit ovat enimmäkseen mainintoja asiiasisällön riittämättömyydestä tai aiheen ja puhe-esityksen sisällön vastaamattomuudesta:

- "osittain aiheen ohi"
- "valmistellessa & puhuessa ei tullut mieleen kaikki asiat, joista olisin voinut sanoa"
- "yritin liikaa keksiä lisää sanottavaa mitä minulla tosiasiasa oli"
- "- - ei ollut oikein asiaa"
- "- - puhuin vähän ohi asian, kun puhuin vahingossa suomalaisista puhujina, kun aihe oli suomalaiset keskustelijoina".

Osa näistä maininnoista osoitti kuitenkin myös tyytyväisyyttä sisällön valintaan ja aiheen käsittelyyn:

- "- - mutta mielestäni se oli asiaa kokonaan. Voisin sanoa vielä, että puhe oli tunnepitoinen sillä aihe oli läheinen."
- "kerroin asiat, jotka halusin - -"
- "aiheesta, josta ei tiedä paljoakaan muodostui helposti mielipide, näin esityksestä tuli lyhyt ja ytimekäs".

Puhe-esityksen rakennetta ja jäsentelyä koskevat maininnat sisältävät puhe-esityksen lopettamista koskevia arviointeja sekä kommentteja esityksen etenemisestä:

- "en ollut tarpeeksi suunnitellut puheen lopetusta, joten se oli hieman töksähtävä"
- "- - mutta järjestys ja määrätietoisuus menivät aivan sekaisin"
- "puheeni lopetus oli huono, koska sitä ei ollut"
- "hyvä puoli oli, että lopetin esitykseni luontevasti heti kun asia oli selvitetty"
- "muistikatkoksesta huolimatta pystyin omasta mielestäni jatkamaan hyvin ja lopettamaan aiheen sopivasti"
- "- - onnistui hyvin, samoin puheen rakentaminen ja jäsentely".

Puhe-esityksen rakentaminen ja jäsentely -luokkaan tulkittiin kuuluviksi myös toistoa koskevat maininnat. Vaikka näin pienen aineiston pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä, on mielenkiintoista havaita, että toistaminen koetaan jollain tapaa haitalliseksi piirteeksi:

- "toistin hieman itseäni puheessani"
- "tuli ehkä hieman toistoa, --"
- "toistin monia asioita aivan turhaan"
- "toistin sanottavaani ja hoin muutamia sanoja"
- "mutta yrittäessäni keksiä jotain sanottavaa rupesin toistamaan! (n. 10 x...)"

Yleensä esiintymisessä toisto voi olla hyvä tapa vahvistaa sanoman välittymistä ja tukea sen muistettavuutta. Esiintymistaidon oppaissa siihen jopa kehoitetaan. Huoli toistamisesta voi liittyä kuitenkin hyvin läheisesti puhe-esityksen katkonaisuutta ja sujuvuutta koskeviin kokemuksiin tai puhe-esityksen sisällön riittämättömyyteen. Puhuja voi joutua toistamaan, koska hän tuntee kadottaneensa sanottavansa tai koska

hän on joutunut tilanteeseen, missä voi vain yrittää "epätoivoisesti keksiä jotain sanottavaa".

Kuuntelijoihin liittyvät havainnot ovat havaintoja kuuntelijoiden reaktioista ("yleisö oli hilpeän oloinen", "yleisön ilmeistä näkyi kuitenkin että heidän mielenkiintonsa säilyi", "yleisö ei vaikuttanut kovin innostuneelta, mutta en tiedä johtuiko se minusta vai olivatko muuten väsyneitä"). Vain yhdessä kommentissa pohdittiin oman esitystavan vaikutuksia kuuntelijoihin: "vähensi kuuntelun mielekkyyttä". Yksi puhuja puolestaan arvioi, että hän voisi "ottaa hieman enemmän kontaktia kuulijoihin".

Kuuntelijoita koskevissa maininnoissa tulee yllättäen esille vaikeus puhua tutuille luokka- ja kurssikavereille:

- "olisin puhunut paremmin tuntemattomille"
- "- - (pahin paikka missä joutuu esiintymään on omien luokkakavereiden edessä)"
- "tutuille vaikeampi puhua -> tuntee ilmeet ja eleet".

Kontaktin luomisen ja ylläpidon sekä kohdentamisen voisi kuvitella olevan helpompaa silloin, kun kuuntelijakunta ja puhetilanne on tuttu. Löytyisihän yhteisestä kokemustaustasta aineksia tuoda oma sanoma kuuntelijoiden lähelle. Tuttujen kuuntelijoiden palautereaktioitakin voi olettaa olevan helpompi tulkita, jolloin kontaktin ylläpidolle olisi hyvät lähtökohdat. Kommentit voivat kertoa kohdentamisen taitojen käsitteellisestä epäselvyydestä tai taitojen hallinnan puutteesta. Toisaalta tämä voi kuvastaa esiintymisjännitykseen liittyviä tuntemuksia. Puhuja voi kokea tututkin luokkatoverit niin oppituntien harjoitustilanteissa kuin tällaisessa koetilanteessa kriitikoiksi, ei vertaisryhmän jäseniksi (esim. Daly & Buss 1984, 67-78).

Esiintymistyyliin liittyvien tavoitteiden - lähinnä rauhallisuuden, elävyyden, ilmeikkyyden - saavuttamista koskevia mainintoja kertyi muutamia:

- "- - olin suunnitellut ilmaisevani asioita hieman elävämmin"
- "yritin puhua ilmeikkäästi ja selkeästi, mutta nonverbaalisen viestinnän osuus saattoi jäädä vähäiseksi"
- "- - esiintyminen oli jäykkä ja ankeaa"
- "puhe olisi voinut olla vähän rauhallisempaa"
- "innostun aina liikaa, - -"
- "esiintymistilanteessa oma sanankäyttö voi tuntua vähän rajalliselta".

Yleisvaikutelma omasta onnistumisesta tulee esille vain muutamasta maininnasta. Osa niistä on lyhyitä toteamuksia "en onnistunut kun-

nolla”, ”puhe ei sujunut niin hyvin kuin olin odottanut”, ”tyrin koko esityksen”. Osassa mainintoja näkyy tyytyväisyys (”- - mutta muuten oli hauskaa”, ”mielestäni muuten meni hyvin, mutta - -”, ”- - mutta olen todella yllättynyt, että selvisin näinkin hyvin”). Muutamassa maininnassa kommentoidaan oman puhe-esityksen pituutta ja ajankäyttöä:

- ”ajankäyttö onnistui hyvin, - - ”
- ”esitys oli sopivan lyhyt”
- ”puheen pituus ei ehkä ollut valtava (n. 3 min.)”
- ”- - esityksestäni tuli lyhyt”
- ”en keksinyt liikaa sanottavaa ts. esiintymisaikani oli lyhyehkö”.

Tottumattomuus ja epävarmuus kuvastuu myös vain muutamissa maininnoissa:

- ”en ole mikään synnynnäinen puheiden pitäjä, - - ”
- ”ehkä pieni epävarmuus loisti minusta, - - ”
- ”- - joten luulen kaipaavani vielä harjoitusta yksinpuhumisessa”
- ”- - saattoi jäädä kokemuksen puutteen vuoksi hieman vähäiseksi”.

Yksi opiskelija puolestaan mainitsi näyttötelemisen kautta saadun harjaantuneisuuden ja kokemuksen koetilanteessa ”paistavan läpi”. Tilanteen hallintaan liittyviä tuntemuksia nousee esille kolmessa vastauksessa:

- ”- - kuitenkin puhetilanne meni ohitse liian nopeasti, kun puhe oli ohitse, olin itseasiassa vasta valmis puhumaan”
- ”ehkä täysin yllättäen tullut tilanne, - - ”
- ”tilannekoominen aloitus koitui omaksi harmiksi: omat nauruhermot eivät pysyneet kurissa”.

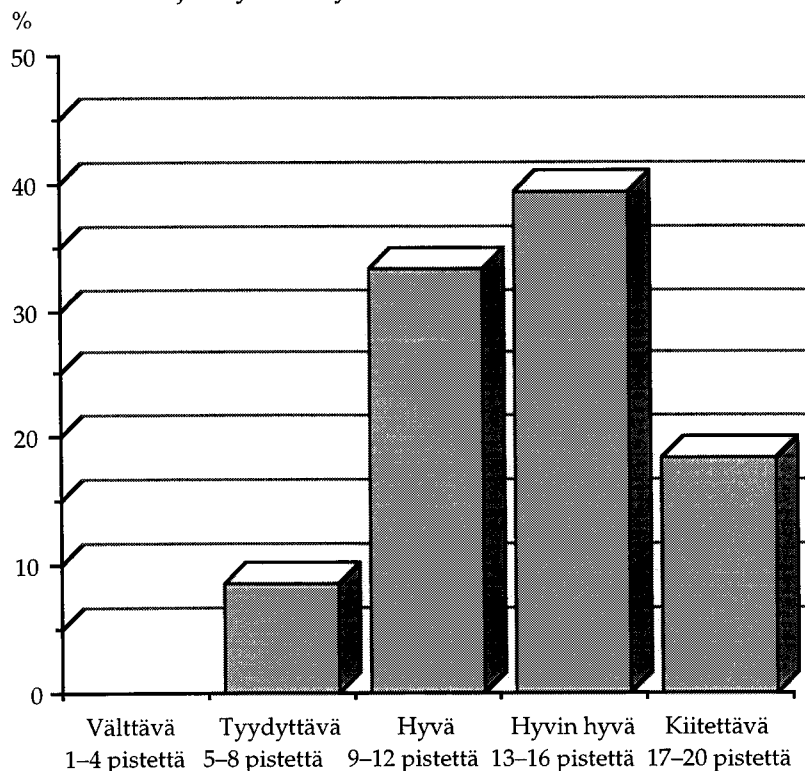
Opiskelijoiden avovastauksissa heijastuu jännittyneisyys, tyytymättömyys omaan esiintymistapaan sekä tulos- tai tyyliodotusten täyttymättömyys. Oma suoritus kommentoidaan pääasiassa negatiivisen kriittisesti. Muutama opiskelija tosin kirjaa onnistumisen elämyksiäkin. Esiintymistä koskevissa maininnoissa nousee esille omaan ilmaisutapaan, erityisesti puhumisen sujuvuuteen liittyviä kriittisiä kommentteja. Hyvin vähän avovastauksissa näkyy mainintoja oman tavoitteen saavuttamisesta tai puhujan ja kuuntelijoitten välisestä vuorovaikutuksesta. Esiintymistaitojen arvioinnissa käytetään paljon samanlaisia, konkreettisia omaa esiintymistä kuvaavia käsitteitä kuin taitomittarissa, mikä osaltaan saattaa kertoa tottumuksesta esiintymistaitojen arviointiin.

Itsearviointien perusteella opiskelijoiden esiintymistaidot ovat varsin hyviä. Erityisen hyvin hallitaan sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot sekä kohdentamisen ja kontaktin taidot. Taitomittarin osioista opiskelijat arvioivat keskimäärin heikoimmiksi puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot. Avovastausten perusteella muodos-

tuneista luokista voi tehdä saman havainnon. Opiskelijat ilmaisevat (jännitykseen liittyvien tuntemusten jälkeen) eniten seikkoja, jotka kuvastavat huolta puhe-esityksen sujuvuudesta, katkonaisuudesta ja etenemisestä. Opiskelijoiden maininnoista selvimmin nousevat esille esittämisen taitoihin liittyvät huomiot. Sen sijaan esityksen sisältöön tai vuorovaikutuksellisuuteen liittyviä pohdintoja on vähän.

5.1.2 Esiintymistaidot opettajien arvioimina

Millainen on lukiolaisten esiintymistaitojen taso äidinkielen opettajien näkökulmasta katsottuna? Opettajat (N = 11) arvioivat kukin vain omien opiskelijoittensa esiintymistaidot. Opettajien arvioimina opiskelijoiden (N = 183) esiintymistaidot näyttävät selvästi paremmilta kuin opiskelijoiden itsensä arvioimina. Opettajien tekemien arviointien summapistemäärien keskiarvo vastaa arvosanaksi muutettuna hyvin hyvää ($x = 13.18$, $s = 3.29$). Opettajien antamat arvosanat vaihtelevat tyydyttävästä (5 pistettä) kiitettävään (20 pistettä). Kuvioista 6 voidaan havaita, että opettajien tekemien arviointien jakauma on vino ja eniten opettajat ovat antaneet arvosanoja hyvin hyvä.



KUVIO 6

Esiintymistaitomittarin summapistemäärien frekvenssiprosentit arvosanoittain opettajien (N = 11) omille opiskelijoilleen (yhteensä 183) antamista arvioinneista

Yhdenkään opiskelijan esiintymistaidot eivät opettajien arvioimina ole välttävän tasoiset. Tyydyttävän arvosanan opettajat antavat 8.6 %:lle opiskelijoista (16 opiskelijaa). Hyvät esiintymistaidot opettajien arvioimana on 33.3 %:lla opiskelijoista, eli 61 opiskelijalla. Hyvin hyvän arvosanan taidoistaan opettajien arvioimina saa 39.4 % (72 opiskelijaa). Kiitettävästi esiintymistaitonsa hallitsee opettajien tekemien arviointien mukaan 18.5 % opiskelijoista (34 opiskelijaa).

Esiintymistaitomittarin osiokohtainen analyysi osoittaa, että opettajat arvioivat opiskelijoiden taidot kaikkien taitoalueiden osalta selvästi hyväksi. Minkään taitoalueen hallinta ei osoittaudu selvästi muita heikommaksi tai paremmaksi. Opettajien tekemien arviointien mukaan opiskelijoiden havainnollistamisen taidot ovat kuitenkin hieman heikot kuin muut esiintymisen taidot. Kaikkien piirteiden arvioinnissa opettajat käyttävät koko arviointiasteikkoa välttävästä kiitettävään. Eniten arvioinnit hajoavat kohdentamisen ja kontaktin ($s = 1.12$) sekä sisällön ja ilmaisutavan ($s = 1.01$) arvioinneissa, kuten taulukosta 2 voidaan havaita.

TAULUKKO 2 Esiintymistaitomittarin piirrekohtaiset frekvenssiprosentit opettajien tekemistä arvioinneista

Taito-osio	välttävä	tyydyttävä	hyvä	hyvin hyvä	kiitettävä	x	s	N ¹
	%	%	%	%	%			
Kohdentaminen ja kontakti	4.9	20.7	24.5	34.8	15.2	3.35	1.12	184
Rakenne ja eteneminen	1.1	17.5	38.3	31.7	11.5	3.35	.94	183
Sisältö ja ilmaisutapa	4.3	15.8	31.0	38.0	10.9	3.35	1.01	184
Havainnollistaminen	2.2	26.1	35.3	29.3	7.1	3.13	.96	184

¹ Jokainen opettajista arvioi vain omien opiskelijoittensa taidot.

Opettajien mielestä opiskelijat hallitsevat erityisen hyvin kohdentamisen ja kontaktin taidot sekä puhe-esityksen sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot. Puolella opiskelijoista on vähintäänkin hyvin hyvät tai kiitettävät taidot puhua niin, että kuuntelumotivaatio pysyy yllä. He osaavat suhteuttaa puhumisensa sisällön ja näkökulman kuuntelijoiden mukaan sekä ilmentää kontaktia esimerkiksi nonverbaalisesti. Lähes yhtä moni (48.9 %) osaa vähintäänkin hyvin hyvin tai kiitettävästi myös valita puhumisensa sisällön, välittää keskeiset ajatuksensa perustellusti,

uskottavasti ja monipuolisesti sekä käyttää tilanteeseen sopivaa kielellistä ja nonverbaalista ilmaisutapaa.

Opettajat eivät arviointitilanteessa käyttäneet lomakkeen "muita havain-
toja" -kohtaa juuri lainkaan. Useimmiten kohta oli tyhjä. Jotkut opettajat kirjoittivat kohtaan puhe-esityksen aiheen. Vain 24 opiskelijan arviointi-
lomakkeessa oli jokin esiintymistä koskeva maininta. Kaikkiaan mainin-
toja oli yhteensä vain 32. Viisi opettajaa ei merkinnyt lomakkeisiin yh-
tään kommenttia tai perustelua arvioinneilleen.

Useimmat maininnoista (yhteensä 10) kuvastavat opiskelijoiden puhe-
esityksen lyhyttä tai nopeutta ("liian nopeaa", "lyhyt, nopeaa", "vähän
lyhyt"). Aiheen käsittelyä kommentoidaan kuudessa maininnassa: "asian
vierestä", "alkoi kaukaa", "osittain aiheen ohi", "koiraesimerkki jäi
ainoaksi", "tietoverkkojen määrittely omaperäistä". Kielenkäyttö tulee
esille kolmessa maininnassa ("kirjoitettua kieltä", "muodollista kieltä!"
ja "yleiskieltä!"). Äänenkäyttöä koskevia mainintoja on kaksi:
"loppukiekaisu vähän häiritsi" ja "hiljainen puhe hankaloitti". Samoin
esittämistapaa luonnehditaan kahdessa maininnassa ("yritytti ulkolukua",
"vähän ulkolukua"). Muut maininnat ovat joko yksittäisiä havaintoja
tautuksesta, ytimekkyydestä, hyvyydestä, opiskelijan arkuudesta,
jännittämisestä tai sanottavan unohtumisesta. Kahdesti maininnoissa
tulee esille opettajan omia tuntemuksia arvioinnin vaikeudesta ("ei
oikein voi arvostella"). Yhdessä maininnassa todetaan, että "en pysty
seuraamaan puhujan ajatuksen juoksua".

Mainintojen vähäisyydestä ei voi päätellä, mikä oli syynä siihen, että
opettajat eivät käyttäneet lomakkeen "muita havain-
toja" -kohtaa. On mahdollista, että he eivät motivoituneet täyttämään kohtaa, eivät
ennättäneet täyttämään kohtaa tai eivät muuten katsoneet tarpeelliseksi
täsmentää arviointejaan.

5.1.3 Esiintymistaidot ulkopuolisten arvioijien arvioimina

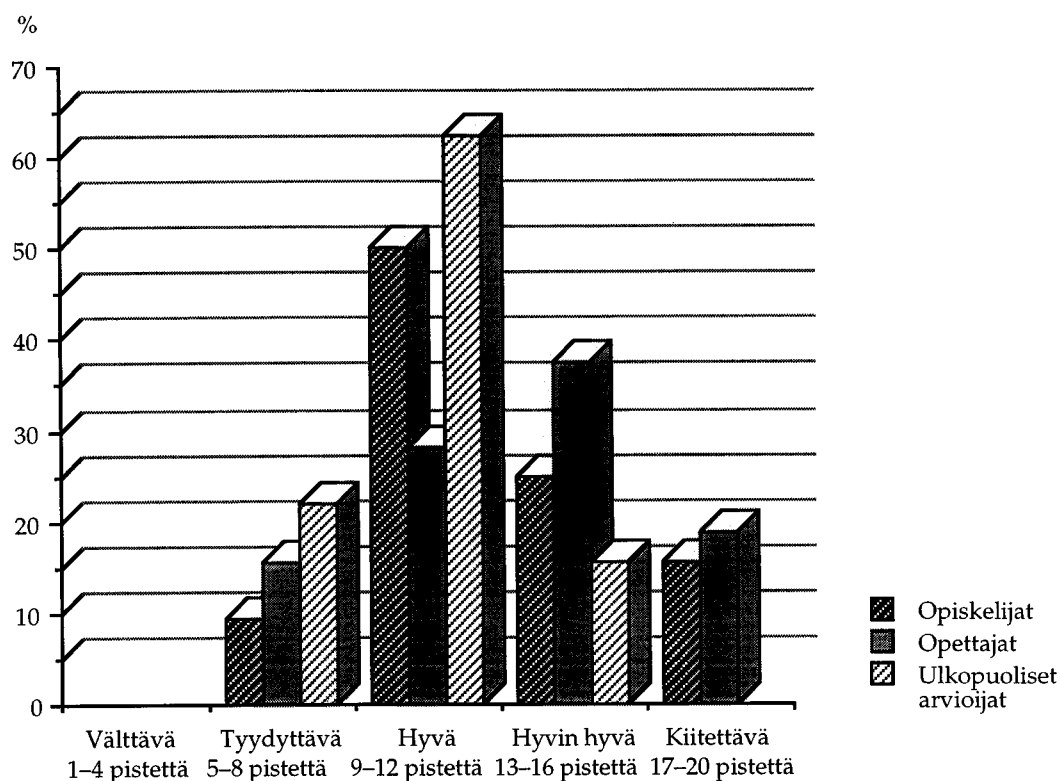
Esiintymistaitokokeeseen osallistui yhteensä 184 opiskelijaa. Ulkopuolisten arvioijien ryhmä (N = 16) arvioi vain osan tästä perusaineistosta. Kuvanauhalle, jonka perusteella tutkimuksen toisessa vaiheessa ulkopuoliset arvioijat laativat arviointinsa, oli koottu sattumanvaraisesti 32 opiskelijan puhe-esitykset. Tästä aineistosta käytetään nimitystä osa-aineisto. Ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien perusteella saadaan opiskelijoiden itsearviointien ja heidän opettajiensa tekemien arviointien rinnalle laajemman arvioijajoukon käsitys opiskelijoiden taitojen tasosta. Jotta arvioijaryhmän arviointeja voidaan vertailla opiskelijoiden itsearviointeihin ja opettajien näkemyksiin opiskelijoiden taidoista, muodostettiin perusaineistoista vastaavansuuruiset ja -sisällöiset osa-aineistot. Ulkopuolisen ryhmän arviointeja verrataan siis samojen opiskelijoiden itsearviointeihin ja heidän opettajiensa antamiin arviointeihin.

Osa-aineistossa sekä opettajien että opiskelijoiden itsearviointien keskiarvot ovat lähellä perusaineiston vastaavia tunnuslukuja. Esiintymistaitomittarin summapistemäärien keskiarvo opiskelijoiden itsearvioinnissa on osa-aineistossa 12.22 (12.63), keskihajonta on 3.19 (2.68).¹¹ Opiskelijoiden itsearviointien perusteella arvosanat jakautuvat seuraavasti: tyydyttäviä 9.4 % (6.5 %), hyviä 50 % (39 %), hyvin hyviä 25 % (46.7 %) ja kiitettäviä 15.6 % (7.6 %). Osa-aineistossa opiskelijoiden itsearviointien keskihajonta on suurempi kuin perusaineistossa. Tyydyttäviä, hyviä ja kiitettäviä arvosanoja on suhteellisesti enemmän, hyvin hyviä vastaavasti vähemmän kuin perusaineistossa.

Opettajien tekemien arviointien summapistemäärien keskiarvo osa-aineistossa on 12.84 (13.18) ja keskihajonta 3.55 (3.29). Opettajien tekemien arviointien perusteella opiskelijoiden taitojen taso arvosanoina ilmaistuna on seuraavanlainen: tyydyttäviä 15.6 % (8.6 %), hyviä 28.1 % (33.3 %), hyvin hyviä 37.5 % (39.4 %) ja kiitettäviä 18.8 % (18.5 %). Opettajien tekemät arvioinnit jakautuvat osa-aineistossa hyvin samankaltaisesti kuin perusaineistossa. Tosin tyydyttäviä arvosanoja on hieman enemmän ja vastaavasti hyviä ja hyvin hyviä hieman vähemmän.

¹¹ Suluissa oleva luku kertoo vastaavan tunnusluvun koko perusaineistosta (N = 182)

Jotta nähtäisiin, millaisiksi ulkopuoliset arvioijat keskimäärin arvioivat opiskelijoiden esiintymistaidot, laskettiin opiskelijakohtaiset keskiarvot ulkopuolisten arvioijien antamista taitomittarin summapistemääristä. Opiskelijoiden taidot arvioitiin keskimäärin hyväksi. Mittarin summapisteyden keskiarvo sijoittuu asteikon keskivaiheille ($\bar{x} = 10.49$, $s = 2.43$). Ulkopuolisen arvioijaryhmän antamien arvosanojen jakauma on tasainen mutta kapea. Arvosanojen keskiarvot näyttävät kasautuvan asteikon keskivaiheille. Summapisteyden keskiarvon perusteella opiskelijoiden esiintymistaitojen taso vaihtelee tyydyttävästä ($\bar{x} = 6.25$) hyvin hyvään ($\bar{x} = 15.25$). Välttäviä tai kiitettäviä arvosanoja ei arviointien keskiarvoja tarkasteltaessa esiinny lainkaan, kuten kuviosta 7 käy ilmi.¹²



KUVIO 7 Ulkopuolisten arvioijien, opettajien ja opiskelijoiden esiintymistaidoista antamien arvosanojen jakaumat frekvenssiprosentteina osa-aineistossa (N = 32)

¹² Koska osa-aineistossa kunkin opiskelijan taitoja arvioi kuusitoista arvioijaa, laskettiin arvioijaryhmän arvioinneista keskiarvot. Keskiarvojen muuntaminen arvosanoiksi, jotka ryhmitellään kokonaislukujen mukaan, tehtiin pyöristämällä desimaaliluvut joko alempaan tai ylempään kokonaislukuun. Esimerkiksi keskiarvo 8.31 katsottiin tyydyttäväksi, mutta 8.81 hyvään arvosanaan kuuluvaksi.

Ulkopuolisten arvioijien mukaan 21.9 % osajoukon opiskelijoista (7 opiskelijaa) hallitsee esiintymistaidot tyydyttävästi. Hyvät esiintymistaidot on 20 opiskelijalla eli reilusti yli puolella (62.5 %). Hyvin hyvän arvosanan ulkopuoliset arvioijat antavat hieman vajaalle viidennekselle (15.6 %) opiskelijoista (5 opiskelijaa).

Ulkopuoliset arvioijat pitävät kaikkien taitoalueiden osalta opiskelijoiden taitoja jokseenkin hyvinä. Keskiarvot jäävät kuitenkin jokaisen osion osalta selvästi heikommiksi kuin opiskelijoiden tai opettajien tekemissä arvioinneissa. Ulkopuolisten arvioijien mielestä opiskelijat hallitsevat parhaiten kohdentamisen ja kontaktin taidot, heikoimmin puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot. Taulukosta 3 voidaan havaita, että osiokohtaiset erot ovat melko pieniä. Arviointien keskihajonnat ovat myös pieniä jokaisen taito-osion arvioinnissa.

TAULUKKO 3 Esiintymistaitomittarin osiokohtaiset keskiarvot ja keskihajonnat ulkopuolisen arvioijaryhmän (N = 16) arvioinneista

Taito-osio	x	s	N
Kohdentaminen ja kontakti	2.75	.64	32
Rakenne ja eteneminen	2.54	.67	32
Sisältö ja ilmaisutapa	2.64	.66	32
Havainnollistaminen	2.55	.68	32

Ulkopuoliset arvioijat ovat arvioineet opiskelijoiden esiintymistaitoja laajempaa skaalaa käyttäen kuin ryhmän arviointien keskiarvoon perustuvasta arvosanojen jakaumasta käy ilmi. Keskiarvot peittävät arviointien vaihtelua. Osa arvioijista on arvioinut 11 opiskelijan esiintymistaidot kiitettäväksi. Välttäviksi puolestaan on osa ulkopuolisista arvioijista arvioinut yhden opiskelijan taidot. Yhden opiskelijan esiintymistaitojen tason on osa arvioijista arvioinnut jopa heikommaksi kuin välttävä. Taulukosta 4 käyvät ilmi opiskelijakohtaiset arvioinnit. Esiintymistaitojen arvioinnin tulokset on esitetty arvioijaryhmän antamien summapistemäärien keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä heikoimmasta parhaimpaan.

TAULUKKO 4 Opiskelijoiden (N = 32) esiintymistaidot ulkopuolisten arvioijien (N = 16) arvioimina (keskiarvot, keskihajonnat sekä arviointien vaihteluvälit ja vaihteluvälin pituudet)

	Opiskelija	x	s	W	ω
Tyydyttävät taidot	145	6.25	1.61	4-10	6
	188	6.75	3.61	0-12	12
	113	7.25	1.48	5-10	5
	023	7.56	2.07	5-11	6
	096	7.63	2.96	5-15	10
	077	8.27	1.83	5-11	6
	088	8.31	2.50	5-14	9
Hyvät taidot	160	8.81	2.07	6-13	7
	099	8.88	2.22	5-12	7
	151	8.88	1.59	6-12	6
	006	9.25	2.21	6-13	7
	065	9.25	1.98	6-13	7
	117	9.44	2.19	6-12	6
	033	9.69	2.73	6-17	11
	136	10.00	2.03	7-15	8
	059	10.25	2.32	6-14	8
	092	10.31	1.92	8-14	6
	054	10.38	2.34	7-15	8
	175	11.06	2.49	8-18	10
	131	11.19	2.20	8-15	7
	140	11.19	2.20	8-17	9
	153	11.31	1.89	8-16	8
	007	11.69	2.33	6-15	9
	156	11.94	3.21	6-18	12
084	12.00	2.22	9-17	8	
028	12.19	3.08	7-17	10	
082	13.44	2.92	6-18	12	
Hyvin hyvät taidot	170	13.88	3.46	8-20	12
	181	14.19	2.74	10-19	9
	037	14.38	2.42	11-19	8
	104	14.75	3.19	8-18	10
	029	15.25	2.86	9-20	11

Ulkopuolisten arvioijien näkemykset opiskelijoiden taidoista eivät ole kovinkaan yhteneviä. Arvioinnit vaihtelevat joidenkin opiskelijoiden taitojen arvioinnissa suuresti. Arviointien keskihajonnat ovat melko suuria. Yksimielisimpiä arvioijat ovat olleet opiskelijoiden 113 ($s = 1.48$), 145 ($s = 1.61$) ja 151 ($s = 1.59$) taitojen tasosta. Kaikkien näiden opiskelijoiden taitojen taso on arvioitu tyydyttäväksi. Arviointien vaihteluväli on kapein ($\omega = 5$ tai 6) opiskelijoiden 023, 077, 092, 113, 117, 145 ja 151 taitojen arvioinneissa. Myös kaikkien näiden opiskelijoiden esiintymistaitojen taso on arvioitu keskimääräistä heikommaksi.

Opiskelijoiden esiintymistaitojen hallintaa voidaan tarkastella myös laadullisen aineiston pohjalta. Arviointilomakkeen "muita havaintoja"-kohtaan ulkopuoliset arvioijat merkitsivät runsaasti perusteluja. Arviointien perustelemiseen paneutumista kuvastaa esimerkiksi se, että osa arvioijista perusteli jokaisen opiskelijan taitojen arviointia. Kaiken

kaikkiaan jokaista opiskelijaa kohden kertyi arviointien perusteluja keskimäärin 12 ulkopuoliselta arvioijalta. Taitomittarin avovastauksia tarkastellaan opiskelijakohtaisesti, jotta nähtäisiin, millaiset seikat mainintojen perusteella kuvastavat heikoimmiksi ja parhaimmiksi arvioitujen opiskelijoiden viestintäkäyttäytymistä. Mielenkiintoista on tarkastella esimerkiksi, vastaavatko taitomittarilla annetut arviot taitojen tasosta ja avovastausten luonnehdinnat toisiaan.

Ulkopuoliset arvioijat ovat avovastauksissaan kommentoineet melko yksimielisesti havaintojaan heikoimmiksi arvioitujen puhujien taidoista. Avovastauksiin on kirjattu enimmäkseen mainintoja taitojen puutteellisuudesta. Seuraavassa on koottu ulkopuolisten arvioijien perusteluja tyydyttävän arvosanan saaneiden opiskelijoiden arvioinneista, joista arvioijaryhmä on ollut myös hyvin yksimielinen. Yksimielisyys näkyy myös mainintojen sisällöissä. Esimerkkeihin on otettu mukaan sellaiset maininnat, joita esiintyy useilla arvioijilla. Muut kommentit ovat lähinnä yksittäisiä ilmauksia.

Taidoiltaan heikoimmaksi arvioidun puhujan 145 puhe-esitystä pidetään erityisen lyhyenä sekä sisällöltään niukkana ja heikosti perusteltuna (16 mainintaa). Esitystapaa pidetään kuitenkin hyvänä (4 mainintaa): "katsekontakti hyvä, ei paperista luetun oloista, vaan vapaata puhetta, - - hyvää, rauhallista esiintymistä", "lyhyeksi puheeksi luonteva ja tiivis". Puhujan saamat arvosanat vaihtelevat välttävistä (4 pistettä) hyvään (10 pistettä). Arviointien keskiarvo on 6.25, keskihajonta on aineiston pienimpiä ($s = 1.61$).

Puhujan 113 esitystapa on arvioijien mielestä levoton ja epävarman tuntuinen (10 mainintaa). Toinen maininnoista selvästi esille nouseva esiintymisen piirre on kohdentamisen ja kontaktin heikkous (6 mainintaa): "Epäselvä, vähän sekava, havainnollistamista ja kohdentamista vähän. Lisää loogisuutta ja perusteita väitteille, yleisvaikutelma rauhaton ja keskeneräinen". Arviointien keskiarvo on 7.25, keskihajonta aineiston pienin ($s = 1.48$). Arvosanat vaihtelivat tyydyttävästä (5 pistettä) hyvään (10 pistettä).

Puhujan 023 esitystä näyttää kuvaavan jonkinasteinen levottomuus (6 mainintaa): "Tuo esille havaintoja, mutta käsittelee asiaa hiukan hermostuneesti ja yksipuolisesti", "levottomuus ja kontaktin puute häiritsivät". Puhe-esityksen sisältöä pidetään niukkana (5 mainintaa) sekä esityksen sisältöä jäsentymättömänä ja etenevästä epäjohdonmukaisena (8 mainintaa). Arvioijien mielestä puhuja yritti perustella, mutta perustelut jäivät yksipuolisiksi tai heikoiksi (5 mainintaa). Arvioijien näkemykset eroavat kohdentamisen ja kontaktin arvioinnissa (3 arvioijan mielestä puhuja kohdensi joko sisällöllisesti tai katseella, yksi arvioija ilmaisee kontaktin puuttuvan "häiritsevästi", toisen mielestä "katsekontaktia ei ole juuri lainkaan". Taitoarvioinnit vaihtelevat tyydyttävästä (5 pistettä) hyvään (11 pistettä). Keskiarvo on 7.56, keskihajonta on 2.07.

Puhujan 077 esiintymistaitojen arviointia kommentoidaan suhteellisen niukasti (yhteensä vain 21 mainintaa). Puhe-esityksestä mainitaan, että se on lyhyt ja sisältää niukasti asiaa (6 mainintaa): "ilmaisi mielipiteensä mutta perustelut keveitä", "perusteli mielipiteensä monella tavalla, mutta käyttää vähän esimerk-

kejä tai motivoivaa aineista, puhuu luontevasti, mutta ei selkeästi tai innostuneesti". Näytteessä oli myös häiritsevästi taustahälyä, minkä kolme arvioijaa katsoi vaikeuttavan arviointia. Opiskelijan esiintymistaitojen keskiarvo on 8.27, keskihajonta aineiston pienimpiä ($s = 1.83$). Arvosanat vaihtelevat tyydyttävästi (5 pistettä) hyvään (11 pistettä).

Hyvin hyväksi arvioitiin osa-aineistossa viiden opiskelijan taidot. Esiintymistaidoiltaan parhaimmiksi arvioitiin puhujat 170, 181, 037, 104 ja 029. Arvioijien mainintojenkin perusteella tämä ryhmä opiskelijoita on nähty selvästi taitavampana kuin edellä kuvattu tyydyttävän arvosanan saaneiden opiskelijoiden ryhmä. Avovastausten analysointi osoittaa, että kaikkien näiden puhujien esiintymistä ovat ulkopuoliset arvioijat kommentoineet myönteisesti. Seuraavista esimerkeistä käy ilmi, miten arvioijat ovat kuvanneet hyvin hyväksi arvioimiensa puhujien taidokkuutta. Arvioijien näkemykset parhaimmiksi arvioitujen opiskelijoiden taidoista vaihtelevat huomattavan paljon. Arviointien yhtäläisyyttä ja hajaantumista käsitellään luvussa 5.2.1, joten tähän on poimittu vain sellaiset esimerkit, joista arvioijaryhmä on suhteellisen yksimielinen.

Puhujan 170 esiintymistaidot on arvioitu keskimäärin hyvin hyväksi ($x = 13.88$, $s = 3.46$). Arviointit vaihtelevat tyydyttävästä (8 pistettä) kiitettävään (täydet 20 pistettä). Arviointien perusteluista käy ilmi, että puhujan ilmaisutapaa ja esittämistyyliä pidetään hyvänä (7 mainintaa). Esiintymisestä mainitaan, että puhujalla on "hyvä", "rento" ja "välitön" tapa esiintyä sekä "miellyttävä tapa elehtiä" ja "ryhdikäs olemus". Myös kohdentamista ja kontaktia kuuntelijoihin (6 mainintaa) sekä perustelemisen taitoja pidetään hyvinä (4 mainintaa).

Puhujan 181 puhe-esityksen ansioista nousee maininnoissa esille erityisesti ilmaisutapaa ja esiintymistyyliä koskevat seikat (11 mainintaa). Esiintymistyyliä pidetään esimerkiksi "rauhallisena", "luotettavana", "sujuvana" ja "innostuneena". Puhe-esityksen rakenteesta ja sisällön jäsentyneisyydestä arvioijat ovat eri mieltä. Useimmat arvioijat (9 mainintaa) kuvaavat puhe-esitystä "polveileväksi", "rönsyileväksi", "hyppeleväksi" ja "aiheen ohi liukuvaksi". Rakennetta pidetään myös hyvänä ja maininnoista käy ilmi, että "puhujaa löysi linkin takaisin aiheeseen" (4 mainintaa). Esiintymistaitojen taso on arvioitu hyvin hyväksi ($x = 14.19$, $s = 2.74$). Arvosanat vaihtelevat hyvästä (10 pistettä) kiitettävään (19 pistettä).

Puhujan 037 saamat pistemäärät vaihtelevat hyvästä (11 pistettä) kiitettävään (19 pistettä), mutta arvioijat ovat kuitenkin melko yksimielisiä ($x = 14.38$, $s = 2.42$). Puhujan havainnollistamista luonnehditaan taitavaksi ja riittäväksi (7 mainintaa). Esiintymistyyliä (8 mainintaa) kuvaillaan "innostuneeksi", "rohkeaksi", "rennoksi", "jämeräksi", ja puhujan katsotaan esiintyvän "omana itsenään". Keskeisen ajatuksen ilmaiseminen koetaan esiintymistaitojen ongelmaksi (5 mainintaa). Myös puhe-esityksen rakennetta kritisoidaan (4 mainintaa), joskin sitä myös kiitellään (4 mainintaa).

Puhujan 104 puhe-esitys jakoi arvioijien mielipiteitä. Osa arvioijista pitää esiintymistaitoja tyydyttävänä (8 pistettä), osa kiitettävänä (18 pistettä). Arviointien keskiarvo on kuitenkin koko aineistossa toiseksi parhain ($x = 14.75$, $s = 3.19$). Puhe-esityksen ja esiintymistaitojen vahvuuksina pidetään erityisesti sisällön valintaa

ja aiheen monipuolista käsittelyä (9 mainintaa), kontaktia ja kohdentamista (3 mainintaa). Myös perustelemisen taitoja pidetään hyvinä (4 mainintaa). Esiintymistyylillä ja ilmaisutapaa kiitellään "vakuuttavaksi", "selkeäksi", "miellyttäväksi", "luontevaksi", "rauhalliseksi" ja "letkeäksi" (6 mainintaa).

Keskiarvojen perusteella tarkasteltuna parhaimmat esiintymistaidot on ulkopuolisen arvioijaryhmän mielestä puhujalla 029 ($x = 15.25$, $s = 2.86$). Tosin tässäkin arviointien vaihteluväli on erittäin laaja ($W = 9-20$). Puhujan ilmaisutapaa kuvataan "luontevaksi", ja "rauhalliseksi" (4 mainintaa). Puhetapaa pidetään selkeänä (4 mainintaa). Kohdentamista kiitellään (5 mainintaa), mutta myös kritisoidaan "aluksi virallinen, ei kohdennettu kavereille, loppupuolella paremmin tilanteeseen sopiva". Sisältöä pidetään monipuolisena ja hyvin valittuna (5 mainintaa). Kehittämistä nähdään lähinnä perustelemisen taidoissa (3 mainintaa). Perusteluja kritisoidaan "yksipuolisiksi", "epäloogisiksi" ja niitä kaivataan lisää. Tosin perusteluja pidetään myös hyvinä (1 maininta).

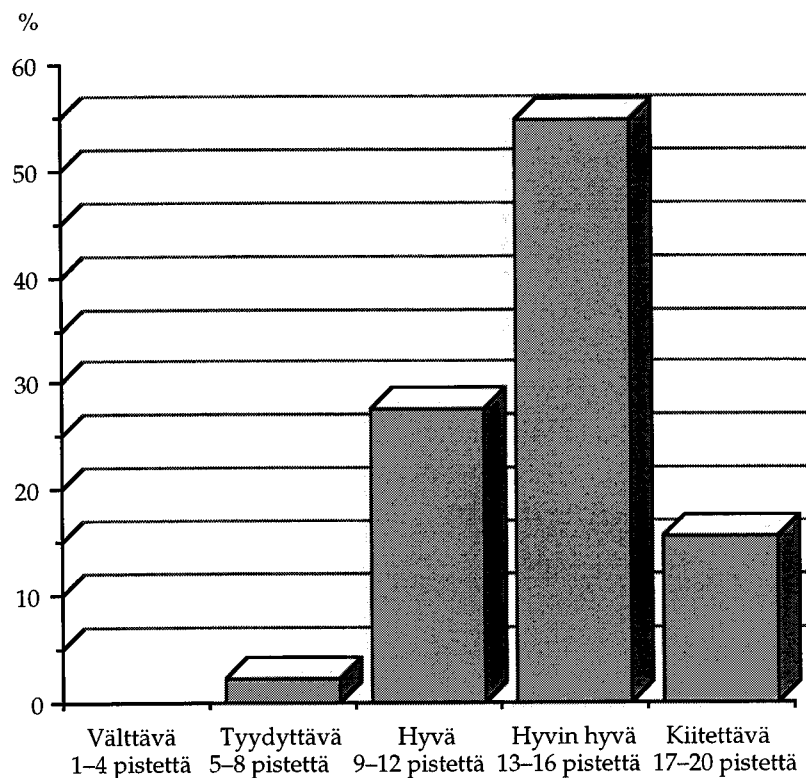
Laadullisen aineiston perusteella näyttää siltä, että erityisesti puhe-esityksen rakentamiseen liittyvät seikat, kuten puhe-esityksen aloitukset, lopetukset ja siirtymät sekä sanoman sisällön ja perustelujen monipuolisuus, ovat niitä esiintymistaidon osatekijöitä, joiden hallinnassa opiskelijoilla on eniten puutteita.

Esiintymistaidoiltaan heikoimmiksi arvioidut puhujat puhuivat hyvin lyhyesti, parhaimmiksi arvioidut puhujat puolestaan keskimääräistä kauemmin. Parhaimmat arvosanat saaneita puhujia kuvaillaan taitomittarin avovastauksissa ilmaisutavaltaan ja esiintymistyyliltään luonteviksi, rauhallisiksi, selkeiksi ja rennoiksi. Heitä koskevissa maininnoissa näkyy myös, että ulkopuoliset arvioijat ovat arvostaneet monipuolista sisältöä ja kohdentamisen taitoja. Näyttää siltä, että perustelemisen taitoja ei kovin hyvin hallittu. Niiden puute tulee selvästi esille arvioijaryhmän kommentteista. Erityisesti heikoimmiksi arvioitujen opiskelijoiden esiintymiselle perustelemisen taitojen puutteellisuus näyttää olevan tyypillistä. Parhaimmiksi arvioitujen puhujienkaan vahvuuksiin perustelevien ei arvioijaryhmän kommenttien mukaan näytä kuuluvan.

5.1.4 Ryhmäviestintätaidot opiskelijoiden arvioimina

Tutkimuksessa tarkastellaan lukiolaisten esiintymistaitojen tason lisäksi myös heidän ryhmäviestintätaitojaan. Opiskelijat arvioivat ryhmäviestintätaitonsa erittäin hyväksi. Ryhmäviestintätaitomittarin summapi-

temäärien keskiarvo on vahvasti hyvin hyvä ($x = 13.84$, $s = 2.50$). Ryhmäviestintätaitomittarin tulosten jakauma on vino. Opiskelijoiden itselleen antamat arvosanat näyttävät kasautuvan arvosana-asteikon yläpäähän. Useimmat ovat arvioineet ryhmäviestintätaitonsa hyvin hyväksi. Mittarin summapistemäärät vaihtelevat tyydyttävästä (6 pistettä) kiitettävään (20 pistettä), kuten kuvioista 8 voidaan havaita.



KUVIO 8 Ryhmäviestintätaitomittarin summapistemäärien frekvenssiprosentit arvosanoittain opiskelijoiden itsearvioinneista (N = 181)

Välttäviksi tai sitä heikommiksi ei omia ryhmäviestintätaitojaan arvioi kukaan, tyydyttävän arvosanan taidoistaan itselleen antaa vain 2.2 % (4 opiskelijaa). Hyviksi taitonsa arvioi reilu neljännes opiskelijoista eli 27.6 % (50 opiskelijaa). Hyvin hyvinä ryhmäviestintätaitojaan pitää yli puolet eli 54.7 % opiskelijoista (99 opiskelijaa). Kiitettävälle taitotasolle ryhmäviestijänä itsearvioinnin perusteella ylittää 15.5 % eli 28 opiskelijaa.

Arvioitavista taitoalueista opiskelijat pitävät parhaimpina omia tavoitteellisuuden taitojaan ($x = 3.57$), heikoimpina puheenvuorojen sisältöön ja ilmaisutapaan kuuluvia taitoja. Tosin taito-osuuden keskiarvojen väliset erot ovat hyvin pieniä. Suhteellisen alhaiset keskihajonnat (.76–.87)

osoittavat arviointien kasautuneen. Näin on tapahtunut erityisesti kuuntelemisen taitojen arvioinneissa, kuten taulukosta 5 käy ilmi.

TAULUKKO 5 Ryhmäviestintätaitomittarin osiokohtaiset frekvenssiprosentit, keskiarvot ja keskihajonnat opiskelijoiden itsearvioinneista

Taito-osio	välttävä	tydyttävä	hyvä	hyvin hyvä	kiitettävä	x	s	N
	%	%	%	%	%			
Tavoitteellisuus	1.1	7.1	37.9	41.8	12.1	3.57	.84	182
Osallistuminen	1.1	13.2	36.8	40.1	8.8	3.42	.87	182
Sisältö ja ilmaisutapa	—	13.7	40.7	36.8	8.8	3.41	.83	182
Kuunteleminen	—	9.9	42.0	42.0	6.1	3.44	.76	181

Välttävän tasoiseksi eivät opiskelijat ole juuri arvioineet minkään taitoalueen hallintaa. Sanoman sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvien taitojen sekä kuuntelemisen taitojen arvioinnissa ei asteikon alhaisinta arvoa ('välttävä') ole käytetty lainkaan. Arvioinnit keskittyvät erityisesti tavoitteellisuuden taitojen arvioinnissa hyvin hyvään ja kiitettävään.

Ryhmäviestintätaitomittarin "muuta havaintoja" -kohtaan opiskelijat kirjoittivat huomattavasti vähemmän kommentteja kuin esiintymistaitokokeen yhteydessä. Mainintoja kertyi 41 opiskelijalta yhteensä 73, joista 60 käsittelee jollain tapaa ryhmäviestintäkokeeseen liittyviä tuntemuksia tai ryhmän toimintaa. Lisäksi avovastauksiin kirjattiin mielipiteitä kokeesta, keskustelun aiheesta ja järjestelyistä. Niitä käsitellään luvussa 5.3. Aineisto analysoitiin sisällöllisesti ja siitä muodostui 6 luokkaa:

- keskustelukokemuksen miellyttävyys (15 mainintaa)
- keskustelun eteneminen ja sujuvuus (13 mainintaa)
- keskustelun ilmapiiri (10 mainintaa)
- keskustelun helppous (8 mainintaa)
- omat ryhmäviestintätaidot (7 mainintaa)
- yksimielisyys (4 mainintaa)
- yleinen osallistumisaktiivisuus (3 mainintaa)

Avovastausten aineisto on suppea. Se kuvastaa kuitenkin mielenkiintoisella tavalla sitä tapaa, jolla opiskelijat ovat taitojensa itsearviointin yhteydessä hahmottaneet ryhmäviestintätilanteen. Maininnat kuvaavat pikemminkin ryhmän toimintaa kokonaisuudessaan kuin omaa toimintaa tai omia ryhmäviestintätaitoja. Omat tuntemukset ilmaistaan koko ryhmää kuvaavien mainintojen kautta. Kokemuksia voi luonnehtia erittäin

positiiviseksi. Toteamus "aihe oli ihan hyvä ja mukava porukka oli jutella" kuvastaa hyvin mainintojen yleisluonnetta.

Esiintymistaitokokeen jälkeen opiskelijat kirjoittivat eniten jännittyneisyydestä. Ryhmäviestintäkokeen jälkeen taas eniten mainintoja kertyi keskustelukokemuksen miellyttävyyttä koskevaan luokkaan. Keskustelua pidettiin yleensä mielenkiintoisena ja miellyttävänä:

- "ryhmäkeskustelu oli mielenkiintoinen"
- "keskustelu oli hauskaa"
- "erittäin positiivinen kokemus"
- "oli kivaa"
- "ryhmäkeskustelu oli antoisaa"
- "oli kuitenkin loppujen lopuksi todella hauska ja mielenkiintoinen ryhmäkeskustelu, vaikka hieman esiintyi aamujäykkyyttä".

Vain kahdessa maininnassa tulee esille, että keskustelu olisi voinut olla mielenkiintoisempi tai innostavampi.

Keskustelussa tavoitellaan sujuvaa etenemisestä. On hyvin ymmärrettävää, että "tyhjät hetket" tuntuvat varsinkin koetilanteessa kiusallisilta:

- "keskustelu ehkä ei ollut niin suunnittelevaa, että 3 työtappaa olisi löytynyt helposti"
- "taisi myös tulla hiukan toistoa"
- "keskustelu meinasi jumiutua"
- "meidän ryhmässä negatiivista oli se, että välillä tuli pieniä taukoja, jotka on vähän vaivautuneita"
- "tyhjiä hetkiä ei tainnut olla".

Ryhmäviestintätaitoja, omaa tai toisten toimintaa ei kuitenkaan analysoida. Maininnoissa ei kuvata, miksi keskustelu eteni sujuvasti tai miksi syntyi kiusallisia taukoja.

Ryhmien viestintäilmapiiriä kuvataan maininnoissa rauhalliseksi ja mukavaksi:

- "tulimme ryhmän kanssa hyvin toimeen"
- "pääsimme päämääräämme hyvin ja rauhallisesti"
- "yhteistyö sujui hyvin"
- "ryhmämme toimi mielestäni hyvin siihen verrattuna, että vaikka olemmekin luokkatovereita niin emme kuitenkaan niin läheisiä, että keskustelisimme joka päivä ja tällainen varmasti lähentää luokkatovereita keskenään"
- "ryhmässä oli suhteellisen vapautunut ilmapiiri"
- "ryhmä x:ssä oli hauska keskustella sillä sen jäsenet olivat tuttuja, joiden seurassa oli helppo puhua".

Opiskelijoiden positiiviset kokemukset näkyvät myös keskustelun helpoutta koskevissa maininnoissa:

- "tuntui helpommalta kuin yksinpuhelu"
- "keskustelu tuntuu nyt paljon helpommalta kuin aiemmin"
- "ryhmässä oli helppo keskustella"
- "ryhmässä puhuminen oli huomattavasti mukavampaa ja helpompaa kuin yksin"
- "pienessä ryhmässä helppo keskustella".

Vaikeaksi ei kukaan keskustelua luonnehdi. Yksi opiskelija tosin mainitsee, että ”keskusteleminen tutusta aiheesta, ilman ennakovalmisteluja ja omien näkökantojen pohdiskelua ei ollut aivan helppoa.

Omia ryhmäviestintätaitoja tai ylipäätään omaa käyttäytymistä koskevia mainintoja avovastauksissa esiintyy vain kuuden opiskelijan lomakkeessa:

- ”keskeytin välillä puolitarpeettomasti vaikka olisin voinut kuunnella loppuun”
- ”minulla oli vaikeuksia osallistua keskusteluun, koska minulla ei ollut juuri mitään sanottavaa asiasta”
- ”olisin voinut olla aktiivisempi”
- ”keskusteluvalmiuksissa vielä kehittämistä”
- ”on hyvin vaikeaa yrittää päästä aiheesta toiseen sillä tavalla, että se menisi joustavasti eikä vaihtaisi tökerösti toisia huomioimatta puheenvuoroa”.

Keskusteluja kritisoidaan hieman liiallisesta konsensuksesta, johon syiksi oletetaan liian pienet ryhmät ja mielipiteiden samankaltaisuus:

- ”keskustelu olisi ehkä ollut mielenkiintoisempi ja kärkevämpi, jos keskustelijoita olisi ollut enemmän”
- ”meitä oli vain kolme ja kaikki olivat suunnilleen samaa mieltä”
- ”keskustelu meinasi jumiutua, kun kaikki olivat samaa mieltä”
- ”kovin olimme samaa mieltä asioista”.

Nämä maininnat voivat viitata myös argumentointitaitojen puutteeseen tai osallistumistapojen yksipuolisuuteen. Ryhmän samanmielisyys voi olla näennäistä ja johtua lähinnä siitä, että ryhmän jäsenet pyrkivät välttämään erimielisyyksien esille nousemista. Ryhmäajattelu, liian korostunut pyrkimys konsensuksen säilyttämiseen, on sekä päätöksentekoa että ongelmanratkaisukeskusteluissa hyvin yleinen ilmiö. Se, että keskustelu oli myös koetilanne on saattanut vahvistaa pyrkimystä välttää erimielisyyden ilmaisuja.

Maininnat osallistumisaktiivisuudesta kuvastavat tyytyväisyyttä koko ryhmän toimintaan:

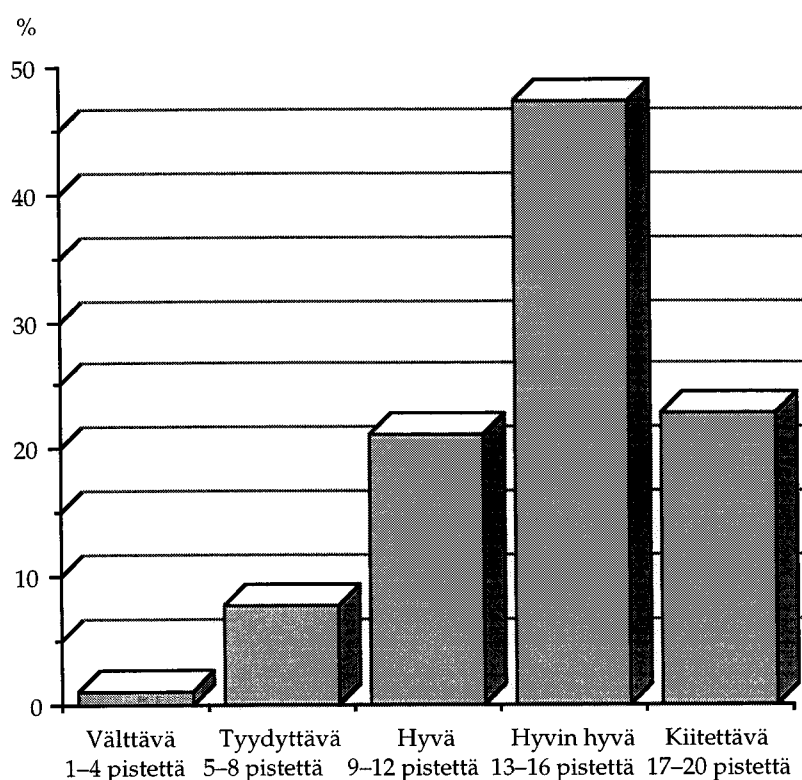
- ”keskustelu oli melko monipuolista ja olimme kaikki mukana keskustelussa”
- ”keskustelu sujui hyvin kun kaikki saivat mielipiteensä julki”
- ”yllätyin miten tasapuolisesti kaikki osallistuivat keskusteluun”.

Ryhmäviestintätaitojen itsearviointia koskeva taitomittarin kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto kuvaavat hyvin samansuuntaisesti opiskelijoiden näkemyksiä omien ryhmäviestintätaitojensa tasosta. Lukiolaiset ovat itsearviointien perusteella erittäin hyviä ryhmäviestijöitä ja kokevat ryhmäkeskustelut miellyttäväksi ja antoisiksi. Lähes puolet osallistujista arvioi kaikkien neljän taitoalueen hallinnan joko hyvin hyväksi tai kiitettäväksi. Parhaimmiksi opiskelijat katsoivat omat tavoitteellisuuden taitonsa. He arvioivat osaavansa erittäin hyvin ohjata ryh-

män toimintaa tavoitetta kohti, osoittaa yhteistyöhalukkuuttaan, suhteuttaa puheenvuoronsa sisällön keskustelun tavoitteeseen sekä rajata ja mitoittaa puheenvuoronsa tarkoituksenmukaisesti.

5.1.5 Ryhmäviestintätaidot opettajien arvioimina

Opettajat arvioivat opiskelijoiden ryhmäviestintätaitojen tason erittäin hyväksi. Opettajien (N = 11) omille opiskelijoilleen antamien arviointien summapistemäärien keskiarvo vastaa arviointiasteikon tasoa hyvin hyvä ($\bar{x} = 13.6$, $s = 3.49$). Niin opettajien kuin opiskelijoiden arviointien perusteella opiskelijat ovat parempia keskustelutaidoiltaan kuin esiintymistaidoiltaan. Opettajat käyttävät ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa arvosana-asteikkoa koko laajuudessaan. Opiskelijoiden saamat arvosanat vaihtelevat välttävästä (4 pistettä) kiitettävään (20 pistettä). Opettajien tekemät arvioinnit kasautuvat kuitenkin erittäin selvästi arvosana-asteikon yläpäähän. Opettajat ovat antaneet eniten arvosanoja 'hyvin hyvä'. Myös kiitettäviä on runsaasti, kuten kuviosta 9 käy ilmi.



KUVIO 9

Ryhmäviestintätaitomittarin summapistemäärien frekvenssiprosentit arvosanoittain opettajien (N = 11) omille opiskelijoilleen (N = 180) antamista arvioinneista

Välttävän arvosanan opettajansa arvioimana saa 2 opiskelijaa (1.1 %), tyydyttävän puolestaan 7.7 % opiskelijoista (14 opiskelijaa). Hyvät ryhmäviestintätaidot on opettajansa arvioinnin perusteella 21.2 %:lla opiskelijoista (38 opiskelijaa). Hyvin hyvän arvosanan opettajat antavat lähes puolelle opiskelijoista eli 47.2 %:lle (85 opiskelijaa). Kiitettävät taidot ryhmäviestinnässä on opettajien tekemien arviointien mukaan 22.8 %:lla opiskelijoista (41 opiskelijalla). Opettajien arviointien perusteella lukiolaisilla on erittäin hyvät ryhmäviestintätaidot. Taidoiltaan hyvin hyväksi tai kiitettäväksi on arvioitu yhteensä 70 % kokeeseen osallistuneista opiskelijoista.

Kuten opiskelijat itsekin, myös heidän opettajansa katsoivat opiskelijoiden hallitsevan ryhmäkeskustelussa parhaiten tavoitteellisuuden taidot sekä puheenvuorojen sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot. Mittarin taito-osioiden keskiarvojen väliset erot eivät kuitenkaan ole suuria, kuten taulukosta 6 voidaan havaita.

TAULUKKO 6 Ryhmäviestintätaitomittarin osiokohtaiset frekvenssiprosentit, keskiarvot ja keskihajonnat opettajien (N = 11) omille opiskelijoilleen antamista arvioinneista

Taito-osio	välttävä	tydyttävä	hyvä	hyvin hyvä	kiitettävä	x	s	N ¹
	%	%	%	%	%			
Tavoitteellisuus	3.3	11.6	29.3	37.0	18.8	3.56	1.03	181
Osallistuminen	8.3	12.7	32.0	36.5	10.5	3.28	1.08	181
Sisältö ja ilmaisutapa	5.5	7.7	34.3	42.0	10.5	3.44	.97	181
Kuunteleminen	5.0	14.4	36.1	35.0	9.4	3.29	1.00	180

¹ Jokainen opettajista arvioi vain omien opiskelijoittensa taidot.

Opettajien näkemyksen mukaan opiskelijat hallitsevat heikoimmin, mutta silti selvästi hyvin, osallistumistapoihin ja osallistumisen määrään liittyvät taidot. Puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan arviointi puolestaan näyttää kasautuvan arviointiasteikon kohtaan 4, eli hyvin hyvään.

Ryhmäviestinnän taitomittarin "muuta havaintoja" -kohtaan opettajat eivät juuri lainkaan kirjoittaneet perusteluja arvioinneilleen tai havaintoja opiskelijoiden taidoista. Koko aineistossa on vain kolme mainintaa:

- "tätä ei voi arvostella kovin vähäisen osallistumisen vuoksi"
- "D-ryhmä erittäin yhteistoiminnallinen"
- "en ehtinyt tehdä havaintoja tästä [kuuntelemisen taito-osiosta]"

Opettajat olisivat todennäköisesti kaivanneet lisää rohkaisua ja motiivointia taitomittarin "muita havaintoja" -kohdan täyttämiseen. On myös mahdollista, että kohta tulkittiin tarpeelliseksi vain silloin, jos arvioinnissa olisi ollut jotain erityistä ongelmallisuutta.

5.1.6 Ryhmäviestintätaidot ulkopuolisten arvioijien arvioimina

Ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointia varten muodostettiin perusaineistosta osa-aineisto. Perusaineistosta, joka koostui 182 opiskelijan pienryhmäkeskusteluista (yhteensä 43 keskustelua), valittiin ne, joihin oli opiskelijoilta saatu käyttölupa. Ulkopuoliset arvioijat katsoivat kuvanauhasta yhteensä 31 keskustelua ja arvioivat jokaisesta keskustelusta yhden satunnaisesti valitun opiskelijan ryhmäviestintätaidot samalla mittarilla kuin opiskelijat itse ja heidän opettajansa. Perusaineistosta koottiin myös vastaavat opiskelijoiden itsearviointit ja heidän opettajiensa tekemät arviointit. Osa-aineisto koostuu siis 31 opiskelijan ryhmäviestintätaitojen arvioinneista. Osa-aineistossa sekä opiskelijoiden itsearviointien että opettajien tekemien arviointien keskiarvot ovat lähellä perusaineiston vastaavia tunnuslukuja.

Ryhmäviestintätaitomittarin summapisteiden keskiarvo opiskelijoiden itsearvioinnissa on osa-aineistossa 13.63 (13.84) ja keskihajonta 2.59 (2.50).¹³ Opiskelijoiden itsearviointien perusteella arvosanat jakautuvat osa-aineistossa seuraavasti: välttäviä ei ole lainkaan, tyydyttäviä on 3.2 % (2.3 %), hyviä 25.8 % (27 %), hyvin hyviä 61.3 % (54.7 %) ja kiitettäviä 9.7 % (15.6 %). Osa-aineistossa opiskelijoiden itsearviointien keskiarvo ja keskihajonta ovat siis hyvin samansuuruisia kuin vastaavat tunnusluvut perusaineistossa. Arvosanojen jakauma sen sijaan keskittyy perusaineiston jakaumaa selvemmin 'hyvin hyvään'.

Opettajien ryhmäviestintätaitomittarin summapistemäärien keskiarvo on osa-aineistossa 12.97 (13.60). Keskihajonta on 4.39 (3.49). Opettajien tekemien arviointien perusteella opiskelijoiden taitojen taso arvosanoiksi muutettuna on seuraavanlainen: välttäviä 3.1 % (1.1 %), tyydyttäviä 15.6 % (7.7 %), hyviä 12.5 % (21.2 %), hyvin hyviä 53.1 % (47.4 %) ja

¹³ Suluissa oleva luku kertoo vastaavan tunnusluvun perusaineistosta.

Ulkopuolisten arvioijien arviointien keskiarvon mukaan 9.7 % opiskelijoista (3 opiskelijaa) hallitsee ryhmäviestintätaidot vain välttävästi. Tyydyttävästi ryhmäviestintätaidot hallitsee 16.1 % (5 opiskelijaa). Hyvät taidot ulkopuolisten arvioijien mukaan on reilusti yli puolella eli 54.8 %:lla opiskelijoista (17 opiskelijaa). Hyvin hyvät taidot on 16.1 %:lla (5 opiskelijaa). Kiitettäviä on vain 3.2 % eli yhdellä opiskelijalla.

Taito-osioiden tarkastelu osoittaa, että ulkopuolisten arvioijien ryhmä on arvioinut opiskelijoiden hallitsevan parhaiten puheenvuorojen sisältöä ja ilmaisutapaa sekä kuuntelemista koskevat taidot. Heikoimmin ulkopuolisten arvioijien mukaan hallitaan osallistumistapoihin ja osallistumisen määrään kuuluvat ryhmäviestintätaidot. Keskiarvojen erot ovat kuitenkin hyvin pieniä, kuten taulukosta 7 käy ilmi.

TAULUKKO 7 Ryhmäviestintätaitomittarin osiokohtaiset keskiarvot ja keskihajonnat ulkopuolisen arvioijaryhmän (N = 16) arvioinneista

Taito-osio	x	s	N
Tavoitteellisuus	2.55	.98	31
Osallistuminen	2.45	.97	31
Sisältö ja ilmaisutapa	2.64	.84	31
Kuunteleminen	2.63	.87	31

Esiintymistaitojen arvioinnissa ulkopuolisten arvioijien näkemykset yksittäisten opiskelijoiden taitojen tasosta eivät olleet kovin yhteneviä. Tuloksista kävi myös ilmi, että arvioijaryhmä arvioi yhteneväisemmin heikoimman arvosanan saaneita opiskelijoita. Ryhmäviestintätaitojen opiskelijakohtaisten arviointien tarkastelusta ei voida tehdä samaa johtopäätöstä. Ryhmäviestintätaitojen arviointien yhteneväisyys tai eriyvyys ei näytä olevan yhteydessä opiskelijan taitojen tasoon, kuten taulukosta 8 voidaan havaita.

TAULUKKO 8 Ulkopuolisten arvioijien ryhmäviestintätaitomittarin summapistemäärien keskiarvot, keskihajonnat sekä arviointien vaihteluvälit ja vaihteluvälin pituudet

	Opiskelija	x	s	W	ω
Välittävä taidot	151	3.31	2.50	0-9	9
	160	3.56	2.61	0-8	8
	077	3.61	1.04	2-6	4
Tyydyttävät taidot	175	4.88	2.13	2-9	7
	059	5.94	2.49	2-10	8
	140	6.94	2.29	4-11	7
	028	7.19	2.32	3-11	8
	145	8.25	3.22	4-14	10
Hyvät taidot	136	8.63	2.42	4-12	8
	006	8.94	2.29	4-12	8
	023	8.94	2.29	6-14	8
	099	9.00	2.19	5-13	8
	131	9.50	2.48	5-14	9
	092	10.75	2.30	6-15	9
	096	11.19	3.29	7-17	10
	117	11.19	2.32	8-17	9
	084	11.31	1.92	8-14	6
	113	11.44	2.68	5-17	12
	181	11.44	2.97	5-16	11
	156	11.75	2.57	8-16	8
	007	11.81	2.48	7-15	8
	188	11.94	3.04	7-17	10
	153	12.18	2.88	7-17	10
Hyvin hyvät taidot	104	12.31	2.52	9-18	9
	065	12.48	3.16	6-18	12
	088	12.94	1.48	10-15	5
	082	14.63	2.09	10-19	9
	054	14.88	2.45	11-19	8
Kiitettävät taidot	029	15.19	1.83	12-18	6
	170	15.50	2.13	12-19	7

Arvioijat kirjoittivat taitomittarin "muita havaintoja" -kohtaan melko runsaasti perusteluja ja kommentteja. Jokaisen opiskelijan taitojen arvioinnin osalle näitä kommentteja kertyi keskimäärin 10 ulkopuoliselta arvioijalta. Mainintoja tarkastellaan opiskelijakohtaisesti, jotta saataisiin tarkempi kuva, millaisin perustein opiskelijan taidot on arvioitu erityisen hyväksi tai heikoiksi. Ryhmäviestintätaidoiltaan heikoimmiksi on arvioitu keskustelijat 151, 160 ja 077. Näiden välittävän arvosanan saaneiden opiskelijoiden taidoista kirjoitetuissa kommentteissa korostuvat osallistumistapojen ja erityisesti osallistumisen määrän vähäisyys. Laadullinen aineisto tukee taitomittarilla saatua tulosta. Arvioijaryhmään arvioi opiskelijoiden osallistumistapoihin ja osallistumisen määrään liittyvät taidot heikoimmin hallituiksi. Ulkopuoliset arvioijat kuvaavat, että opiskelijoista osan keskusteleminen jäi lähinnä ryhmässä "mukanaolemiseksi", kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

Keskustelijan 151 taidot arvioidaan heikoimmiksi ($x = 3.31$, $s = 2.50$). Hänen osallistumistaan kuvataan avovastauksissa lähinnä passiiviseksi mukanaoloksi 10 mainintaa): "ilmaisi mukanaoloon (hyminöillään), ei enempää, ei osallistunut keskusteluun lainkaan, ilmaisi alussa mielipiteensä ja myöhemmin nyökkäili ym., ei edistänyt tavoitteeseen pääsyä millään tavoin". Keskustelijan mainitaan käytäneen yhden tai kaksi puheenvuoroa, joissa hän ilmaisi mielipiteensä (9 mainintaa). Osallistumista pidetään tavoitteellisuuden kannalta heikkona: "yksi kommentti, jolla vahvistettiin muiden mielipiteitä, ei osoittanut halua tavoitteen saavuttamiseksi, yksi kommentti ilman perusteluja", "osoitti jossain määrin nonverbaalisesti kuuntelevansa, puheenvuoroja oli vain kaksi (aloituspuheenvuoro ja lisäys 'ryhmäkeskustelut', lisäksi muutama joo-myöntely)". Kuuntelemista keskustelijan mainitaan osoittavan katseellaan (8 mainintaa). Mainintojen perusteella arvioijien voi katsoa olleen hyvin yksimielisiä. Taitomittarin summapistemäärät vaihtelevat hylätystä (0 pistettä) hyvään (9 pistettä).

Myös keskustelijan 160 taidot arvioidaan välttäviksi ($x = 3.56$, $s = 2.61$). Arvosanat vaihtelevat hylätystä (0 pistettä) tyydyttävään (8 pistettä). Maininnoissa osallistumista luonnehditaan selkeän aloituspuheenvuoron (3 mainintaa) jälkeen lähinnä läsnäoloksi tai kommentoinniksi (14 mainintaa) ja seuraamiseksi (6 mainintaa kuuntelemisen osoittamisesta): "oli fyysisesti läsnä ja nyökkäili ja äänteli hyväksyvästi, muttei tehnyt muuta", "osoitti nonverbaalisesti kuuntelevansa, muita kohtia ei voi arvioida, koska ei esittänyt yhtään puheenvuoroa aloituskierroksen jälkeen", "katsekontaktin ja kuuntelemisen hallitsee, puheenvuoroja, kommentteja, tavoitteellisuutta, perusteluja lisää", "aloituspuheenvuoro selkeä, muuten osallistuminen jää vähäiseksi, seuraa olemuksellaan keskustelua aktiivisesti ja vahvistaa muiden puheenvuoroja".

Vähäinen osallistuminen näyttää arvioijien havaintojen perusteella leimaavan myös keskustelijan 077 ryhmäviestintäkäyttäytymistä. Arvioijaryhmän arvioinnit vaihtelevat välttävästä (2 pistettä) tyydyttävään (6 pistettä). Keskihajonta on aineiston pienin ($x = 3.61$, $s = 1.04$). Myös maininnat taidokkuudesta ovat yhteneväisiä. Keskustelijan osallistumista kuvataan hyvin passiiviseksi (11 mainintaa) ja puhetapaa epäselväksi (7 mainintaa). Hänen kuvaillaan myös vetäytyneen keskustelun seuraamisesta (8 mainintaa): "kerran sentään avasi suunsa, puhui käsi suun edessä, mutinaa, katse tiukasti paperissa, osoitti mielenkiinnottomuutta, osoitti kuuntelevansa, koska puheenvuoro ilmeisemmin liittyi keskusteluun (muiden reaktiot olivat myötäileviä), puheenvuorot jäivät epäselviksi", "ei osoittanut kuuntelevansa, puheenvuoro kuitenkin liittyi keskusteluun", "osallistumisaktiivisuus, tavoitteellisuus, kannustavuus, kontakti puuttuvat, ilmaisu epäselvää", "nonverbaalisesti täysin omissa maailmoissaan suurimman osan ajasta, minimaalinen osallistuminen teki mahdottomaksi arvioida".

Osallistumistapojen monipuolisuus ja aktiivisuus sekä erityisesti kuuntelemisen ja perustelemisen taitojen hallinta näyttävät puolestaan olevan niitä ryhmäviestintätaitoja, jotka parhaimmiksi arvioidut opiskelijat hallitsevat. Taidoiltaan parhaimpina pidettiin keskustelijoita 029, 170 ja 037. Heistä kuitenkin ainoastaan opiskelijan 037 taidot arvioidaan kiitettäväksi.

Keskustelijan 037, joka sai myös esiintymistaidoistaan erittäin hyvät arviot, taitojen arvioinnit vaihtelevat hyvästä (12 pistettä) kiitettävään (19 pistettä). Arviointien keskiarvo on 16.56 ja keskihajonta 2.07. Opiskelijan ryhmäviestintätaidoista pidetään hyvinä osallistumistapojen monipuolisuutta (17 mainintaa) ja tavoitteellisuutta (4 mainintaa). Keskustelijan katsotaan vaikuttavan rakenta-

vasti ja rohkaisevasti ryhmän viestintäilmapiiiriin (4 mainintaa). Lisää kaivataan perusteluja (1 maininta) ja hiljaisen osallistujan rohkaisemista (1 maininta). Yhden arvioijan mielestä puhuja välillä eksyi aiheesta (1 maininta). Muuten kaikki maininnat olivat sisällöltään erittäin positiivisiksi tulkittavia, esimerkiksi "keskustelija esitti varsin paljon kysymyksiä ja vei keskustelua eteenpäin", "rakentavaa osallistumista, aktiivinen, muutama tavoitteellisuuden kannalta erittäin hyvä puheenvuoro", "reipas aloitus, rohkea ote, ilmaisi ja perusteli mielipiteitään, kyseli, rohkaisi, monipuolisesti hyvä".

Keskustelijan 170 ryhmäviestintätaitojen arvioinnit vaihtelevat hyvästä (12 pistettä) kiitettävään (19 pistettä). Arviointien keskiarvo on toiseksi paras ($x = 15.50$, $s = 2.13$). Avovastauksissa hänen osallistumistaan luonnehditaan monipuoliseksi (9 mainintaa) ja ryhmän puheenjohtajana toimimiseksi (2 mainintaa). Osallistumista pidetään aktiivisena (3 mainintaa), mutta ilmaisutapa herättää erilaisia luonnehdintoja. Toisten mielestä keskustelijan osallistuminen on rakentavaa ja "toisille tilaa antavaa", toisten mielestä liian ehdottomasti: "sanoo mielipiteensä rohkeasti, mutta turhan ehdottomasti, perusteluja ja tavoitteeseen pyrkimistä on, muiden rohkaisua, tiimihengen nostamista lisää", "antoi mukavasti tilaa toisille, palasi toisten kommentteihin, oli aktiivinen olematta aggressiivinen päällepäsmäri", "osallistuu keskusteluun tavoitteellisesti ja kykenee myös kritisoidaan omia mielipiteitään, aktiivista, rakentavaa keskustelua", "perustelee mielipiteitään hyvin, on keskustelussa jonkinlainen johtaja, pohdiskelee, ajattelee ääneen, tekee suurimman osan mm. tiivistyksistä". Puheenvuoroihin toivotaan lisää selkeyttä (4 mainintaa). Äänenkäyttöä kritisoidaan monotonisuudesta ja häiritsevästä narinasta (3 mainintaa).

Arvioijaryhmä arvioi keskustelijan 029 taitoja melko yhteneväisesti hyvin hyviksi ($x = 15.19$, $s = 1.83$). Arvosanat vaihtelevat hyvästä (12 pistettä) kiitettävään (18 pistettä). Osallistumista kuvataan avovastauksissa aktiiviseksi ja monipuoliseksi (10 mainintaa). Kuuntelemisen taitoja (7 mainintaa) sekä perustelemisen taitoja (3 mainintaa) pidetään hyvinä: "--kuunteli tarkkaavaisesti, kommentoi, teki yhteenvetoja, pitkiä passiivisia jaksoja, sitten taas hyvin osallistuvaa, tavoitteellista", "osoitti kuuntelevansa, kommentoi, toi ehdotuksia, tiivistää, assertiivinen, perustelee myös toisten väitteitä, kokoaa keskustelun", "puheenvuorot olivat usein hyviä, perusteltuja kokonaisuuksia, parantamisen varaa on muiden mukaan vetämisessä". Tavoitteellisuutta kaivataan vielä lisää (2 mainintaa), toisten kannustamistakin toivotaan vielä enemmän (2 mainintaa).

Ulkopuolisten arvioijien näkemyksen perusteella lukiolaiset eivät ole niin hyviä keskustelijoita kuin he itse tai heidän opettajansa arvioivat. Sekä opiskelijat että opettajat pitävät opiskelijoiden esiintymistaitojen tasoa heikompana kuin ryhmäviestintätaitojen tasoa. Ulkopuolisten näkemys opiskelijoiden taidoista on kuitenkin toisenlainen. Heidän mielestään lukiolaiset ovat taidoiltaan parempia esiintyjinä kuin ryhmäviestijöinä. Laadullisesta aineistosta käy esille, että osa opiskelijoista ei osallistunut keskusteluun juuri lainkaan tai osallistuminen jäi vain omien mielipiteiden ilmaisemiseksi. Taitavina ryhmäviestijöinä ulkopuoliset arvioijat ovat pitäneet erityisesti niitä opiskelijoita, joilla on monipuoliset osallistumistavat, jotka osaavat perustella näkemyksiään ja jotka osaavat kuunnella ja saada muutkin mukaan keskusteluun.

5.2 Opiskelijat, opettajat ja ulkopuoliset arvioijat taitojen arvioijina

5.2.1 Opiskelijat, opettajat ja ulkopuoliset arvioijat esiintymistaitojen arvioijina

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, miten eri arvioijat arvioivat puheviestintätaitoja ja käyttävät taitomittareita sekä miten opiskelijoiden itsearviointi sekä opettajien ja ulkopuolisten arvioijien käsitykset opiskelijan taitojen tasosta vastaavat toisiaan (tutkimuskysymys 2). Tähän kysymykseen haetaan vastausta tarkastelemalla arviointien keskiarvojen välisen eron tilastollista merkitsevyyttä. Erityisesti ulkopuolisten arvioijien arvioijakohtaisten keskiarvojen ja keskihajontojen tarkastelemisen sekä arvioijaryhmän näkemysten yhteneväisyyden ja erilaisuuden analysoimisen avulla halutaan selvittää arviointiprosessin luonnetta. Miten arvioijat ovat käyttäneet arviointiasteikkoa? Millaiset piirteet opiskelijan esiintymisessä ja arvioijaryhmän näkemysten hajaantumisessa näyttäisivät liittyvän toisiinsa?

Tutkimuksessa haluttiin arvioida opiskelijoiden taitoja kahdessa erilaisessa viestintätilanteessa, jotta saataisiin mahdollisimman monipuolinen kuva opiskelijan puheviestintätaidoista sekä arviointien tilannekohtaisista eroista (tutkimuskysymys 2). Tulokset osoittavat, että esiintymistaitomittarin ja ryhmäviestintätaitomittarin summapistemäärien keskiarvojen väliset erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä opettajien eivätkä ulkopuolisten arvioinneissa. Esiintymistaidot ja ryhmäviestintätaidot ovat saaneet samansuuntaiset arviot sekä opettajien (keskiarvojen eron t -arvo = 1.37, p = .171) että ulkopuolisten arvioijien (keskiarvojen eron t -arvo = .42, p = .680) arvioinneissa. Sen sijaan opiskelijoiden itsearvioinnit eroavat näissä kahdessa viestintätehtävässä tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Opiskelijat ovat arvioineet ryhmäviestintätaitonsa selvästi paremmiksi kuin esiintymistaitonsa (t -arvo = 5.73, p < .000). Keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Opiskelijat (N = 182) arvioivat omat esiintymistaitonsa keskimäärin hyväksi (\bar{x} = 12.62, s = 2.24). Opettajat (N = 11) arvioivat opiskelijoiden esiintymistaidot paremmiksi kuin opiskelijat itse (\bar{x} = 13.20, s = 3.28). Summapistemittareiden keskiarvojen ero on perusaineistossa tilastollisesti melkein merkitsevä (t -arvo 2.24, p = .026). Taitoalueiden tarkastelu puoles-

taan osoittaa, että opiskelijoiden itsearviointit ja opettajien tekemät arviointit eroavat erityisesti puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidoissa. Sanoman rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot opiskelijat arvioivat heikoimmiksi, ero opettajien huomattavasti myönteisempään arviointiin on tilastollisesti erittäin merkitsevä (t-arvo = 5.10, p = .000). Opettajien ja opiskelijoiden arviointien väliset erot käyvät ilmi taulukosta 9.

TAULUKKO 9 Opettajien (N = 11) ja opiskelijoiden (N = 184) antamien esiintymistaitoarviointien erot ja erojen tilastolliset merkitsevyydet

	Opettajat		Opiskelijat		t-arvo	p	N ¹
	x	s	x	s			
Esiintymistaitomittari	13.20	3.28	12.62	2.69	2.24	.026 *	181
Kohdentaminen ja kontakti	3.36	1.11	3.25	.89	1.15	.253	183
Rakenne ja eteneminen	3.36	.92	2.92	.90	5.10	.000 ***	182
Sanoman sisältö ja ilmaisutapa	3.35	1.01	3.35	.80	.07	.945	184
Havainnollistaminen	3.13	.96	3.10	.96	.37	.710	183

¹ Jokainen opettajista arvioi vain omien opiskelijoittensa taidot.

* = p < .05

** = p < .01

*** = p < .001

Osa-aineistoon koottiin 32 opiskelijan puhe-esitykset ulkopuolisten arvioijien arviointityötä varten sekä samojen opiskelijoiden itsearviointit ja heidän opettajiensa tekemät taitoarviointit. Tämän aineiston perusteella voidaan todeta, että ulkopuoliset arvioijat (N = 16) arvioivat opiskelijoiden esiintymistaitoja kriittisemmin kuin opiskelijat itse (N = 32) tai heidän opettajansa (N = 11). Opettajien ja ulkopuolisten arvioijien arviointien keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (t-arvo = 4.12, p = .000). Ulkopuolisen arvioijaryhmän ja opiskelijoiden arviointien välinen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä (t-arvo = 2.62, p = .013).

Yksittäisten taitoalueiden arvioinnissa opettajien ja ulkopuolisten arvioijien arviointit eroavat puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidoissa tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Kohdentamisen ja kontaktin taitojen, sanoman sisällön ja ilmaisutavan sekä havainnollistamisen taitojen keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti merkitsevä.

Kaikkia arvioitavia taitoalueita ulkopuoliset arvioijat arvioivat kriittisemmin kuin opettajat. Opiskelijoiden itsearviointien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän tekemien arviointien keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti merkitsevä sanoman sisällön ja ilmaisutavan arvioinnissa, melkein merkitsevä se on kohdentamisen ja kontaktin sekä havainnollistamisen taitojen arvioinnissa. Sen sijaan puhe-esityksen rakenteen ja etenemisen taitojen arvioinnit eivät eroa tilastollisesti merkitsevällä tavalla, kuten taulukosta 10 voidaan havaita.

TAULUKKO 10 Ulkopuolisten arvioijien esiintymistaitoarviointien ero opettajien ja opiskelijoiden arviointeihin sekä erojen tilastolliset merkitsevyydet

	Ulkopuoliset arvioijat		Opettajat		Opiskelijat	
	x	s	x t-arvo	s p	x t-arvo	s p
Esiintymistaitomittari	10.49 (2.43)		12.84 (3.55) 4.12 .000 ***		12.22 (3.19) 2.62 .013 *	
Kohdentaminen ja kontakti	2.75 (.64)		3.41 (1.19) 3.76 .001 **		3.19 (.90) 2.36 .025 *	
Rakentaminen ja eteneminen	2.54 (.67)		3.22 (.87) 4.74 .000 ***		2.88 (1.04) 1.49 .147	
Sanoman sisältö ja ilmaisutapa	2.64 (.66)		3.19 (1.12) 2.99 .005 **		3.19 (.90) 2.95 .006 **	
Havainnollistaminen	2.55 (.68)		3.03 (1.03) 2.81 .009 **		2.97 (1.15) 2.07 .047 *	

* = $p < .05$

** = $p < .01$

*** = $p < .001$

Ulkopuoliset arvioijat ovat arvioineet opiskelijoiden esiintymistaitoja kaikkein kriittisimmin ja opettajat lempeimmin. Ulkopuoliset arvioijat eivät opiskelijoiden esiintymistaitojen arvioijina olleet kuitenkaan kovin yksimielisiä. Käsitykset opiskelijan taitojen tasosta vaihtelevat välillä hyvin suuresti. Saman opiskelijan taidot saattaa yksi arvioija arvioida tasoltaan tyydyttäväksi ja toinen vastaavasti kiitettäväksi (esimerkiksi puhujien 033 ja 156 taidot). Esiintymistaitojen arvioinneissa on opiskelijakohtaisesti suuria vaihteluja. Tämä saattaisi selittyä arvioijien erilaisella tavalla käyttää arviointiskaalaa. Taitomittarin keskiarvojen ja keskihaajontojen arvioijakohtainen tarkastelu osoittaa, että osa ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioijista on käyttänyt selvästi lempeämpää tai

ankarampaa arviointiasteikkoa kuin toiset. Joidenkin arvioijien arviointiskaala puolestaan näyttää kapeahkolta, kuten taulukosta 11 voidaan havaita.

TAULUKKO 11 Ulkopuolisten arvioijien esiintymistaitomittarin ja taito-osioiden keskiarvot, keskihajonnat ja arviointien vaihteluvälit

Arvioija	Esiintymistaidot			Kohdentaminen ja kontakti			Rakenne ja eteneminen			Sisältö ja ilmaisutapa			Havainnollistaminen		
	x	s		x	s	W	x	s	W	x	s	W	x	s	W
1	2.38	.77		2.53	.95	1-4	2.69	1.03	1-5	2.25	1.08	1-4	2.06	.95	1-4
2	2.84	.98		3.06	.95	1-5	2.84	1.17	1-5	2.91	1.15	1-5	2.53	1.02	1-5
3	2.45	.84		2.53	1.22	1-5	2.47	1.14	1-5	2.47	.80	1-4	2.34	1.04	1-4
4	2.63	.91		2.87	1.01	1-5	2.66	1.00	1-4	2.69	1.23	1-5	2.31	.97	1-4
5	2.22	.84		2.44	.98	1-5	2.06	1.01	1-5	2.16	.95	1-5	2.22	1.10	1-5
6	2.42	.76		2.61	.92	1-5	2.03	.87	1-4	2.52	.89	1-5	2.52	1.09	1-5
7	2.66	.87		2.66	.90	0-4	2.50	.92	0-4	2.78	1.07	0-5	2.69	1.00	0-4
8	2.66	.89		2.97	.90	2-5	2.38	1.01	1-4	2.59	1.04	1-4	2.69	1.26	1-5
9	2.84	.84		2.97	1.12	1-5	2.84	1.19	1-5	2.97	1.26	0-5	2.56	1.13	1-5
10	2.67	.95		2.66	1.10	1-5	2.66	1.31	1-5	2.75	1.14	1-5	2.63	.98	1-5
11	2.71	.77		2.72	.92	1-5	2.53	.98	1-5	2.75	.84	1-5	2.84	.99	1-5
12	2.59	.65		2.53	.92	1-5	2.50	1.02	1-5	2.75	.88	1-5	2.59	.87	1-5
13	3.07	.66		3.13	.75	2-4	3.09	.96	1-5	3.03	.90	1-5	3.03	.74	2-4
14	2.52	.94		2.72	.96	0-5	2.41	1.07	0-5	2.25	.98	0-4	2.69	.97	0-5
15	2.59	.96		2.63	1.34	1-5	2.44	.98	1-4	2.91	1.06	1-5	2.38	1.13	1-5
16	2.72	.49		3.03	.65	2-4	2.59	.84	1-4	2.47	.76	1-4	2.78	.55	2-4

Arvioijien tavassa käyttää taitomittaria näyttää olevan eroja. Esiintymistaitoarviointien keskiarvot vaihtelevat arvioijakohtaisesti melko jyrkästi arvioijan 5 ankarimmasta ($x = 2.22$) arvioinnista arvioijan 13 lempeimpään arviointiin ($x = 3.07$). Keskiarvojen vaihteluvälin pituus on .85. Arvioija 13 arvioi kaikkia esiintymistaitojen piirteitä selvästi lempeämmin kuin muut, hän käyttää myös melko kapeaa arviointiskaalaa (vaihteluväli on esimerkiksi kohdentamisen ja kontaktin sekä havainnollistamisen taitojen arvioinnissa tyydyttävästä hyvin hyvään). Myös arvioija 16 on arvioijatyypinä hieman muita lempeämpi, ja hänenkin arviointiskaalansa näyttää melko kapealta. Arvioijat 13 ja 16 näyttävät olleen muita varovaisempia taitojen arvioijina. Arvioija 5 on ankarin kaikkien muiden piirteiden paitsi havainnollistamisen taitojen arvioijana. Myös arvioija 1 on muita ankarampi arvioija, mikä tulee esille osiokohtaisesti kuitenkin lähinnä vain havainnollistamisen taitojen keskiarvossa ($x = 2.06$).

Arvioijaryhmän yhteneväisyyttä voidaan tarkastella myös korrelaatioanalyysin avulla. Arvioijien väliset korrelaatiot jäävät melko heikoiksi eikä niillä ole aina tilastollista merkitsevyyttä. Erittäin vahvoja korrelaatioita ($r \geq .81$) ei ole lainkaan. Huomattavia korrelaatioita ($r = .61-.80$) on 16 arvioijan ryhmässä 32 arvioijaparin välillä. Huomattavat korrelaatiot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Kuuden arvioijaparin arvioinnit korreloivat keskenään vain heikosti tai eivät lainkaan ($r < .31$).

Ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien perusteluja ja opiskelijan puhekäyttämisenä tehtyjä kommentteja analysoimalla voidaan selvittää arviointiprosessin luonnetta. Arvioijien "muita havaintoja" -kohtaan kirjoittamia mainintoja tarkastellaan kiinnittämällä erityisesti huomiota seikkoihin, jotka toistuvat arvioijien kommentteissa ja joista arvioijien näkemykset ovat erilaisia. Tulkinnat arviointiin liittyvistä tekijöistä perustuvat siis sekä mainintojen useuteen että niiden sisällöllisiin eroihin.

Opiskelijakohtaisten arviointien tarkastelu osoittaa, että arvioijaryhmän näkemykset taitojen tasosta poikkeavat toisistaan joissakin tapauksissa erittäin paljon. Tällaisten tapauksien tarkastelu voi tarkentaa esiintymistaitojen arvioinnin luonnetta ja paljastaa, millaiset tekijät tässä aineistossa ovat yhteydessä arviointien epäyhtenevyyteen. Osa-aineistosta tarkastellaan niitä arviointeja, joissa arvioijien näkemykset ovat hajonneet keskimääräistä enemmän ($s > 3.00$) sekä niitä, joissa arviointien vaihteluväli on poikkeuksellisen pitkä ($\omega \geq 10$). Tällaisia tapauksia aineistosta löytyy kymmenen (opiskelijoiden 028, 029, 033, 082, 096, 104, 156, 170, 175, 188 esiintymistaidoista tehdyt arvioinnit).

Mikään tietty yksittäinen tekijä ei nouse selittämään arviointien hajaantumista. Sen sijaan aineisto antaa viitteitä siitä, että esiintymistaitojen arviointi on ongelmallista silloin, kun jokin osa puhujan puheesityksen joko sisällöstä tai ilmaisutavasta nousee korostuneesti esille. Tällaisia näyttäisivät olevan sinänsä hyväksi arvioidun puhujan yksittäiset kömmähdykset, puhujan muista poikkeava esiintymistyyli, jokin erityisen hyväksi tai heikoksi arvioitu yksittäinen väite, esimerkki tai puhumisen piirre. Eri taitoalueiden arvioiminen analyttisesti voi olla vaikeaa, jos jokin yksittäinen piirre vangitsee arvioijan huomion. Seuraavien puhujien (opiskelijat 028, 029, 033, 170 ja 188) esiintymistaitojen arviointi ja arviointien perustelut antavat viitteitä siitä, millaiset tekijät saattavat vinouttaa arviointeja.

Puhe-esityksen sisällöstä erottuva yksittäinen piirre nousee esille opiskelijan 028 taitojen arvioinnissa. Opiskelija on arvioitu taidoiltaan selvästi hyväksi ($x = 12.19$). Arviointien keskihajonta on kuitenkin suuri ($s = 3.08$). Arvioijien käsitykset opiskelijan taitojen tasosta vaihtelevat tyydyttävästä (7 pistettä) kiitettävään (17 pistettä). Arviointien perusteluista nousee esille erityisesti yksi hyvä esimerkki (6 mainintaa), jota puhuja käytti puhuessaan aiheesta "Voivatko riidat olla rakentavia". Tämä esimerkki oli puhujalle selvästi hyvin henkilökohtainen, ja hän näytti häikäilyvän sitä kertoessaan. Puhe-esitykseen tuli ikään kuin katkos puhujan oman hämmennyksen vuoksi. Arvioijista neljä mainitsee puhujan hämmennyksestä tai epävarmuudesta. Arvioijien maininnat (15 mainintaa) puhe-esityksen rakenteesta ovat ristiriitaisia. Puhe-esityksen alkua ja loppua pidetään hyvinä. Osa arvioijista pitää rakennetta ja puhe-esityksen etenemistä erittäin hyvänä, osan mielestä esityksestä puuttuu loogisuus:

- "Mainio aloitus! Hyvä käytännönläheinen esimerkki, keskittynyt esitys, kontakti hyvä, lyhykäisyydessäänkin oikein hyvä: punainen lanka on selkeä alusta loppuun."
- "Kohdensi tovereilleen, hiukan levoton liikehdintä häiritsi, katsekontakti puuttui, hyvät esimerkit (läheiset), esimerkit ja ajatukset tulisi ilmaista loppuun asti, puheen rakenne erittäin hyvä."
- "Hyvää yritystä, mutta toteutukseen ei panostettu tarpeeksi. Yritti hyvin alussa ja lopussa, mutta puheesta puuttui juoni, loogisuus ja sanoma alun ja lopun välille."
- "Hauska aloitus ja rakentava ohje lopuksi, henkilökohtainen esimerkki pitää kiinnostusta yllä, esitys hiukan takeltelee."

Puhujan 029 esiintymistyyliä (5 mainintaa) pidetään luontevana ja rauhallisena. Puhe-esityksen sisältöä monipuolisena (4 mainintaa). Tosin yhden arvioijan mielestä "sisältö olisi ehkä voinut olla vielä rikkaampi". Kohdentamista pidetään hyvänä (4 mainintaa) mutta myös ajoittain (alussa) heikkona (2 mainintaa). Maininnoissa (2 mainintaa) viitataan puhe-esityksen alun "virallisuuteen". Maininnoissa viitataan myös puhujan alun jälkeen tekemään ratkaisuun luopua tukisanaliuskastaan:

- "ei olisi tarvinnut tukisanaliuskaa"
- "hyvä, että raski luopua lapusta".

Näkemykset eroavat mainintojen perusteella vain vähän. Puhuja saa koko aineiston parhaimman keskiarvon ($x = 15.25$, $s = 2.86$). Arvioinnit vaihtelevat kuitenkin hyvästä (9 pistettä) kiitettävään (20 pistettä).

Puhujan 033 taitojen arviointien perusteluissa korostuu erityisesti esittämistapa ja -tyyli (10 mainintaa) sekä esiintymisjännitys (5 mainintaa). Ilmaisutapaa pidetään tilanteen kannalta heikkona: se on "virallinen", "mahtipontinen", "teennäinen", "keinotekoisien kirjakielinen", "klisei-

nen puheenpitotapa". Puhujan oletetaan opetelleen puhe-esityksensä ulkoa ja memoroivan sen puhetilanteessa. Jännittämisestä todetaan esimerkiksi, että "puhujan jännitys on niin näkyvää, että sisällön seuraaminen kärsii" ja että puhuja "jännitti esiintymistä, tuntui vievän esiintyjän oman huomion". Keskeisen ajatuksen monet arvioijat mainitsevat (6 mainintaa) kuitenkin välittyvän. Taitojen taso on arvioitu hyväksi ($x = 9.69$, $s = 2.73$). Arvosanat vaihtelevat tyydyttävästä (6 pistettä) kiitettävään (17 pistettä).

Puhujan 170 esiintymistaidot on arvioitu keskimäärin hyvin hyväksi ($x = 13.88$, $s = 3.46$). Arvioijat eivät kuitenkaan ole kovin yksimielisiä. Keskihajonta on koko aineiston toiseksi suurin. Arvioijien käsitykset poikkeavat toisistaan puhe-esityksen rakenteen ja etenemisen arvioinnissa. Osa arvioijista pitää rakennetta epäonnistuneena ja sanoman sisällön hahmottumista haittaavana: "välillä piti miettiä, mitä hän nyt oikein halua sanoa, mutta loppu selkeytti", "loppua kohden etenkin sisältö selkeni ja kirkastui", "ydinajatus, varsinainen oma mielipide tuli ilmi vasta selittelyjen jälkeen, esityksen voisi kääntää toisin päin", "- - jäsentymätön". Puhuja "kadotti" hetkeksi sen, mitä oli sanomassa. Tämä katkos tulkittiin joko häiritseväksi (4 arvioijaa) tai sitten mainittiin puhujan onnistuneen liittämään ajatuskatkoksenkin puhe-esityksensä aiheeseen ("Millaisia suomalaiset ovat keskustelijoina"): "osoitti hyvää tilanteen hahmottamista yhdistämällä 'kuolleen kohdan' esityksensä loppuun", "hyvää selkeää esitystä, ei lannistu kuolleesta kohdasta, vaan lopulta kääntää sen päinvastaiseksi", "hyvää omien ajatusten ilmaisua, selvisi melko kivasti ajatuksen hukkaamisesta".

Ulkopuoliset arvioijat ovat arvioineet yhteneväisimmin niitä puhujia, jotka eivät ole olleet taidoiltaan kovin hyviä. Poikkeuksena tästä on kuitenkin puhujan 188 arviointi. Puhujan taidot arvioidaan tyydyttäväksi ($x = 6.75$). Arviointien keskihajonta on aineiston suurin ($s = 3.61$). Summaasteikon arvojen vaihteluvälin pituus on 12. Arviot vaihtelevat kokonaan hylätystä (0 pistettä) vahvasti hyvään (12 pistettä). Opiskelija puhui aiheesta "Miten nuoria palvellaan kaupoissa, ravintoloissa, virastoissa..". Hän oli rajannut aiheen käsittelemään pankkipalveluja ja kertoi oma-kohtaisen kokemuksensa huonosta palvelusta. Puhujan esiintymistapaa voi luonnehtia dramaattiseksi, jopa kiihtyneeksi. Avovastausten maininnoissa näkyy, että arvioijilla oli ongelmia suhteuttaa tämä tyyliään hyvin erilainen puhe-esitys samaan arviointiasteikkoon kuin muut.

Arvioijissa heränneet tuntemukset saattoivat heikentää heidän kykyään analysoida taitoja. Arviointilomakkeeseen kertyi runsaasti ilmaisutapaa ja tyyliä koskevia mainintoja (16 mainintaa), mutta myös ilmauksia arvioijien omista tuntemuksista ja arvioinnin vaikeudesta:

- "Enpä tiedä näin äkkiä, mitä tästä sanoisi, pitäisi vaihtaa rekisteriä, jos arvioisi tämän asteikon perusteella."
- "Todella vaikea arvioida, voiko olla objektiivinen, jos ärsyttää, inhottaa."
- "Vaikea arvioida, koska esitys ei tilanteeseen sopiva, lähinnä monologimainen sketsi (jollaisena tosin toimiva)."
- "Äärimmäisen hankala päättää tuntematta puhujaa tarkemmin, oliko kyseessä luonnollinen esiintymistyyli vai rooli, ei täyttänyt instruktiossa annettuja ohjeita."

Puhujan esiintymistyyliä kuvaillaan "teatraaliseksi mutta kiinnostavaksi", "hurjaksi", "räyhääväksi" sekä "holtittomasti suoltavaksi", "hui-tovaksi", "asiattomaksi". Esiintymistapaa kuvaillaan myös "mukaansa-tempaavaksi", "humoristiseksi", "innostuneeksi" ja kuuntelijakunnan "omalla kielellä ja tyyllillä" puhutuksi. On todennäköistä, että puhujan värikäs tyyli herättää arvioijissa erilaisia tilannekohtaisia tulkintoja ja johtaa näin myös kauttaaltaan hyvin erilaisiin taitoarviointeihin.

Arvioinnit ovat hajaantuneet silloin, kun puhe-esityksen sisältö on ollut hyvä mutta ilmaisutapa tai rakenne heikko tai päinvastoin. Sisällön ja tyylin välinen epäsuhta tulee esille erityisesti puhujien 156 esiintymis-taitojen arvioinneista. Puhujan 156 taitojen arviointi vaihtelee tyydyttävästä (6 pistettä) kiitettävään (18 pistettä). Arviointien keskihajonta on suhteellisen suuri ($x = 11.94$, $s = 3.21$). Maininnoista käy ilmi, että monet arvioijat ovat pitäneet puhe-esityksen sisältöä erittäin hyvänä ja hyvin perusteltuna (8 mainintaa). Sen sijaan puhujan ilmaisutapa (16 mainintaa) herättää monenlaisia tulkintoja ja luonnehdintoja:

- "Oma esiintymistyyli löytynyt."
- "-- voisi tuoda painokkaammin esille tärkeitä asioita."
- "--äänen havainnollisuutta vielä lisää."
- "Hyvä äänenkäyttö. Loppua kohti muuttui monotonisemmaksi."
- "eleetön, hieman torjuva"
- "Rauhallinen ja asiantunteva, mutta myös hieman yksioikoinen tyyli."
- "asento löpsö"
- "puhujia ei ollut innostuneen tuntuinen".

Puhe-esityksen rakenteen seuraaminen on tuottanut arvioijille vaikeuksia puhujien 096 ja 175 taitojen arvioinnissa. Puhujan 096 esiintymis-taidot arvioitiin tyydyttäväksi ($x = 7.63$). Arviointien keskihajonta on melko laaja ($s = 2.96$). Annetut arvosanat vaihtelevat tyydyttävästä (5 pistettä) hyvin hyvään (15 pistettä). Eniten mainintoja arviointien perusteluissa on puhe-esityksen jäsentämiseen ja rakenteeseen liittyvistä sei-koista (13 mainintaa). Puhe-esitys on arvioijien mielestä jäsentymätön,

rakenteellisesti epämääräinen ja vaikeasti seurattavissa. Tosin yksi arvioija pitää puhe-esitystä jäseneltynä. Puhujan ilmaisutapaa (6 mainintaa) pidetään kuitenkin pääsääntöisesti hyvänä: "mukavan vapaa-muotoista, iloista kertomista", "innostunut", "eläväinen", "kiva esiintymistyyli". Yhden arvioijan mielestä esiintymistyyli on "levoton". Puhujan taitojen arviointien perusteluissa toistuu myös huomio puhujan kielellisesti epätarkasta ilmaisusta ja runsaasti tilkesanojen käytöstä (8 mainintaa), jota arvioijaryhmään kuuluvat ovat saattaneet arvottaa eri tavalla.

Samankaltaisia perusteluja nousee myös puhuja 175 taitojen arvioinnissa esille. Esiintymistaidot arvioidaan hyviksi ($x = 11.06$) Arvioijat ovat suhteellisen yksimielisiä ($s = 2.49$). Arviointien vaihteluväli on kuitenkin laaja, tyydyttävästä (8 pistettä) kiitettävään (18 pistettä). Yksi arvioija on arvioinut puhujan taidot muita huomattavasti myönteisemmin. Puhujan esittämistapaa kuvaillaan hyväksi (4 mainintaa):

- "pirteä esitys"
- "puhujaa puhuu innostuneesti"
- "sympaattinen"
- "pirteä esiintymistyyli".

Arvioijien mielestä puhe-esitystä on kuitenkin vaikea ymmärtää, rakenne on hajanainen eikä mielipide välity (11 mainintaa):

- "sanoman rakentaminen ja eteneminen turhan polveilevaa, vaikka aloitus onkin mielekäs"
- "varsinaista rakennetta ei ollut, esitystä oli aika vaikea seurata"
- "sen [sisällön] rakentamisessa oli listamainen tuntu"
- "- - puheen aihe epäselvästi ilmaistu"
- "- - jäsentymätön lista asioita, mikä oli keskeinen ajatus".

Vaikeita arvioida näyttävät olevan myös sellaiset tapaukset, joissa arvioijan sisältöön kohdistamat odotukset eivät täyty. Tällaisilta näyttävät puhujan 082 esiintymistaitojen arvioinnit. Esiintymistaidot on arvioitu selvästi keskitasoa paremmiksi ($x = 13.44$, $s = 2.92$), mutta arvioinnit vaihtelevat tyydyttävästä (6 pistettä) kiitettävään (18 pistettä). Tosin tyydyttävän on antanut vain yksi arvioija, joka toteaa, että "katsekontakti on ok, alku ei liittynyt perusajatukseen, keskeinen ajatus mainitaan, mutta sitä ei perustella". Yksi arvioija pitää aiheen käsittelyä selvästi onnistuneena: "oikein hyviä ja monipuolisia esimerkkejä, katsekontaktia vielä lisää". Hän arvioi puhujan taidot kiitettäviksi. Puhujaa käsitteli aihetta "Voivatko eri kulttuureista kotoisin olevat ymmärtää toisiaan?" Puhujan tapaa käsitellä aihetta ja puhe-esityksen sisällön rajausta kommentoidaan (5 mainintaa) jollain tapaa epäonnistuneeksi :

- "sisältöä ja näkökulmaa ei kohdenneta tälle yleisölle"
- "sisällön perustelut jäivät paikoin kovin ontoiksi (yleistyksiä, liioittelua)"
- "aiheesta rönsyiltiin hiukan, ei suoraa käsittelyä"
- "aiheen rajaus olisi voinut olla täsmällisempi"
- "aihe tuli käsiteltyä vain ongelmakohtien kautta vaikka perusasenne positiivinen".

Sen sijaan puhujan tapaa esiintyä pidetään hyvänä (5 mainintaa). Sitä kuvaillaan "levolliseksi", "luontevaksi", "rauhalliseksi" ja "luotettavaksi".

Puhujan 104 esiintymistaidoista arvioijaryhmä on myös ollut eri mieltä. Laadullinen aineisto ei kuitenkaan juuri tarjoa selitysmahdollisuuksia arviointien epäyhteneväsyydelle. Esiintymistaidoista tehdyt arvioinnit vaihtelevat tyydyttävästä (8 pistettä) kiitettävään (18 pistettä). Keskiarvo on aineiston toiseksi parhain, hyvin hyvä ($\bar{x} = 14.75$, $s = 3.19$). Puhuja puhui aiheesta "Kiinnostaako kotimainen elokuva". Arvioijien sisältöön kohdistamat odotukset ovat saattaneet kuitenkin hajottaa arviointeja. Arvioijat ovat melko yksimielisiä siitä, että aiheen käsittely on sisällöltään asiantuntevaa ja monipuolista (9 mainintaa). Kaksi arvioijaa kuitenkin toteaa, että sisältö ei vastaa annettua aihetta:

- "- - sisältö ei vastannut otsikkoa, vertaukset tuttuja, yksipuolisia, perusteli vastakkaista mielipidettä kuin alussa ilmaisemaansa omaa"
- "sisältö kaukana annetusta aiheesta".

Puhujan esiintymistyyliä ja ilmaisutapaa pidetään "letkeänä", "luontevana", "rauhallisena", "miellyttävänä" ja "selkeänä". Puhe-esityksen rakenteesta näkemykset eroavat. Osa arvioijista pitää puhe-esityksen rakennetta ja jäsentelyä hyvänä (4 mainintaa). Muutaman mielestä rakenne on jotenkin hajanainen ja luettelomainen (2 mainintaa).

Esiintymistaitojen arvioijina opettajat näyttävät olevan lempeimpiä. Ulkopuoliset arvioijat puolestaan ovat arvioineet taitoja ankarimmin. Opettajien arviointien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemysten välinen ero on yllättävän suuri. Ulkopuolinen arvioijaryhmä näyttää esiintymistaitojen arvioijana epäyhtenäiseltä. Arvioijien näkemykset opiskelijoiden taitojen tasosta vaihtelevat joskus jopa useamman arvosanan. Arviointien perusteluista nousee mielenkiintoisia selitysmahdollisuuksia esiintymistaitojen arviointia vinouttavista tekijöistä. Havainnot perustuvat kuitenkin suppeaan aineistoon ja ovat sen vuoksi lähinnä vain suuntaa-antavia.

5.2.2 Opiskelijat, opettajat ja ulkopuoliset arvioijat ryhmäviestintätaitojen arvioijina

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten ryhmäviestintätaitoja arvioidaan (tutkimuskysymys 2). Eroavatko eri opiskelijoiden, opettajien ja ulkopuolisten arvioijien näkemykset toisistaan? Opiskelijoiden ja heidän opettajiensa arviointien vertailu osoittaa, että opiskelijan ryhmäviestintätaidot arvioidaan hyvin samansuuntaisesti erittäin hyväksi. Taulukosta 12 voidaan havaita, että arviointien keskiarvot eivät koko mittarin tai yhdenkään taito-osion osalta eroa tilastollisesti merkitsevästi.

TAULUKKO 12 Opettajien (N = 11) ja opiskelijoiden (N = 182) antamien ryhmäviestintätaitoarviointien erot ja erojen tilastolliset merkitsevyydet

	Opettajat		Opiskelijat		t-arvo	p	N ¹
	x	s	x	s			
Ryhmäviestintätaitomittari	13.65	3.44	13.87	2.50	-.96	.339	179
Tavoitteellisuus	3.56	1.03	3.57	.83	-.15	.877	181
Osallistuminen	3.28	1.08	3.43	.86	-1.85	.064	181
Sisältö ja ilmaisutapa	3.44	.97	3.41	.84	.41	.680	181
Kuunteleminen	3.31	.98	3.45	.76	-1.70	.091	179

¹ Kukin opettajista arvioi vain omien opiskelijoittensa taidot.

Osa-aineiston (N = 31) tarkastelu puolestaan osoittaa, että ulkopuoliset arvioijat arvioivat opiskelijoiden ryhmäviestintätaitoja selvästi kriittisemmin kuin opiskelijat tai heidän opettajansa. Keskiarvojen erot ovat sekä koko summapistemittarin että joidenkin taito-osoiden arviointien osalta tilastollisesti erittäin merkitsevät. Osallistumistapojen ja osallistumisen määrän, puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan sekä kuuntelemisen arvioinnissa opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien ero on tilastollisesti merkitsevä. Sen sijaan opiskelijoiden ja ulkopuolisten arvioijien arviointien erot ovat puheenvuorojen sisältöä ja ilmaisutapaa lukuunottamatta tilastollisesti erittäin merkitsevät, kuten taulukosta 13 voidaan havaita.

TAULUKKO 13

Ulkopuolisten arvioijien ryhmäviestintätaitoarviointien ero opettajien ja opiskelijoiden arviointeihin sekä erojen tilastolliset merkitsevyydet

	Ulkopuoliset arvioijat		Opettajat		Opiskelijat	
	x	s	x	s	x	s
			t-arvo	p	t-arvo	p
Ryhmäviestintätaitomittari	10.26 (3,58)		12.97 (4.39)		13.63 (2.59)	
			4.93	.000 ***	5.49	.000 ***
Tavoitteellisuus	2.55 (.98)		3.42 (1.12)		3.39 (.88)	
			5.58	.000 ***	4.89	.000 ***
Osallistumistavat ja osallistumisen määrä	2.45 (.97)		3.10 (1.27)		3.35 (.84)	
			3.83	.001 **	6.83	.000 ***
Puheenvuorojen sisältö ja ilmaisutapa	2.64 (.84)		3.19 (1.14)		3.39 (.72)	
			3.37	.002 **	3.86	.001 **
Kuunteleminen	2.63 (.87)		3.26 (1.26)		3.50 (.97)	
			3.87	.001 **	4.32	.000 ***

* = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$

Opiskelijat ja opettajat arvioivat opiskelijan ryhmäviestintätaitoja hyvin samansuuntaisesti. Tosin opiskelijat käyttivät mittarin arviointiskaalaa hieman kapeammin (sisällön ja ilmaisutavan sekä kuuntelemisen arvioinnit vaihtelevat tyydyttävästä kiitettävään). Opiskelijat arvioivat hallitsevansa parhaiten kuuntelemisen taidot. Opettajien näkemyksen mukaan opiskelijat osaavat parhaiten tavoitteellisuuden taidot. Ulkopuolisten arvioijien mielestä opiskelijat ovat taitavimpia puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan ja kuuntelemisen taidoissa. Arvioijaryhmien näkemykset ovat samansuuntaiset osallistumistapoihin ja osallistumisen määrään liittyvien taitojen hallinnan suhteen: ne arvioidaan heikoimmiksi.

Ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa ulkopuoliset arvioijat ovat melko yhteneväinen ryhmä. Arvioijaryhmän arviointien keskiarvot vaihtelevat arvioijittain ryhmäviestintätaitomittarissa vähemmän kuin esiintymistaitojen arvioinnissa ($W = 2.16-2.90$, $\omega = .74$), kuten taulukosta 14 käy ilmi.

TAULUKKO 14

Ulkopuolisten arvioijien ryhmäviestintätaitomittarin ja taito-osioiden keskiarvot, keskihajonnat ja arviointien vaihteluvälit

Arvioija	Ryhmäviestintätaidot			Tavoitteellisuus			Osallistumistavat ja osallistumisen määrä			Sisältö ja ilmaisutapa			Kuunteleminen		
	x	s	W	x	s	W	x	s	W	x	s	W	x	s	W
1	2.16	.99	1.87	1.18	0-4	2.10	1.16	1-5	2.32	.98	1-5	2.35	1.17	1-4	
2	2.56	1.04	2.65	1.11	0-5	2.39	1.12	0-5	2.89	1.13	0-5	2.39	1.20	0-5	
3	2.38	1.02	2.33	1.32	0-5	2.10	1.11	0-4	2.47	1.11	0-4	2.71	1.13	1-5	
4	2.27	1.18	2.52	1.29	0-5	2.16	1.42	0-5	2.27	1.20	0-5	2.19	1.08	0-4	
5	2.59	1.14	2.42	1.09	1-5	2.52	1.36	1-5	2.74	1.12	1-4	2.68	1.30	1-5	
6	2.77	.85	2.55	.81	1-4	2.84	.93	1-4	2.90	1.08	1-5	2.77	1.06	0-4	
7	2.84	1.07	2.81	1.08	0-4	2.87	1.26	0-4	2.81	1.14	0-5	2.87	1.09	0-4	
8	2.35	1.10	2.45	1.18	0-4	2.23	1.12	1-5	2.29	1.16	0-5	2.42	1.26	1-5	
9	2.90	1.09	2.74	1.34	1-5	2.48	1.34	1-5	3.23	1.06	1-5	3.13	1.36	0-5	
10	2.70	1.18	2.48	1.57	0-5	2.74	1.32	1-5	2.65	1.05	1-4	2.94	1.18	1-5	
11	2.81	.90	2.94	1.00	1-5	2.35	1.02	1-4	3.10	.94	0-5	2.84	1.07	1-5	
12	2.18	.91	2.29	.94	1-4	1.97	1.08	0-4	2.27	.98	1-4	2.26	1.00	0-4	
13	2.86	1.17	3.10	1.33	0-5	2.90	1.22	0-5	2.68	1.30	0-5	2.77	1.15	0-5	
14	2.77	.98	2.81	1.05	1-5	2.65	.95	1-4	2.81	1.01	1-5	2.81	1.11	1-5	
15	2.19	1.27	2.39	1.56	0-5	2.13	1.45	0-5	2.35	1.23	0-5	1.90	1.19	0-4	
16	2.71	.70	2.52	1.03	1-5	2.74	1.06	1-5	2.61	.80	1-4	2.97	.66	1-4	

Arviointien keskiarvojen ja keskihajontojen tarkastelu osoittaa, että arvioijien tavassa käyttää taitomittaria on eroja. Muita ankarampaa arviointiskaalaa ovat käyttäneet arvioija 1 ($x = 2.16$), arvioija 12 ($x = 2.18$) ja arvioija 15 ($x = 2.19$). Lempeimmin ovat arvioineet arvioija 9 ($x = 2.90$), arvioija 13 ($x = 2.86$), arvioija 7 ($x = 2.84$) ja arvioija 11 ($x = 2.81$). Arvioija 9 on erityisen lempeästi arvioinut puheenvuorojen sisältöä ja ilmaisutapaa (kuten myös arvioija 11) sekä kuuntelemisen taitoja, arvioija 13 puolestaan tavoitteellisuutta. Laajinta arviointiskaalaa on käyttänyt arvioija 15 ($s = 1.27$), kapeinta arvioija 16 ($s = .70$).

Ryhmäviestintätaitojen arvioijina arvioijaryhmä näyttää melko yhteneväiseltä. Arvioijien väliset korrelaatiot ovat selvästi vahvempia kuin esiintymistaitojen arvioinnissa. Heikkoja tai nollakorrelaatioita ei ole lainkaan, ja vain muutamien arvioijien välinen korrelaatio jää kohtalaiseksi ($r = .31-.60$). Huomattavat ($r = .61-.80$) ja vahvat korrelaatiot ($r \geq .81$) ovat tilastollisesti myös erittäin merkitseviä. Erittäin vahvoja korrelaatioita on 16 arvioijan ryhmässä 21 arvioijaparin välillä. Ryhmäviestintätaitojen osalta näyttää siltä, että useimpien arvioijien arvioinnit korreloivat keskenään.

Ulkopuolisen arvioijaryhmän ryhmäviestintätaitomittarin summapiistemäärien tarkasteleminen opiskelijakohtaisesti osoittaa, että arvioijaryhmän näkemykset eroavat välillä jyrkästi toisistaan. Tapauksia, joissa

arviointien keskihajonta on poikkeuksellisen suuri ($s > 3.00$) tai joissa arviointien vaihteluväli on erittäin laaja ($\omega \geq 10$) tarkastellaan tässä erikseen. Tällaisia tapauksia löytyy aineistosta kaikkiaan seitsemän (opiskelijoiden 065, 096, 113, 145, 153, 181 ja 188 taidoista tehdyt arvioinnit).

Opiskelijoiden ryhmäviestintätaidoista tehtyjen arviointien sekä niiden perustelujen tarkasteleminen nostaa esille samankaltaisia havaintoja kuin esiintymistaitojen arvioinnin yhteydessä. Arvioijat voivat tulkita jonkin yksittäisen puheenvuoron eri tavalla. Tämä puolestaan voi hajottaa arviointeja. Tällaisesta on viitteitä keskustelijan 145 taitojen arvioinnissa. Keskustelija 145 arvioidaan taidoiltaan keskimääräistä heikommaksi ($x = 8.25$, $s = 3.22$). Arvioinnit vaihtelevat välttävästä (4 pistettä) hyvään (11 pistettä). Keskustelijan osallistumista kuvataan melko passiiviseksi (9 mainintaa):

- "kommentoi muiden ehdotuksia pari kertaa, esitti ehdotuksen jo päätöksen synnyttyä, ei perustellut"
- "sivustaseuraajan roolissa, - - osallistumista vähän, lähinnä tuki toisten sanomisia ja ehdotti jotain"
- "toistaa ja kommentoi muiden mielipiteitä, esittää myös ehdotuksen, mutta ei puolusta näkökantaansa kritiikin edessä".

Puhujan viimeinen puheenvuoro keskustelussa (6 mainintaa) on herättänyt erilaisia tulkintoja. Yhden arvioijan mielestä ehdotus tulee jo "päättöksen synnyttyä", toisten mielestä juuri viimeinen puheenvuoro oli merkittävä:

- "keskustelijan lopussa käyttämä yksittäinen puheenvuoro nosti pisteitä"
- "lopussa esitti rohkeasti oman ehdotuksen, joka ei ollut aikaisemmin esille, muuten vaisua".

Ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa erilaisiin tulkintoihin voivat johtaa myös sellaiset tapaukset, joissa ulkopuolinen arvioija joutuu tulkitsemaan, millaisia reaktioita jokin keskustelijan puheenvuoro tai tapa ilmaista mielipiteitään herättää toisissa keskustelijoissa. Esimerkiksi keskustelijan 096 viestintätyylin ja ryhmän viestintäilmapiirin yhteensopivuudesta arvioijaryhmä näyttää olevan eri mieltä. Keskustelija 096 on arvioitu taidoiltaan hyväksi ($x = 11.19$, $s = 3.29$). Arvioinnit vaihtelevat tyydyttävästä (7 pistettä) kiitettävään (17 pistettä). Keskustelijan tapa ilmaista ja perustella mielipiteitään on johtanut erilaisiin tulkintoihin, mikä on heijastunut myös taitojen arviointiin. Osa arvioijista pitää ilmaisutapaa hiukan liian vahvana (4 mainintaa):

- "aika ärhäköitä mielipiteiden esittämisiä"
- "ilmaisu oli melkoisen ärhäkkää ja voimakasta (mutta tuntuu olevan keskustelulle tyypillistä)"

– "osaksi hieman aggressiivinen asenne".

Keskustelijan osallistumista ei nähdä ryhmän tavoitteen tai ilmapiirin kannalta tarkoituksenmukaisena (6 mainintaa). Kuuntelemisen taitojen puutteeseen kiinnitetään myös huomiota (5 mainintaa):

- "-- ei aina kuunnellut toisten puheenvuoroja loppuun saakka, keskeytti ja puhui päälle, eksyi aiheesta"
- "osallistuminen voisi olla monipuolisempaa, voisi ottaa enemmän vastuuta ryhmän toiminnasta"
- "toi esille omat mielipiteensä, mutta oli päätöksenteossa vähemmän mukana"
- "kommentoi muita, ei tuo uusia näkökantoja esille, ei edistä myönteisen ilmapiirin syntymistä".

Toisten mielestä kyseessä on assertiivinen mutta myös joustava, tavoitteellinen ja ilmapiirin kannalta positiivinen osallistuja (8 mainintaa), joka osaa myös kuunnella (2 mainintaa):

- "joustaa myös omissa mielipiteissään, perustelee omat kantansa, kysyy, assertiivisuutta, syventää välillä, sovittelee"
- "esittää mielipiteensä eloisesti, kuuntelee ja kommentoi, edistää mukavaa keskusteluilmapiiriä".

Ryhmäviestintätaitojen arviointia saattaa vinouttaa myös yksilön ja ryhmän taitojen yhteensulautuminen tai polarisoituminen. Näin voi tapahtua silloin, kun keskustelija on huomattavasti parempi tai heikompi taidoiltaan kuin muut ryhmän jäsenet. Keskustelijan 153 taidoista yksi arvioija toteaa "hyvä suhteessa ryhmään", mikä saattaa olla avain erilaisen arviointien tulkitsemiseen. Taidot arvioidaan hyviksi ($x = 12.18$, $s = 2.88$). Taitojen tasosta arvioijien näkemykset vaihtelevat tyydyttävästä (7 pistettä) kiitettävään (17 pistettä). Keskustelijan osallistumistavat määritellään monipuolisiksi (14 mainintaa). Arvioijat ovat eri mieltä osallistumisen tavoitteellisuudesta (5 mainintaa):

- "- paljon toteamuksia, jotka epäoleellisia tavoitteen kannalta"
- "vie asiaa eteenpäin osassa puheenvuoroja"
- "keskustelija pyrkii viemään keskustelua kohti tavoitetta"
- "selkeää ilmaisua, ytimekästä, perusteltuja puheenvuoroja, rauhallista ilmaisua, tavoitteellista, voisi rohkaista enemmän"
- "ehdotti, vei keskustelua eteenpäin, tiivistä lopussa, osallistuminen monipuolista".

Ryhmäviestintätaitoja voi olla myös vaikea arvioida silloin, kun keskustelijan osallistuminen on ajoittain ollut aktiivisempaa, ajoittain passiivisempaa. Opiskelijan 188 esiintymistaitojen arvioinnissa arvioijaryhmän mielipiteet hajosivat, niin myös hänen ryhmäviestintätaitojensa arvioinnissa. Opiskelija arvioidaan kuitenkin ryhmäviestintätaidoiltaan vahvasti hyväksi ($x = 11.94$, $s = 3.04$). Arvioinnit vaihtelevat tyydyttävästä (7 pistettä) kiitettävään (17 pistettä). Arviointeja perustellaan runsaasti

lomakkeen "muita havaintoja" -kohtaan (41 mainintaa 13 arvioijalta). Maininnoissa tulee esille puheenvuorojen paikoittainen epäselvyys sekä puheenvuorojen pituus (5 mainintaa). Osallistumistapoja (16 mainintaa) pidetään monipuolisina ja osallistumista erityisesti keskustelun alussa aktiivisena (5 mainintaa) Näkemykset eroavat kuitenkin osallistumisen tarkoituksenmukaisuudesta:

- "ohjaa koko ryhmää kysymyksillä, ei halukas joustamaan ollenkaan omista näkemyksistään ja mielipiteistään"
- "aluksi aktiivinen, sitten vetäytyi sivuun kuuntelijaksi, lopuksi kokosi, arvioi ja tarvittaessa antoi periksikin"
- "tiivistää, kysyy jatkoa, tarkentava kysymys, kuuntelee, puolustaa mielipidettä, joustaa mielipiteestään, puheenvuorot osittain epäselviä sisällöltään"

Myös osallistumisen tavoitteellisuudesta (5 mainintaa) ollaan eri mieltä:

- "- - suhteellisen pitkiä puheenvuoroja, jotka eivät sisällöltään välttämättä tuke-
neet tavoitteen saavuttamista"
- "melko vähän puheenvuoroja, mutta sisällöt tavoitteellisia"
- "tekee kysymyksiä, pyytää tarkennusta, kommentoi, tekee ehdotuksen, puheenvuoroissa keskeinen ajatus jää hämäräksi, rönsyilee, hukkuu aiheesta, pyrkii tavoitteen suuntaan ja kuuntelee, mutta puheenvuoroista on vaikea saada selvää".

Myös keskustelijoiden 113 ja 181 taitojen arvioinnit ovat ryhmässä melko epäyhteneviä. Keskustelijan 113 taidot on arvioitu hyväksi ($x = 11.44$, $s = 2.68$). Taitomittarin summapisteyden vaihteluväli on kuitenkin yllättävän suuri. Taidot on arvioitu tyydyttävästä (5 pistettä) kiitettävään (17 pistettä). Osa arvioijista on pitänyt opiskelijan ryhmäviestintätaitoja vain juuri ja juuri tyydyttävänä, yksi arvioija peräti kiitettävänä. Vaihteluvälin suuruus selittyy lähinnä yhden arvioijan huomattavasti positiivisemmasta arvioinnista. Avovastauksiin kirjataan vähän arvioinnin perusteluja tai puhujan käyttäytymistä kuvaavia mainintoja (vain 12 mainintaa kuudelta arvioijalta). Maininnat käsittelevät pääasiassa osallistumisen määrää ja osallistumistapoja:

- "tekee ehdotuksia, selventää, enemmän kuuntelijan roolissa tosin mutta osallistuu ajoittain enemmän"
- "kommentoi ja keskustelee, mielenkiintoisia asioita käsittelee, ne eivät vain usein juurikaan vie keskustelua eteenpäin"
- "sanoi itse mieluummin olevansa hiljaa, loppupuolella osallistui enemmän"
- "keskustelijan osallistumisessa on eri vaiheita aktiivisuuden suhteen, arviot ovat kokonaisuudesta, mutta nyt keskiarvot eivät kuvaa kovin hyvin keskustelijan taitoja".

Keskustelijan 181 ryhmäviestintätaitoja on pidetty hyvinä ($x = 11.44$, $s = 2.97$). Arviointien vaihteluväli on melko laaja, tyydyttävästä (5 pistettä) lähes kiitettävään (16 pistettä). Puheenvuorojen pituudesta ja "rönsyilyvyydestä" mainitaan (5 mainintaa). Osallistumista pidetään ryhmän viestintäilmapiirin kannalta tarkoituksenmukaisena (3 mainintaa) mutta ei

tavoitteellisena (6 mainintaa). Keskustelijan ilmaisutapaa (6 mainintaa) pidetään "rentona", "eloisana", "spontaanina" ja "rohkeana"

- "rentoa, ryhmään sopivaa puhekieltä, tuo rohkeasti esiin mielipiteensä, kommentoi spontaanisti ja rennosti--"
- "eloisaa aktiivista ja positiivisesti ilmapiiriin vaikuttavaa osallistumista, joskin tavoitteellisuus jää vähemmälle.."

Maininnoissa nousee esille keskustelijan tekemä loppukoonti (5 mainintaa). Tämän keskustelijan arviointilomakkeisiin kertyi poikkeuksellisesti myös koko ryhmää kuvaavia mainintoja:

- "oliko ryhmä sisäistänyt tavoitteensa?"
- "hyvin tasapuolinen keskusteluryhmä, ryhmän henki erittäin hyvä kaikkien ansiosta"
- "lukion pojat pitivät hauskaa... jos harjoitus olisi tehty tosissaan, tulokset voisivat olla toisenlaisia"
- "keskustelussa korostui porukan oma fiilis ja juttu rönstyli huomattavasti".

Tämänkaltainen attribuutioiden kirjaaminen oli ryhmäviestinnän arvioinnissa erittäin vähäistä. Arvioijille oli annettu ohjeeksi kirjoittaa avovastauksiin vain perusteluja arvioinneilleen ja havaintojaan opiskelijan ulkoisesta käyttäytymisestä.

Keskustelija 065 on arvioitu taidoiltaan selvästi hyväksi ($x = 12.48$, $s = 3.16$), mutta arviointien vaihteluväli on laaja ($W = 6-18$, $\omega = 12$). Arvioinnit vaihtelevat siis tyydyttävästä kiitettävään. Avovastausten perusteella saa myös hyvin ristiriitaisen käsityksen keskustelijan taidoista. Osa arvioijista pitää osallistumista melko merkityksettömänä ja vähäisenä (5 mainintaa):

- "esitteli vain omia mielipiteitään, perusteli oman kokemuksen kautta, muutama ehdotus, jäivät heikoille perusteluille, koonnissa oman mielipiteen uudelleen esitys"
- "puheenvuorot usein irrallisia"
- "ei paljon eteenpäin vieviä kommentteja"
- "muutama epäolennainen puheenvuoro, enimmäkseen myöntelyjä toisten ajatuksiin".

Toiset arvioijat näkevät osallistumisen monipuolisena ja tavoitteellisena sekä pitävät kuuntelemisen taitoja hyvinä:

- "monipuolista ja aloitteellista keskusteluun osallistumista, liittää puheenvuoronsa hyvin muuhun keskusteluun, luo positiivista ilmapiiriä"
- "on sitoutunut ryhmän toimintaan, kuuntelee ja esittää mielipiteensä ja kommentteja".

Joku puolestaan kuvaa osallistumis- ja ilmaisutapaa hyväksi, mutta näkee puutteita kuuntelemisen taidoissa:

- "hyvää, selkeää ilmaisua ja osallistumista, mutta puheenvuorot ovat usein irrallisia".

Avovastausten perusteella on vaikeaa tehdä johtopäätöksiä siitä, miksi arvioijien näkemykset poikkeavat näin suuresti toisistaan. Keskustelijan käyttäytymistä arviointilomakkeissa kuvaa vain seitsemän arvioijaa.

Opiskelijat arvioivat ryhmäviestintätaitonsa selvästi paremmiksi kuin esiintymistaitonsa. Opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioinnit opiskelijoiden esiintymistaidoista ja ryhmäviestintätaidoista eivät sen sijaan eroa tilastollisesti merkitsevästi.

Opiskelijoiden arvioinnit näyttävät ryhmäviestinnässä kasautuvan vahvasti arviointiasteikon yläpäähän. Myös opettajien arviointi näyttää hyvin lempeältä. Ulkopuoliset arvioijat ovat merkittäväällä tavalla kriittisempiä arvioijia kuin opettajat tai opiskelijat. Ulkopuolisten arvioijien ryhmä on ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa yhteneväisempi kuin esiintymistaitojen arvioinnissa. Yksittäisten opiskelijoiden kohdalla on arvioinneissa kuitenkin myös huomattavan suuria eroja. Näiden tapaus-ten tarkastelu laadullisen aineiston pohjalta nostaa esille ryhmäviestintätaitojen arvioinnin ongelmaksi erityisesti vaikeudet suhteuttaa keskustelijan toiminta koko ryhmän toimintaan. Hyvä keskustelija heikossa ryhmässä saattaa nousta arvioijien silmissä taidoiltaan paremmaksi. Ilmaisutavan tarkoituksenmukaisuuden ja sopivuuden tulkinta voi olla ryhmän ulkopuoliselle arvioijalla vaikeaa. Ryhmäviestintätaitojen arviointia saattaa vinouttaa myös yksittäisten kokonaisuudesta erottuvien puheenvuorojen tulkintaonglemat.

5.3 Opiskelijoiden kokemukset esiintymis- ja ryhmäviestintätehtävästä

Puheviestinnän päättökokeen kehittelytyötä varten haluttiin selvittää, miten lukiolaisten kokevat koetilanteet ja -tehtävät sekä miten halukkaita he ovat osallistumaan puheviestinnän päättökokeeseen (tutkimuskysymys 3). Opiskelijat vastasivat sekä esiintymis- että ryhmäviestintäkokeen jälkeen kyselyyn, jossa kysyttiin koetehtävän helppoudesta ja mielenkiintoisuudesta sekä tyytyväisyydestä omaan suoritukseen. Lisäksi haluttiin selvittää, missä määrin opiskelijat pitivät omaa toimintaansa koetilanteessa tyypillisenä eli katsoivat puhuneensa tai keskustelleensa koetilanteessa samalla tavoin kuin vastaavanlaisissa tilanteissa yleensä. Opiskelijoilta kysyttiin myös, osallistuisivatko he koetilannetta vastaavaan puheviestinnän päättökokeeseen. Lukiolaisten käsitykset puheviestinnän päättökokeesta osoittautuivat hyvin myönteisiksi, kuten taulukosta 15 voidaan havaita.

TAULUKKO 15

Opiskelijoiden kokemukset esiintymis- ja ryhmäviestintätaitokokeesta
(frekvenssiprosentit, keskiarvot ja keskihajonnat)

Väittäjä	eri mieltä		3	samaa mieltä		x	s	N
	1	2		4	5			
	%	%	%	%	%			
Esiintymistehtävä								
Esiintymisen helppous	8.7	20.7	11.4	42.4	16.8	3.38	1.23	184
Esiintymistehtävän mielenkiintoisuus	6.0	11.4	10.3	44.6	27.7	3.77	1.15	184
Tyytyväisyys suoritukseen	13.0	19.6	20.1	40.2	7.1	3.09	1.18	184
Esiintymisen tyypillisuus	4.3	13.6	17.4	35.9	28.8	3.71	1.15	184
Osallistumishalukkuus päättökokeeseen	7.1	13.7	23.6	20.3	35.2	3.63	1.28	182
Keskustelutehtävä								
Keskustelun helppous	1.6	10.4	7.7	36.8	43.4	4.10	1.04	182
Ryhmätehtävän mielenkiintoisuus	1.6	17.0	20.3	39.6	21.4	3.62	1.05	182
Tyytyväisyys suoritukseen	1.6	7.7	17.6	53.3	19.8	3.82	.90	182
Keskustelemisen tyypillisuus	2.2	11.0	15.4	36.8	34.6	3.91	1.07	182
Osallistumishalukkuus päättökokeeseen	3.8	5.5	25.3	25.8	39.6	3.92	1.10	182

Vaikka monet opiskelijat mainitsivatkin jännittäneensä, pidetään esiintymistilannetta jokseenkin helppona: eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä väitteestä on 29.3 % vastaajista; jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä on yli puolet kokeeseen osallistuneista (59.2 %). Ryhmäkeskustelua pidetään erittäin helppona. Samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä väitteestä on suurin osa vastaajista (80.2 %), eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä väitteestä on vain 12 % vastaajista.

Tehtäviä pidetään myös mielenkiintoisina. Jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä esiintymistehtävän mielenkiintoisuudesta on osallistujista 72.3 % ja ryhmäviestintätehtävästä vastaavasti hieman vähemmän eli 61 %. Sen sijaan väite "olen tyytyväinen omaan suoritukseeni" jakaa jo hieman mielipiteitä: lähes kolmannes (32.6 %) osallistujista on eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä väitteestä esiintymistaitokokeessa. Lähes puolet (47.3 %) on kuitenkin melko tyytyväinen omaan suoritukseensa. Ryhmäkeskustelussa omaan osuuteen ollaan erittäin tyytyväisiä: 73.1 % vastaajista on jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä väittämästä. Vain 9.3 % on jokseenkin eri mieltä tai eri mieltä.

Se, että kyseessä oli tutkimustilanne eikä oppitunnilla pidettävä puheesitys tai ryhmäkeskustelu, ei näytä kovinkaan merkittävästi vaikuttaneen kokeeseen osallistuneiden opiskelijoiden käyttäytymiseen, ainakaan heidän oman arvionsa mukaan. Opiskelijoista suurin osa pitää tässä koetilanteessa omaa esiintymistään (64.7 %) ja omaa tapansa osal-

listua ryhmäkeskusteluun (71.4 %) tyypillisenä. Eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä väitteestä on esiintymistehtävän osalta 17.9 % ja ryhmäkeskustelun osalta 13.2 % opiskelijoista.

Opiskelijoiden osallistumishalukkuutta puheviestinnän päättökokeeseen voidaan pitää kohtalaisen suurena. Jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä väitteestä on esiintymistaitokokeen kokemusten pohjalta 55.5 % vastaajista, ryhmäviestintäkokeessa 65.4 %. Eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä väitteestä on esiintymiskokeen osalta viidennes osallistujista (20.8 %), ryhmäkeskustelun osalta vastaavasti vain 9.3 % osallistujista. Opiskelijat osallistuisivat siis mieluummin sellaiseen puheviestinnän päättökokeeseen, joka olisi ryhmäviestintätilanne. Lähes neljäsosa esiintymiskokeessa ja reilu neljäsosa ryhmäviestintäkokeessa ei osannut määrittellä kantaansa puheviestinnän päätökokeeseen osallistumisesta.

Opiskelijoilta kysyttiin myös kokeeseen liittyviä kehittämissuhteita ja kommentteja. Esiintymistaitokokeeseen osallistuneista opiskelijoista 68 % (123 opiskelijaa) kommentoi jollain tapaa koetta. Kyselyn avovastauksiin kertyi yhteensä 208 mainintaa, jotka yhdessä taitomittarin avovastauksiin kertyneiden koetta luonnehtivien mainintojen (27 mainintaa) kanssa ryhmiteltiin sisällöllisesti 6 luokkaan. Maininnat käsittelevät

- koejärjestelyjä (85 mainintaa)
- puhe-esitysten aiheita (56 mainintaa)
- tehtävän herättämiä tuntemuksia (35 mainintaa)
- taitomittaria ja arviointia (20 mainintaa)
- puheviestinnän opetusta lukiossa (23 mainintaa)
- omaa toimintaa tai taitoja (17 mainintaa).

Luokittelun ulkopuolelle jäi kaksi mainintaa, joissa huomautettiin, ettei tutkimus voi antaa luotettavaa kuvaa lukiolaisten taidoista, koska kaikkien ei ollut pakko osallistua, sekä yksi maininta ”pieniä kömmähdyksiä joillekin sattui”.

Ryhmäviestintäkoetta kommentoitiin vähemmän. Vain 36 % opiskelijoista (65 opiskelijaa) kirjoitti ryhmäkeskustelun jälkeen kommentteja tai kehittämissuhteita kyselylomakkeeseen. Mainintoja kertyi yhteensä 106, jotka taitomittariin kirjoitettujen, koetta koskevien mainintojen (16 mainintaa) kanssa ryhmiteltiin sisällöllisesti viiteen luokkaan:

- keskustelun aihe ja virikemateriaali (45 mainintaa)
- koejärjestelyt (28 mainintaa)
- taitolomake ja arviointi (7 mainintaa)
- tehtävän herättämät tuntemukset (32 mainintaa)

– puheviestinnän opetusta lukiossa (9 mainintaa).
Lisäksi yksi maininta käsitteli ryhmän toimintaa (“kaikkien ryhmänjäsenten mukaan saaminen voi olla vaikeaa”).

Puhe-esitysten ja keskustelun aiheita kommentoitiin paljon. Aiheista on luonnollisesti erilaisia mielipiteitä. Osa vastaajista pitää puhe-esitysten aiheita huonoina (27 mainintaa). Aiheita kritisoidaan liian tavanomaisiksi, liian vaativiksi tai liian suppeiksi, tylsiksi, yksipuolisiksi ja “ei-ihmisläheisiksi”. Osa kommentoi aiheita tutuiksi, hyväiksi ja monipuolisiksi (28 mainintaa). Ryhmäkeskustelun aihetta kritisoidaan latteaksi, liian vähän keskustelua herättäväksi, virikkeistöltään liian valmiiksi (23 mainintaa). Osa opiskelijoista pitää aihetta hyvänä, mielenkiintoisena, hyödyllisenä ja tärkeänä (21 mainintaa). Tehtävien aiheet herättävät mielipiteitä, mutta näkemykset näyttävät menevän tasan siitä, olivatko aiheet hyviä vai huonoja.

Koetilanteen järjestelyjä koskevat maininnat ovat sisällöiltään hyvin myönteisiä sekä esiintymiskokeessa että ryhmäviestintäkokeessa. Järjestelyjä pidetään yleensä hyvinä ja sujuvina. Esiintymiskokeen valmistautumisaika (15 min.) näyttää sopivalta. Tosin muutama opiskelija pitää sitä liian lyhyenä (5 mainintaa) ja osa liian pitkänä (3 mainintaa). Jotkut osallistujat ovat kokeneet toisten läsnäolon samassa valmistautumistilassa häiritseväksi. Erilaiset odotukset esiintymistilanteen luonteesta tulevat esille kuuntelijoita koskevissa maininnoissa. Toisten mielestä on ehdottomasti parempi, että kuuntelijoita on vähän ja että he ovat tuttuja (6 mainintaa). Osa kaipaasi enemmän kuuntelijoita (6 mainintaa), jotta tilanne olisi virallisempi.

Yllättävän vähän kommentoidaan kuvanauhoitusta, vaikka kaikissa lukiossa ei ollut videokameraa ja -nauhuria normaalissa opetusikäytössä edes saatavilla. Kaikki opiskelijat eivät todennäköisesti olleet kovin tottuneita kuvanauhoitukseen puheviestintätaitojen harjoittelussa. Muutama kommentoi kuvanauhoituksen häirinneen (7 mainintaa), muutama mainitsi, ettei kuvanauhoitus häirinnyt omaa esiintymistä tai keskustelua ryhmässä lainkaan (6 mainintaa). Kukaan ei maininnut tutkijan tai tutkimusapulaisen läsnäoloa häiritseväksi, päinvastoin kaksi opiskelijaa mainitsi, ettei muiden läsnäolo häirinnyt millään tavoin. Vain yksi opiskelija kommentoi, että opettajan läsnäolo esiintymiskokeen aikana häiritsi.

Esiintymiskokemusta luonnehditaan positiiviseksi, odotettua helpommaksi, hauskaksi ja mielenkiintoiseksi, jopa itsetuntoa nostavaksi (27 mainintaa). Vain muutamassa maininnassa (5 mainintaa) viitataan esiintymistilanteen jännittävyyteen. Sen sijaan moni ilmaisee, että kokeeseen osallistuminen on hyvää harjoitusta (15 mainintaa). Ryhmäkeskustelukokemuksiin liittyvissä maininnoissa nousee esiin tilanteen miellyttävyys, vapautuneisuus ja mielenkiintoisuus (21 mainintaa). Muutama opiskelija kuitenkin kuvailee ryhmäkeskustelua väkinäiseksi ja vaikeaksi (6 mainintaa).

Opiskelijoiden mielenkiinto puheviestintää kohtaan näkyy maininnoissa, joita on kirjattu niin esiintymistaito- kuin ryhmäviestintäkokeenkin jälkeen. Monet ilmaisevat halunsa saada enemmän opetusta ja lisää vastaavanlaisia puhetilanteita kouluun. Muutama opiskelija ilmaisee halunsa saada lisää palautetta tai arviointeja taidoistaan myös ulkopuolisilta asiantuntijoilta (6 mainintaa). Muut arviointia koskevat maininnat ovat yksittäisiä mainintoja siitä, että arviointi aiheuttaa ahdistusta ja että erityisesti opettajan läsnäolo häiritsee. Arvioinnista mainitaan myös, että se ei haitannut. Opiskelijoiden näkemykset itsearviointitehtävästä raportoidaan luvussa 5.5.

Opiskelijoiden kokemukset esiintymis- ja ryhmäviestintäkokeesta näyttävät myönteisiltä. Tehtäviä pidetään hyödyllisinä ja mielenkiintoisina. Esiintymiskokeen jännittävyys näkyy kokemuksista. Omaan esiintymiseen ei olla läheskään niin tyytyväisiä kuin omaan osuuteen ryhmäkeskustelussa. Ryhmäkeskustelua ei pidetä niin mielenkiintoisena tehtävänä kuin esiintymistä, vaikka ryhmäviestintäkokeen tyyppiseen päättökokeeseen osallistuttaisiin todennäköisemmin kuin esiintymiskokeeseen. Esiintyminen nähdään jännittävänä mutta myös mielenkiintoisena kokemuksena. Ryhmäkeskustelu koetaan erittäin helpoksi ja miellyttäväksi mutta ei kovin mielenkiintoiseksi. Opiskelijoiden kokemuksista välittyy myös halu kehittää omia puheviestintätaitoja lukiossa.

5.4 Opettajien näkemykset esiintymis- ja ryhmäviestintätehtävästä

Koska tutkimus liittyy lukion puheviestinnän opettamisen ja erityisesti päättökokeen kehittämistyöhön, haluttiin selvittää opettajien ja muiden arvioijien kokemuksia, kommentteja ja kehittämissuhteita (tutkimuskysymys 3). Opettajat vastasivat arviointitehtävää, koejärjestelyjä ja taitomittareita koskevaan kyselyyn kokeen jälkeen. Koejärjestelyjä pidetään onnistuneina ja sujuvina. Osa opettajista pitää puhe-esitysten aiheita liian vaikeina ja eritasoisina (4 mainintaa), mutta enimmäkseen opettajat kokevat sekä puhe-esitysten että ryhmäkeskustelun aiheet hyviksi, ajankohtaisiksi, kiinnostaviksi ja opiskelijoiden kokemusmaailmaan liittyviksi (11 mainintaa). Kehittämissuhteiksi esiintymistehtävään yksi opettaja ehdottaa pohjamateriaalin käyttöä puheesityksen virikkeenä.

Ryhmäviestintätehtävää pidetään onnistuneena, koska se ”mahdollistaa tasa-arvoisen lähtökohdan kaikille opiskelijoille”, ”nostaa perusteellisen taidot esille” ja koska se sai ”ryhmän jäsenet todella keskustelemaan ja antoi myös opettajalle vinkkejä oman opetuksen kehittämiseksi”. Tehtävää kritisoitiin sen arvioivan luonteen vuoksi:

”Minusta oli kiusallista istua kuuntelemassa kun oppilaat arvioivat saamaansa kirjallisuudenopetusta. Omituinen siksi, etten voinut osallistua itse. Voin sitä paitsi kuvitella, että jos oppilaat olisivat suhtautuneet kovin kriittisesti saamaansa opetukseen, he eivät opettajan kuunnellessa olisi voineet (tahtoneet?) olla täysin avoimia”.

Tehtävää pidetään myös hieman liian abstraktina, ja joku kaipaa rajoitumpaa virikemateriaalia:

”Ryhmäviestintätehtävä ehkä hiukan abstrakti oheisaineistosta huolimatta. Toisaalta se oli kyllä opettavainen oppilaille: näkivät, että koulutyö on valintojen tulosta.”

”Lähtökohdan pitäisi olla yhteinen kokemus, joka olisi rajatumpi kuin tämä, esim. lyhyitä tekstejä. Nyt tehtävä vaatii liian laajaa haravointia lyhyessä ajassa. Niin erilaiset taustat ja lähtökohdat.”

Kyselyjen avovastauksiin opettajat kirjasivat melko vähän omia kokemuksiaan ja kommenttejaan. Todennäköisesti vastauksia olisi saatu enemmän, jos kysymykset olisi jaettu useampaan, tarkempaan osakysymykseen. Toisaalta lukuvuoden loppu ei ehkä opettajien ajankäytön kannalta ollut suotuisinta aikaa paneutua kokeen jälkeen tehtävien ja mittareiden kommentoimiseen.

5.5 Opiskelijoiden, opettajien ja ulkopuolisten arvioijien kokemukset esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arvioinnista

Opiskelijat näyttivät koetilanteessa paneutuvan itsearviointiin. Lomakkeen täyttämiseen käytettiin runsaasti aikaa. Itsearviointiin tai arviointilomakkeisiin liittyviä mainintoja avovastauksiin ei kuitenkaan juuri kirjoitettu. Muutama opiskelija ehdottaa asteikon muuttamista ja vaatimustason tarkempaa määrittelyä (3 mainintaa). Arviointilomakkeita pidetään myös hyvinä ja kattavina (4 mainintaa). Esiintymiskokeen jälkeen kolme opiskelijaa kommentoi itsearviointia: "hankala arvioida oma esitystä", "pisteytys yläkanttiin, valitettavasti", "eikä varmaan mennyt niin hyvin kuin pisteet antaa odottaa". Kaksi opiskelijaa on maininnut, että itsearviointi on turhaa tai vaikeaa Yhden opiskelijan mielestä itsearviointi on hyödyllistä, koska silloin huomaa omat kykynsä.

Opettajat kommentoivat arviointilomakkeita ja tasokuvauksia jonkin verran. Opettajien arviointia koskevissa maininnoissa tulee esille huoli harjaantumattomuudesta, arvioinnin vaikeudesta ja arviointien kasautumisesta:

[Arviointeja oli] "todella vaikea tehdä, ryhmäkeskustelun arvioinnissa oli liikaa kasautumista."

"Arviointilomakkeet ja tasokuvaukset toimivat yllättävän hyvin, mutta valtava epävarmuuden tunne tuli kai siitä, että käytti juuri näitä ensimmäistä kertaa. Esiintymisen arviointi tuntui vaikealta, vaikka olin juuri niitä (arviointikohteita) itse laatimassa."

"Opettajan tottumattomuus suurin aukkopaikka, tasokuvaukset selkeitä, lievä päällekkäisyys ei haittaa, kun tottuu arvioimaan."

"Helpotti! Oma arviointi ei kyllä onnistunut ryhmäviestintätehtävässä liiallisen kiireen takia. Ryhmäkeskustelun arviointi on muutenkin vaikeaa. Onneksi asteikko on väljä, ei kuitenkaan liian väljä, 1-5 on parempi kuin 1-3."

"Koin arvioinnin melko vaikeaksi. Lomakkeiden kohdat olivat tosin päällekkäisiä. Kokonaisuudesta jäi kuitenkin hyvä kuva."

"Arviointitilanteessa tuntui että oli paljon tarkkailtavaa ja mietin, olinko kaikkia kohtaan tasapuolinen."

Arviointilomakkeen toimivuuden kehittämiseksi ehdotetaan arviointikohtien "sanoman sisältö ja ilmaisutapa" (esiintymisessä) ja "puheenpuhevuoron sisältö ja ilmaisutapa" (ryhmäviestinnässä) erottamista toisistaan eri osioiksi (4 opettajaa), koska niiden arviointi yhdessä koetaan vaikeaksi.

"Esiintymisessä 1. ja 2. kohdat hyvät, 3. vaikea, kun perustelu, kieli ja nonverbaalinen ovat samassa kohdassa. Joissakin puheissa oli hyvä sisältö- perustelut jne. mutta ulosanti takelteli jne. En älyä mitä painottaisin."

Taitomittarin osioiden lukumäärää pidetään yleensä sopivana, vaikka osa opettajista kokee nimenomaan esiintymistehtävässä arviointikohteiden määrän liian suurena suhteessa puhe-esitysten kestoan:

[Arviointikohteet] "hyviä, mutta turhankin tarkkoja, ei ehtinyt paneutua näin lyhyessä ajassa, numerot tuli välillä heiteltä vähän lonkalta."

"Neljä arvioitavaa piirrettä on aivan riittävästi, esiintymistehtävässä liikaa. Esiintymistä en pystynyt mielestäni arvioimaan lainkaan: Monesti tilanne oli ohi, ennen kuin ehti saada puhujan ideasta kiinni. Huomio kiinnittyi yhteen piirteeseen, jota saattoi ehkä arvioida kunnolla, mutta muista jäivät sitten havainnot tekemättä. Uusinta-arviointi videolta on välttämätön, jos aiotaan saada luotettavia tuloksia."

Esiintymistaitojen ja ryhmäviestintätaitojen tasokuvauksiin opettajat ovat melko tyytyväisiä, mutta muutama opettaja piti niitä vaikeasti luettavina (3 opettajaa).

Ulkopuolisten arvioijien maininnoista heijastuu hyvin myönteinen suhtautuminen arviointitehtävään. Monet arvioijat ovat maininneet, että arviointitehtävä oli mielenkiintoinen ja antoisa. Arviointia pidetään kuitenkin hyvin vaativana, jopa vaikeana tehtävänä (9 arvioijaa) erityisesti alussa. Arvioijat kokevat kyllä melko nopeasti tottuneensa ja harjaantuneensa arviointiin. Esiintymistaitojen arviointia osa ulkopuolisista arvioijista pitää helpompana kuin ryhmäviestintätaitojen arviointia (6 arvioijaa). Ongelmiksi koetaan harjaantumattomuus (7 arvioijaa) ja vaikeus olla vertaamatta opiskelijoita toisiinsa (3 arvioijaa).

Osa arvioijista pitää ryhmäviestinnässä vaikeana arvioida erityisen hiljaisten opiskelijoiden taitoja (3 arvioijaa). Arvioijat ovat myös huolissaan

- arviointiensa kasautumisesta (2 arvioijaa),
- omien henkilökohtaisten (esim. sisältöä koskevien) mieltymysten vaikuttamisesta arviointiin (2 arvioijaa),
- kuvanauhamaateriaalin vaihtelevasta laadusta (2 arvioijaa),
- oman "sisäisen mittarin kalibroinnista" jokaisen arviointikerran alussa samalle tasolle (1 arvioija),
- arviointivirheiden, erityisesti haloefektin vaikutuksesta arviointiin (1 arvioija),
- motivaatiotason ylläpitämisestä (1 arvioija) sekä
- omasta liiallisesta ankaruudesta (1 arvioija).

Ulkopuoliset arvioijat näyttävät siis olleen huolissaan monenlaisten arvioijavirheiden vaikutuksesta.

Vaikka osa arvioijista pitää taitomittareita selkeinä ja helppokäyttöisinä (6 arvioijaa), mittareita myös kritisoidaan. Sanoman sisällön ja ilmaisutavan arviointia pitää vaikeana 3 arvioijaa, tavoitteellisuuden arvioinnin kokee vaikeaksi ryhmäviestintämittarissa yksi arvioija. Eniten arvioijat kritisoivat lomakkeiden edellyttämää holistisuutta (5 arvioijaa):

- "Arviointilomake on selvä ja nopeasti täytettävä, vaikka jotkut kohdat tuottavat alituisesti vaikeuksia, esim. havainnollistaminen: usein oppilas joka ei muuten tunnu kummemmin sanojaan painottavan ja puhuu tasapaksusti, havainnollistaa kuitenkin hyvin. Tällöin on ikävä ottaa keskiarvoa, joka ei tunnu tekevän kummallekaan ominaisuudelle oikeutta."
- "Arviointityön vaikein piirre oli kaikkien neljän ulottuvuuden havainnoiminen erikseen (ettei vastaukset kasaantuisi)."
- "Osioiden alakohtia on paljon ja on vaikea miettiä miettiä 'keskiarvoa', jos jotkut vaatimukset täytyivät ja jotkut eivät."
- "Kohdan 3. asioita oli hankala arvioida yhdessä: joissakin tapauksissa sanoman sisällön ja ilmaisutavan välille olisin arvioinut suurtakin eroa mutta yhteisellä taitotasolla arvioidessa tuli keskiarvoksi esim. neutraali hyvä, mikä hävitti arvioimani erot taidoissa."
- "Erityisesti kohta 3 tuotti vaikeuksia, sanoman sisältö ja sen ilmaisutapa olisi minusta mielekkäämpää arvioida kahtena eri kokonaisuutena, niiden niputtaminen pakottaa arvioijan tarpeettomiin kompromisseihin."

Tasokuvauksia pidetään hyvinä, konkreettisina ja sävyiltään kannustavina ja arviointiin liittyviä ongelmia lieventävinä, mutta jotkut arvioijat (3) kritisoivat niitä vaikeasti hahmottuviksi. Puolet arvioijista (8) pitää kuitenkin tasokuvauksia - erityisesti ryhmäviestinnän osalta - liian vaativina opiskelijoiden taitojen tasoon nähden (8 arvioijaa):

- "Tasokuvaukset ovat haastavia yleisluonteeltaan. On hyvä, että välttävän taitotason kuvaus rohkaisee ja ohjaa eteenpäin taitojen kehittämiseen. Myös kiitettävän taso on riittävän haastava. Mielestäni vain muutama puhe-esitys oli taitotasoltaan kiitettävä. --[Ryhmäviestinnässä] tasokuvaukset olivat liiankin vaativia. Lukiolaisille määriteltävät kiitettävät taidot antavat todella haasteita opetukselle. Kuvaukset ovat kyllä perusteltuja enkä näe tarpeelliseksi keventää vaatimustasoa vaan kehittää opetusta."
- "[Ryhmäviestinnän] tasokuvauksissa välttävän tason kuvaus laittoi miettimään. Osallistujissa oli sellaisia, jotka eivät ilmaisseet lainkaan omaa mielipidettään. Toisaalta mielestäni suurella osalla osallistuminen jäi lähinnä omien mielipiteiden esiintuomiseen. Siis puheenvuorojen sisällön kannalta melko monet jäivät välttävän tasolle. Ryhmäviestintätaitojen osalta tasokuvaukset ovat mahdollisesti liian tiukat."
- "Mikä arvioinnissa hämmästytti, oli ryhmäviestintätaitojen puutteellisuus."

Opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän kokemukset taitomittareiden käytöstä ja niihin liittyvät kehittämissuhteet ovat melko samansuuntaisia. Mittareita pidetään selkeinä ja suhteellisen helppokäyttöisinä. Suurimmaksi ongelmaksi arvioijat kokevat sanoman sisällön ja ilmaisutavan arvioimisen samassa osiossa.

Tasokuvausten luettavuutta tulisi arvioijien mielestä kehittää, samoin myös erityisesti välttävän taitotason kuvausta. Sen koetaan erityisesti ryhmäviestinnän arvioinnissa olevan liian vaativa opiskelijoiden suoritustasoon nähden. Molemmat arvioijaryhmät kokevat ryhmäviestintätaitojen arvioinnin jollain tapaa vaikeaksi.

5.6 Tutkimusmenetelmien arviointia

Lukiolaisten puheviestintätaitojen tasoa (tutkimuskysymys 1) sekä opiskelijoiden, opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien ominaispiirteitä ja yhtenevyyttä (tutkimuskysymys 2) selvitettiin koetta varten laadituilla taitomittareilla. Sekä esiintymistaitomittari että ryhmäviestintätaitomittari sisältävät neljä osiota, joissa arvioidaan keskeisimpien taitoalueiden hallintaa. Taitomittareiden avokysymyksellä ("muita havaintoja") haluttiin puolestaan saada selville eri arvioijien merkityksellisiksi katsomia taitoihin liittyviä havaintoja. Puheviestintätaitojen arviointiin, koetehtäviin ja koejärjestelyihin liittyviä kokemuksia (tutkimuskysymys 3) selvitettiin kyselyillä.

Tutkimuksen lähtökohtana oli käytännöllinen tarve kehittää lukion päättökoetta varten puheviestintätaitojen arviointiin soveltuvat esiintymisen ja ryhmäviestinnän taitomittarit. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Tässä luvussa arvioidaan tutkimusmenetelmien reliabiliteettia ja validiteettia sekä tutkimuksen toteutusta tarkastelemalla sitä, onko taitomittareiden avulla pystytty arvioimaan opiskelijan taitoja. Miten sattumanvaraisia ovat opiskelijoiden taitojen tasosta tehdyt arvioinnit? Arvioivatko arvioijat samansuuntaisesti taitoja? Arvioitiinko niitä puheviestintätaitoja, joita oli tarkoitus arvioida, vai kenties jotain muuta? Onko havaitulla taidokkuudella yleistettävyyttä? Puheviestinnän päättökokeen kannalta taitomittareita ja kyselyjen tuloksia arvioidaan luvuissa 6.2 ja 6.3.

Taitomittareiden reliabiliteetin tarkastelulla pyritään selvittämään, missä määrin tutkimuksen tulokset opiskelijoiden taitojen tasosta ja taitoalueiden hallinnasta ovat riippuvaisia nimenomaan opiskelijoiden käyttäytymisestä koetilanteessa. Missä määrin taitojen arviointitulokset

perustuvat virhevarianssiin ja ovat siten siis sattumanvaraisia (Anderson 1987; Tähtinen ja Kaljonen 1996)? Mittareiden reliabiliteettia arvioitiin laskemalla reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfat) opiskelijoiden itsearvioinneista sekä ulkopuolisten arvioijaryhmän arvioinneista.

Opettajien arvioinneista ei reliabiliteettia laskettu, koska jokainen opettaja arvioi vain omien opiskelijoittensa taidot. Esiintymistaitomittarin reliabiliteetti näyttää opiskelijoiden arvioinnissa heikohkolta ($\alpha = .75$), samoin ryhmäviestintätaitomittarin reliabiliteetti ($\alpha = .75$). Reliabiliteettikertoimen arvot voidaan kuitenkin katsoa hyväksyttäväksi, koska kyseessä ei ole standardoitu mittari vaan itselaadittu koe (Tähtinen & Kaljonen 1996, 194). Mittarien osiot näyttäisivät liittyvän asteikkoon kohtalaisesti. Yksittäisten taito-osioiden poistaminen ei olennaisesti vaikuta mittarin reliabiliteettiin. Ainoastaan kuuntelemisen osion poistaminen ryhmäviestinnän taitomittarista nostaisi hieman alfan arvoa ($\alpha = .77$).

Ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien reliabiliteettikerroin puolestaan näyttää hyvinkin vahvalta sekä esiintymistaitomittarin ($\alpha = .94$) että ryhmäviestintätaitomittarin ($\alpha = .98$) osalta. Minkään taito-osion poistaminen ei olennaisesti muuttaisi reliabiliteettia. Taitomittari näyttää sisäisesti johdonmukaiselta.

Taitomittareiden reliabiliteetti-arvot kertovat lähinnä mittarin sisäisestä yhteneväisyydestä, mikä ei ole tämänkaltaisen taitomittarin kannalta pelkästään myönteiseksi tulkittava ilmiö. Reliabiliteettikertoimien laskeminen perustuu osiokorrelaatioon. Puheviestintätaitomittareiden osioiden ei kuitenkaan välttämättä oleteta olevan kovin kiinteässä yhteydessä toisiinsa (esim. Spitzberg 1994, 325–352). On mahdollista, että puhuja voi osata vaikkapa kohdentaa taitavasti puhumistaan kuuntelijakunnalleen, mutta häneltä voi puuttua taitoa rakentaa johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Keskustelija voi osata ilmaista mielipiteensä vaikuttavalla tavalla perustellen, mutta hänellä ei välttämättä ole taitoa muuttaa tilanteen mukaan joustavasti osallistumistapojaan tai hänen kuuntelemisen taitonsa voivat olla heikot. Puheviestinnän taitomittarin toimivuuden ehtona ei voida pitää sitä, että arvioitavat taito-osiot korreloisivat vahvasti keskenään. Jos näin kuitenkin on, se voidaan tulkita myös merkiksi siitä, että arvioijat eivät ole pyrkineet analyttiseen

arviointiin, vaan ovat muodostaneet arviointinsa holistisesti, esimerkiksi puhujan käyttäytymisestä syntyneen kokonaisvaikutelman pohjalta.

Reliabiliteettikertoimen kaltaisten tilastollisten suureiden pohjalta tehtäviä johtopäätöksiä vaikeuttaa se, että hyvin harvat ihmisen käyttäytymistä tarkastelevat mittarit ovat välimatka-asteikkoja vaan pikemminkin järjestysasteikkoja, joita kuitenkin käytetään välimatka-asteikkojen tapaan (Anderson 1987; Tähtinen & Kaljonen 1996; Valkonen 1981). Puheviestintätaitomittareiden pistearvojen erojen suuruus ei ole tarkkaan määriteltävissä. Se perustuu tutkijan oletukseen tasavälisyydestä. On kuitenkin mahdotonta osoittaa, onko arviointien 'välttävä' ja 'tyydyttävä' välinen ero yhtä suuri kuin esimerkiksi arviointien 'tyydyttävä' ja 'hyvä' tai 'hyvä' ja 'hyvin hyvä'. Taitomittareiden reliabiliteettikertoimiin voi suhtautua varauksellisesti.

Taitomittareiden reliabiliteettia voidaan tarkentaa tarkastelemalla arviointeja arvioijakohtaisesti. Jokaisen ulkopuolisten arvioijan kaikille opiskelijoille antamista arvioiden keskiarvoista laskettiin reliabiliteettikerroin (Cronbachin alfa). Tavoitteena oli selvittää, poikkeavatko jonkun arvioijan arvioinnit yhteisestä linjasta. Esiintymistaitomittarin reliabiliteetti näyttää hajoavan arvioijakohtaisesti, kuten taulukosta 16 näkyy.

TAULUKKO 16 Esiintymistaitomittarin arvioijakohtaiset reliabiliteettiarvot (Cronbachin alfa-kertoimina)

Arvioija	Esiintymistaidot				alfakerroin
	Kohdentaminen ja kontakti	Rakenne ja eteneminen	Sisältö ja ilmaisutapa	Havainnollistaminen	
	alfan arvo, jos osio poistettaisiin				
1.	.72	.71	.67	.74	.77
2.	.92	.91	.92	.91	.93
3.	.82	.71	.79	.71	.81
4.	.86	.87	.83	.85	.88
5.	.85	.86	.76	.77	.85
6.	.75	.78	.77	.79	.82
7.	.92	.91	.89	.87	.92
8.	.81	.82	.81	.85	.86
9.	.60	.58	.59	.65	.67
10.	.84	.81	.81	.81	.86
11.	.77	.78	.85	.81	.84
12.	.58	.47	.72	.55	.66
13.	.80	.67	.74	.70	.79
14.	.95	.93	.94	.94	.96
15.	.85	.81	.85	.79	.86
16.	.62	.53	.55	.52	.63

Reliabiliteettikertoimen arvot vaihtelevat 16 arvioijan ryhmässä melkoisesti. Eniten yleisestä linjasta näyttävät poikkeavan arvioijan 16 (.63), arvioijan 12 (.66) ja arvioijan 9 (.67) arvioinnit. Näitä reliabiliteettikertoimen arvoja ei voida pitää korkeina. Muiden arvioijien opiskelijoille antamat esiintymistaitoarvioinnit sen sijaan näyttävät korreloivan keskenään. Erittäin vahvojakin reliabiliteettikertoimen arvoja löytyy: arvioijan 14 (.96), arvioijan 2 (.93) ja arvioijan 7 (.92). Kohdentamisen ja kontaktin arviointikohteen poistaminen nostaisi hieman arvioijan 3 ja arvioijan 13 arviointien reliabiliteettia, sisällön ja ilmaisutavan arviointikohteen poistaminen puolestaan arvioijan 11 arviointien reliabiliteettia. Mikään yksittäinen taito-osio ei osoittaudu reliabiliteetiltaan selvästi muita heikommaksi arvioijakohtaisessa tarkastelussa. Ei voida siis väittää, että esimerkiksi jonkun taitoalueen arviointi olisi jollain tapaa herkempi virhevarianssille kuin jonkin toisen taitoalueen.

Ryhmäviestintätaitomittarin reliabiliteetti näyttää arvioijakohtaisesti tarkasteltuna enimmäkseen hyvin vahvalta, kuten taulukko taulukko 17 osoittaa.

TAULUKKO 17 Ryhmäviestintätaitomittarin arvioijakohtaiset reliabiliteetti-arvot (Cronbachin alfa-kertoimina)

Arvioija	Ryhmäviestintätaidot				alfakerroin
	Tavoitteellisuus	Osallistumistavat osallistumisen määrä	Sisältö ja ilmaisutapa	Kuunteleminen	
	alfan arvo, jos osio poistettaisiin				
1.	.86	.87	.91	.86	.90
2.	.92	.90	.93	.89	.93
3.	.86	.83	.84	.89	.89
4.	.92	.92	.95	.94	.95
5.	.92	.93	.93	.95	.95
6.	.87	.84	.89	.85	.89
7.	.94	.94	.95	.94	.95
8.	.93	.94	.94	.93	.95
9.	.81	.81	.90	.82	.87
10.	.93	.90	.93	.90	.93
11.	.87	.90	.89	.89	.91
12.	.88	.90	.91	.91	.92
13.	.92	.92	.95	.95	.95
14.	.95	.96	.96	.96	.97
15.	.93	.93	.94	.94	.95
16.	.73	.68	.74	.76	.78

Reliabiliteettikertoimen arvioijakohtaiset erot eivät ole kovin suuria. Arvioijan 16 arvioinnit eivät saa ryhmäviestintätaitomittarissa yhtä korkeita alfakertoimen arvoja kuin muiden arvioijien. Alfa-arvo (.78) ei kuitenkaan ole niin heikko, että arvioijan voisi katsoa kovinkaan suuresti poikkeavan yleisestä linjasta. Osiokohtaisten arvojen tarkastelu puolestaan osoittaa, että puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan arviointipiirteiden poistaminen nostaisi hieman arvioijien 1, 9 ja 13 arviointien reliabiliteettiä. Minkään yksittäisen taitoalueen arviointi ei kuitenkaan osoittaudu reliabiliteetiltään selvästi heikommaksi kuin muiden.

Puheviestintätaitojen arviointiin ei esimerkiksi Morrleyn (1994, 105-112) mukaan todennäköisesti pystytä kehittämään reliabiliteetiltään kovinkaan vahvoja taitomittareita. Taitomittareiden reliabiliteetti on yleensä sitä korkeampi, mitä tarkemmin määriteltävissä olevia ja konkreettisesti havaittavissa olevia käyttäytymispiirteitä arvioidaan, eli jos käytettäisiin mekaanisia, atomistisia mittareita ja tarkasteltaisiin hyvin molekulaa-risia ilmiöitä (esimerkiksi hymyily, nyökkäys, epäröinti). Sellaiset eivät kuitenkaan sovellu taitomittareiksi koulukäyttöön, koska ne eivät anna oppijalle diagnosoivaa, ohjaavaa ja motivoivaa tietoa taidokkuudesta eivätkä ole lukiotasolla riittävän merkityksellisiä arviointikohteita. Takala (1993, 267-269) esimerkiksi varoittaa suullisen kielitaidon testaajia reliabiliteetin tai kokeen objektiivisuuden nostamisesta ylivertaiseksi kriteeriksi silloin, kun päätetään arviointikohteista, koska se voi johtaa toisarvoisten tai liian kapea-alaisesti valittujen arviointikohteiden suosimiseen.

Taitomittareiden käyttökelpoisuus ja saatujen tulosten luotettavuus ei perustu pelkästään siihen, että taitomittari on mahdollisimman johdonmukainen tai että arviointi on mahdollisimman yhdenmukaista. Tutkimuskysymysten kannalta vähintäänkin yhtä tärkeää on pohtia, oliko taitojen operationaalistaminen onnistunutta. Ovatko arvioidut taidot lukion opiskelijan vuorovaikutustilanteiden ja viestintätaitojen kannalta merkityksellisiä? Ovatko tutkimustulokset yleistettävissä ja hyödynnettävissä koskemaan laajemminkin puheviestintätaitojen arviointia?

Puheviestintätaitojen arvioinnin validiutta voidaan lähestyä monelta kannalta. Arviointi on validia, jos se kohdistuu lukion opetussuunni-

telman kannalta olennaisiin puheviestintätaitoihin, joiden kehittämiseen opiskelija saa lukioaikana ohjausta. Toinen ehto, jonka tämänkaltaisen päättötason arviointiin kehitellyn menetelmän on täytettävä on se, että arvioidaan taitoja, joilla on merkitystä lukion jälkeisissä viestintätilanteissa ja -suhteissa. Arvioidaan taitoja, joita lukiossa tavoitellaan eli jatko-opinnoissa, työelämässä ja yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä toimimisen kannalta keskeisiä taitoja (ks. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994).

Lukion opetussuunnitelmissa puheviestinnän opetustavoitteita ja -sisältöjä on määritelty melkoisen epätarkasti (ks. lukua 1.2.1). Opetussuunnitelman perusteella taitomittareiden validiteettia ei voida arvioida. Mittarin validiteetti pyrittiin varmentamaan sillä, että mittareiden osiot ja taitojen tasokuvaukset muotoiltiin osin yhdessä äidinkielen opettajien kehittäjäverkostoon osallistuneiden opettajien kanssa. Esiintymistaitomittarin osiot muotoutuivatkin melkoisen valmiiksi Puhvi-työskentelyn aikana, erityisesti Heinolassa syksyllä 1994 pidetyssä seminaarissa. Ryhmäviestintätaitomittarin luonnostelu jäi tuolloin kuitenkin vielä varsin keskeneräiseksi, eikä tutkijalla ollut opettajien laatimia ryhmäviestintätaitojen tasokuvauksia juurikaan käytettävissä. Ryhmäviestintätaitomittarin validiteettia ei voida arvioida lukion opetussuunnitelman ja äidinkielen opettajien kehittäjäverkoston työn pohjalta.

Jos taas mittareiden validiteettia tarkastellaan sen pohjalta, missä määrin niissä arvioitaviksi valitut taidot ovat esiintymisen tai ryhmäkeskustelun kaltaisissa viestintätilanteissa keskeisiä taitavuuden osatekijöitä, voidaan mittareita pitää pätevinä. Kaikki arvioitaviksi valitut taitoalueet ovat olennaisia ja perusteltavissa molempien viestintätilanteiden ominaispiirteiden kannalta. Koetehtävän edellyttämät taidot ovat niitä, joita koetilanteen ulkopuolellakin tarvitaan vastaavanlaisissa tilanteissa (ks. esim. Beebe & Barge 1994; Daly 1994; Gouran 1990; Morreale 1994).

Taitomittareiden käyttökelpoisuus ja tulosten luotettavuus riippuvat myös siitä, miten selkeitä ja yksiselitteisesti tulkittavia ovat arviointikohteet ja -arviointikriteerit. Pystyttiinkö taitomittarin taito-osiot kuvaamaan riittävän havainnollisesti, niin että ne tukivat tarkoituksenmukaisesti puhujan tai keskustelijan käyttäytymisen analysointia ja arviointia? Kysymystä voidaan tarkastella vertailemalla taitomittarilla

saatuja kvantitatiivisia tuloksia avokysymyksen perusteella saatuun kvalitatiiviseen aineistoon. Kvalitatiivisen aineiston pohjalta tehtyjä tulkintoja ja johtopäätöksiä rajoittaa se, että laadullisen aineiston analysoinnin reliabilitettia ei testattu. Sen sijaan avovastauksia kuvataan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta tulkintojen pätevyyttä voidaan arvioida.

Opiskelijoiden avovastausten perusteella näyttää siltä, että ryhmäviestintätaitomittarin käsitteet eivät vastaa niitä käsitteitä, joilla keskustelija itse toimintaansa arvioi. Tämän havainnon perusteella voidaan tehdä kuitenkin vain varovaisia johtopäätöksiä, koska opiskelijat ovat voineet pyrkiä kirjoittamaan avovastauksiin nimenomaan niitä seikkoja, jotka eivät taitomittarissa tulleet esille. Esiintymistaitojen arvioinnissa omaa toimintaa analysoidaan melko yksityiskohtaisestikin. Kvalitatiivisen aineiston perusteella ei kuitenkaan muodostu samanlaista kuvaa keskimääräistä paremmasta taitojen hallinnan tasosta. Ryhmäviestinnässä opiskelijoiden maininnat ja arviointien perustelut eivät juuri osoita oman toiminnan tai taitojen analysointia. Nämä mittarit eivät näytä kovin luotettavilta taitojen itsearviointissa.

Tutkimusmenetelmää voidaan arvioida myös sillä perusteella, antaako koetilanne oikeudenmukaisen kuvan opiskelijoiden taidoista. Sitä missä määrin opiskelijat mukauttivat käyttäytymistään koetilanteen odotuksiin, on varsin vaikea arvioida. Suhteellisen moni oli kuitenkin sitä mieltä, että he todennäköisesti käyttäytyisivät samalla tavalla muissakin vastaavissa tilanteissa kuin tässä kokeessa. Varsin harva ilmaisi tutkimuksen missään vaiheessa koejärjestelyjen, ulkopuolisten henkilöiden tai opettajan samanaikaisesti tekemän arvioinnin haitanneen tai jollain tavoin häirinneen omaa käyttäytymistä.

Opettajien oletettiin sisäistäneen arviointikriteerit ja pystyvän tekemään luotettavia havaintoja opiskelijoiden taidoista sekä oman opettajakokemuksensa että kehittäjäverkoston työskentelyyn osallistumisen perusteella. Opettajien arviointikokemukset kuvastavat kuitenkin epävarmuutta ja huolestuneisuutta arviointien luotettavuudesta. Tulosten luotettavuuden kannalta olisi ollut hyvä järjestää taitomittareiden käyttöön yhteinen arvioijakoulutus. Opettajat tutustuivat taitomittareihin ennakoita, tai ainakin heillä oli siihen mahdollisuus. Yhteinen arvioin-

tikriteereiden tarkastelu, tasokuvausten hiominen ja taitomittareiden kokeilu olisi kuitenkin saattanut olla tarpeen.

Tutkimus ei pysty vastaamaan siihen, miten yksittäiset opettajat käyttivät arviointiasteikkoa. Tosin koulukohtaisesti ei taitojen tasossa ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Opettajat eivät taitomittareiden avokysymykseen juurikaan vastanneet. On hyvin mahdollista, että lomakkeen "muita havaintoja" -kohta ei otsikkonsa johdosta osoittautunut mielekkääksi. Otsikko on kyllä riittävän avoin mutta ei riittävän motivoiva. Opettajien arvioinneista ei laadullisen aineiston perusteella voida tehdä johtopäätöksiä, koska aineistoa on niin vähän.

Ulkopuoliset arvioijat paneutuivat erittäin huolellisesti arviointiin. Arviointitilanteessa he käyttivät aikaa arviointien perusteluihin ja näyttivät myös esimerkiksi katsovan tasokuvauksia suhteellisen usein. Kuitenkin myös ulkopuolinen arvioijaryhmä oli huolissaan arviointiensä luotettavuudesta ja arvioijavirheiden vaikutuksesta. Arvioijaryhmän jäsenillä oli sekä teoreettista tietoa että käytännön kokemusta puhe- ja viestintäkäyttäytymisen analysoimisesta mutta ei kokemuksen tuomaa harjaantuneisuutta lukiolaisten puheviestintätaitojen arvioimiseen. Arvioijille järjestetyn koulutuksen olisi todennäköisesti pitänyt olla laajempaa.

Taitomittareiden arviointikohteet ja arviointikriteerit näyttivät olevan ulkopuolisille arvioijille tuttuja. Avovastausten ja taitomittarin arviointien vertaileminen osoittaa, että ulkopuoliset arvioijat käyttivät avovastauksissaan hyvin samanlaisia käsitteitä, joilla taitoja kuvataan mittarissa. Arviointien luotettavuutta osoittaa myös se, että niiden opiskelijoiden viestinnästä, jotka on arvioitu esiintymis- tai ryhmäviestintätaidoiltaan parhaimmiksi, kertyi myös avovastausten mainintoihin runsaasti positiiviseksi tulkittavia kuvauksia. Käänteisesti taas on havaittavissa, että ulkopuolisten arvioijien maininnoissa esiintyy runsaasti taitojen heikkouteen, toiminnan tehottomuuteen tai epätarkoituksenmukaisuuteen liittyviä kommentteja silloin, kun kyseessä on taidoiltaan heikoimmiksi arvioidut puhujat tai keskustelijat.

Tutkimuksessa pyrittiin kyselyiden avulla hankkimaan tietoa opiskelijoiden suhtautumisesta puheviestinnän taitokokeeseen ja kokemuksia kokeen järjestelyihin liittyvistä seikoista. Kyselyjen avulla haluttiin

myös saada arvioijien kehittämisehdotuksia päättökokeen järjestämistä varten. Opiskelijat ja erityisesti ulkopuoliset arvioijat vastasivat kyselyihin laajasti. Opettajien kehittämisehdotuksia ja kommentteja olisi ollut tutkimuksen tavoitteiden kannalta parempi selvittää ja syventää esimerkiksi haastattelun avulla.

Tutkimuksen lähtökohdista johtuen ei lukioiden eikä lukiolaisten valinnassa sovellettu mitään yleistettävyyteen oikeuttavaa otantatapaa. Tutkimukseen valikoituivat mukaan saatavuuden ja vapaaehtoisuuden perusteella niin opiskelijat kuin arvioijatkin. Tulosten merkittävyyttä ei silti voida väheksyä. Näinkin laajan osallistujajoukon taitojen arviointi kahdessa erilaisessa viestintätilanteessa suoraa menetelmää käyttäen on tutkimuksen tavoitteiden kannalta riittävää. Tietysti vielä parempi olisi ollut, jos opiskelijan taitoja välittömästi viestintätilanteessa olisi ollut oman opettajan rinnalla arvioimassa toinen asiantuntija. Se olisi kuitenkin edellyttänyt senkaltaisia järjestelyjä, joihin ei ollut käytännön mahdollisuuksia.

Tutkimuksen tulokset eivät ole kaikilta osin yleistettävissä. Opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemykset opiskelijoiden taitojen tasosta ovat siinä määrin ristiriitaiset, että tutkimuksen tuloksia esiintymis- ja ryhmäviestinnän taitojen hallinnan tasosta on syytä suhtautua varauksellisesti. Tosin opiskelijoiden näkemys esiintymisen tai ryhmäviestinnän taitojen tasosta voi vastata laajemminkin viestijöiden tapaa arvioida omia puheviestintätaitojaan. Sen sijaan tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, että lukiolaiset nuoret ovat taidoiltaan erittäin hyviä keskustelijoita tai että lukiossa saavutetaan ryhmäviestinnän opetuksen tavoitteet erittäin hyvin.

6 TULOSTEN TARKASTELUA

6.1 Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointi

6.1.1 Puheviestintätaitojen itsearviointien mahdollisuudet

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen tasoa ja löytää vastauksia puheviestintätaitojen itsearviointia sekä opettajien ja ulkopuolisten arvioijien arviointiprosessia koskeviin kysymyksiin. Lukiolaisten puheviestintätaidot, erityisesti heidän ryhmäviestintätaitonsa, näyttävät opiskelijoiden itsensä arvioimina erittäin hyviltä. Hyvin samanlaisen kuvan opiskelijoiden puheviestintätaitojen tasosta saa myös opettajien arviointien perusteella. Ulkopuolisten arvioijien ryhmä sen sijaan arvioi lukiolaisten taidot selvästi heikommiksi kuin opiskelijat itse tai heidän opettajansa. Tässä luvussa pohditaan kahta puheviestintätaitojen itsearviointiin liittyvää kysymystä: millainen kuva itsearviointien perusteella muodostuu lukiolaisten puheviestintätaidoista ja millainen on opiskelijoiden valmius arvioida luotettavasti omia puheviestintätaitojaan.

Itsearviointien perusteella lukiolaisten (N = 184) esiintymistaidot asettuvat arvosanoilla kuvattuina hyvän ja hyvin hyvän rajamaastoon. Parhaimmin opiskelijat arvioivat hallitsevansa sanoman sisältöä ja ilmaisutapaa koskevat taidot, heikoimmin puhe-esityksen rakentamiseen ja johdonmukaiseen etenemiseen liittyvät taidot. Ryhmäviestintätaitojensa tasoa opiskelijat (N = 182) pitävät keskimäärin hyvin hyvänä eli selvästi parempana kuin esiintymisen taitoja. Erityisen hyvinä opiskelijat pitävät omia tavoitteellisuuden taitojaan. He katsovat osanneensa keskustelussa erittäin hyvin ohjata ryhmän työtä tavoitetta kohti, osoittaa yhteistyöhalukkuuttaan, suhteuttaa puheenvuoronsa keskustelun tavoitteeseen sekä rajata ja mitoittaa puheenvuoronsa keskustelun tavoitteen ja tilanteen mukaan.

Itsearviointien luotettavuutta voidaan tarkastella vertaamalla opiskelijoiden itsearviointeja opettajien ja arvioijaryhmän arviointeihin. Koska tutkimuksen viitekehyksenä on puheviestintätaitojen arviointi lukion päättökokeessa, on tällainen vertailu relevanttia, vaikka puheviestintäkompetenssin itsearvioinnin ei useinkaan ole havaittu korreloivan ulkopuolisten tekemien arviointien kanssa (Rubin 1985; Rubin, Graham & Mignerey 1990; Canary & Spitzberg 1989). Vertailu osoittaa, että opiskelijoiden itsearviointi sijoittuu esiintymistaidoissa lähemmäs ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioita mutta ryhmäviestinnässä hyvin samalle tasolle kuin opettajien arvioinnit.

Esiintymistaitojen arvioinnissa opiskelijoiden itsearviointien ja opettajien arviointien välinen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä, erittäin merkitsevä se on puhe-esityksen rakenteen ja etenemisen taitojen arvioinnissa, jotka opiskelijat arvioivat selvästi heikommiksi kuin opettajat. Sen sijaan ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa opettajien ja opiskelijoiden näkemykset ovat yllättävän samansuuntaiset. Opiskelijoiden itsearviointien ja opettajien arviointien välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja. Niin opiskelijat itse kuin heidän opettajiansakin ovat arvioineet opiskelijoiden ryhmäviestintätaidot paremmiksi kuin heidän esiintymistaitonsa. Opiskelijoiden itsearviointit näissä kahdessa tilanteessa eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevällä tavalla toisistaan.

Opiskelijoiden ja ulkopuolisten arvioijien näkemyksen opiskelijoiden esiintymistaidoista ovat puolestaan melko samansuuntaiset. Heikoimmiksi mutta silti hyvin hallituiksi arvioidaan puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot. Opiskelijoiden itsearviointit ja ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemys opiskelijoiden taitojen tasosta poikkeavat ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa tilastollisesti erittäin merkitsevästi toisistaan. Tutkimuksen tavoitteiden mukaista ei ole ottaa kantaa siihen, ketkä ovat arvioineet opiskelijan taitoja "oikein". Sen sijaan vertailu osoittaa, että esiintymistaitojen ja ryhmäviestintätaitojen itsearviointia on tässä tapauksessa syytä tarkastella erikseen. Opiskelijoiden tapa arvioida omia puheviestintätaitojaan eroaa näissä kahdessa viestintätilanteessa.

Suomalaisten viestijäkuvaa on totuttu pitämään melkoisen heikkona ja omien viestintätaitojen vähättelyä jopa puhekultuurimme yhtenä ominaispiirteenä (ks. Sallinen-Kuparinen 1986a, 1986b). Vaikka introspektii-

visin asennemittarein ja kyselyin saatuja tuloksia viestijäkuvasta ei voida rinnastaa välittömästi viestintätilanteen jälkeen tehtyihin taitoarviointeihin, on taitojen tasosta kertova tulos yllättävä. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten ei voi katsoa ainakaan aliarvioineen omia puheviestintätaitojaan koetilanteessa. Esimerkiksi hieman yli puolet opiskelijoista arvioi esiintymistaitojensa tason hyvin hyväksi tai kiitettäväksi.

Esiintymisen tasokuvauksiin suhteutettuna tulos osoittaa, että hieman yli puolet opiskelijoista hallitsee taitonsa huomattavasti paremmin kuin arvosanan 'hyvä' tasokuvauksessa todetaan (ks. liitettä 1). Samankaltainen, vahva näkemys omasta osaamisesta ei kuitenkaan välity opiskelijoiden avovastauksista. Ryhmäviestinnässä taitojaan piti hyvin hyvinä tai kiitettävänä jopa kaksi kolmasosaa kokeeseen osallistuneista opiskelijoista. Valtaosa opiskelijoista siis yltää omasta mielestään taidollisesti huomattavasti parempaan suoritukseen kuin arvosanan 'hyvä' tasokuvauksessa on kuvailtu (ks. liitettä 2). Tulos on yllättävä siinä mielessä, että ryhmäviestintätilanteet edellyttävät viestintäsuhteisiin liittyviä taitoja, joita puheviestinnän taitohierarkiassa pidetään paljon vaikeampina hallita kuin esimerkiksi esiintymisen taitoja (ks. esim. Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990).

Taitojen arviointi näin myönteisesti olisi odotuksenmukainen, jos arviointiskaala olisi osoittautunut liian lempeäksi opiskelijoiden koetilanteessa havaittuun taitotasoon nähden. Tasokuvauksia ei kuitenkaan voida pitää liian matalalle tasolle laadittuina. Opettajat tai ulkopuolisten arvioijien ryhmä päinvastoin kritisoi niitä liian vaativiksi ja liian korkealle tasolle viritetyiksi erityisesti ryhmäviestinnässä. Sen sijaan on todennäköistä, että opiskelijoiden itsearviointeja koetilanteessa ovat ohjanneet muut kuin omaan toimintaan tai havaittavaan käyttäytymiseen liittyvät tekijät. Tällaisia voivat olla joko aiemmat kokemukset vastaavanlaisista viestintätilanteista tai koetilanteisiin liittyvät tulosodotukset ja affektiiviset kokemukset (Canary & Spitzberg 1989; Spitzberg & Brunner 1991).

Tulos tukee näkemystä siitä, että itsearviointit kertovat todennäköisesti enemmänkin tilannekohtaisista tuntemuksista (esimerkiksi jännittyneisyydestä) ja omien tulosodotusten saavuttamisesta kuin varsinaisesti käyttäytymisen taidokkuudesta. Arviointeja ovat voineet vinouttaa eri-

laiset kognitiiviset ja affektiiviset tekijät. Minäpystyvyys (self-efficacy) tarjoaa mielenkiintoisen kehikon esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen itsearviointitulosten tarkastelemiseen. Minäpystyvyys on osoittautunut interpersonaalisen viestintäkompetenssin itsearviointiin vaikuttavaksi tekijäksi (ks. lukua 3.2.2). Viestijän käsitys siitä, miten kykenevä hän todennäköisesti on saavuttamaan tavoitteitaan ja selviytymään tilanteesta, heijastuu myös hänen taitoarviointeihinsa. (Rubin, Martin, Bruning & Powers 1993, 210–220; Spitzberg & Cupach 1984, 122.)

Jos lukiolaiset uskovat selviytyvänsä taidokkaammin ryhmäviestintätilanteissa ja jos he uskovat saavuttavansa niissä helpommin tavoitteitaan, on luonnollista, että he myös arvioivat taitonsa paremmiksi. Jos lukiolaisten käsitys itsestään ryhmäviestijöinä on vahvempi kuin käsitys itsestä puheesityksen pitäjänä, on ymmärrettävää, että he myös arvioivat taitonsa paremmiksi keskustelussa kuin esiintymistilanteessa. Itsearviointitulosten tulkinnassa on kuitenkin muistettava, että käsitys minäpystyvyydestä ei ole taidon mitta sinänsä vaan kuvaa pikemminkin taitavuuteen liittyviä uskomuksia (Rubin, Martin, Bruning & Powers 1993, 217). Viestijäkuvan vahvuuden ja taitojen itsearvioinnin välisen suhteen selvittäminen edellyttäisi jatkotutkimuksia, joissa tarkasteltaisiin tilannekohtaisia käsityksiä itsestä viestijänä ja omien puheviestintätaitojen arviointia erilaisissa viestintätilanteissa.

Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen itsearvioinneissa saattavat heijastua myös opiskelijoiden erilaiset tilannekohtaiset tuntemukset ja affektiiviset reaktiot. Esiintymistilanteen jälkeen arviointilomakkeisiin kirjoitettiin runsaasti jännittämistä ja pelkoa koskevia mainintoja, ryhmäkeskustelun jälkeen taas ei lainkaan, vaikka kyseessä oli normaalista keskustelusta poikkeava koetilanne. Oman puhesuorituksen sujuvuuteen ja omaan ilmaisutapaan liittyvät kriittiset maininnat viittaavat myös jonkinasteiseen jännittyneisyyteen. Molempia koetilanteita pidettiin suhteellisen mielenkiintoisina, mutta esiintymistehtävä koettiin selvästi vaikeammaksi kuin ryhmässä keskusteleminen, joka opiskelijoiden mielestä on erittäin helppoa. Opiskelijat olivat myös erittäin tyytyväisiä omaan toimintaansa ryhmässä. Sen sijaan omaan esiintymiseen ei oltu läheskään yhtä tyytyväisiä.

Osa opiskelijoista näyttää mieltäneen esiintymistilanteen muodolliseksi ja viralliseksi. Osa ilmaisi pettymystään siitä, että tilanne ei ollut riittävän virallinen. Motleyn (1991, 90–96) mukaan esiintymisorientaatioon (performance-orientation) liittyy sellaisia tekijöitä, jotka lisäävät ahdistuneisuutta, jännittämistä ja pelkoa. Esiintyjäksi itsensä mieltävä puhuja voi pyrkiä erityisen esteettiseen, ehjään, tyylikkääseen ja virheettömään ilmaisutapaan. Yksittäiset virheet tai kömmähdykset nähdään herkästi koko esitystä heikentävinä epäonnistumisina. Kuuntelijat mielletään arvioijiksi, jotka tarkkailevat puhujan onnistumista. Jos puhetilanteet sen sijaan tulkitaan vuorovaikutustilanteiksi (communication orientation), joissa kuuntelijat ovat kiinnostuneita sanomaan sisällöstä (eivät puhujan arvioinnista) ja joissa ilmaisutapa voi olla samanlainen kuin yleensä arkipäivän viestintätilanteissa, olisi jännityksen tunnekin todennäköisesti vähäisempi. (Motley 1991.)

Tilanteen aiheuttama vireytyneisyys ja ahdistuneisuus saattaa heijastua esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointeihin. Vaikka ryhmässä vaaditaankin korkeamman tason puheviestintätaitoja, on esiintymistilanteessa suurempi sosiaalinen paine ja suuremmat riskit menettää kasvonsa, koska puhuja on yksinään toisten huomion kohteena. Puhuja, joka ei pysty yleisön edessä vastaamaan kuuntelijoiden kysymyksiin, tuntee todennäköisesti olonsa kiusaantuneemmaksi kuin keskustelija, joka voi peittää asiantuntemattomuutensa vaikenemalla tai siirtämällä puheenvuoron toisille.

Suomalaisessa puhekulttuurissa on piirteitä, jotka erityisesti korostavat esiintymisorientaatiota ja puhujakeskeisyyttä ja jotka ovat omiaan lisäämään esiintymisjännitystä (Pörhölä 1996). Tällaisia voivat olla esimerkiksi opetustraditiossamme vahva kaunopuheisuuden ja heikko retorikan traditio (ks. Keskinen 1995). Julkiseen puhumiseen liitetään korkeita tulosodotuksia esimerkiksi kielellisestä tarkkuudesta ja virheettömyydestä. Puhujan status mielletään korkeaksi, ja puhetilanteet hahmotetaan muodollisiksi. (Sallinen-Kuparinen 1986a, 1986b.) Ryhmäviestintätilanteita tai kahdenkeskisiä viestintätilanteita ei koeta samalla tavoin jännittäviksi kuin esiintymistä (Sallinen-Kuparinen 1986a, 1986b, Pörhölä 1995; 1996; Pörhölä, Isotalus & Ovaskainen 1993).

Tilannekohtaisten arviointien erot voivat liittyä myös opiskelijoiden harjaantuneisuuteen arvioida omia taitojaan. Molemmat taitomittarit

olivat luonteeltaan samanlaisia analyttis-holistista arviointia edellyttäviä mittareita. Missä määrin tämän tutkimuksen tapa operationaalistaa esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoja vastaa opiskelijoiden näkemystä näiden viestintätilanteiden edellyttämästä taidokkuudesta, jää epäselväksi. Itsearviointien luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi tarkastelemalla, ovatko käsitteet, joilla taitoja mitataan kuvattiin samoja, joita opiskelijat itsekin käyttäisivät.

Opiskelijat kommentoivat avovastauksissa enemmän esiintymistaitojaan kuin omia ryhmäviestintätaitojaan. Mainintojen määrästä ei sinänsä voida vetää mitään johtopäätöksiä, koska siihen ovat voineet vaikuttaa hyvin monet koejärjestelyihin liittyvät tekijät, esimerkiksi jonkinlainen koeväsymys. Olihan esiintymistaitojen koe lähes poikkeuksetta ennen ryhmäviestintätaitojen koetta. Lomakkeen "muita havaintoja" -kohta voitiin myös tulkita tarpeelliseksi vain sellaisten havaintojen kirjaamiseen, jotka eivät taitomittarissa tule esille. Ero ryhmäviestintätaitojen ja esiintymisen taitojen arvioinnissa on kuitenkin selvä. Esiintymistaitomittarin avovastauksissa omaa esiintymistä analysoidaan suhteellisen tarkkojen ja yksityiskohtaisten havaintojen kautta. Sen sijaan ryhmäviestintätaitojen mittari ei näytä erottelevan opiskelijoita taidollisesti. Arvioinnit kasaantuvat, eikä taitomittarin avovastauksiin juuri sisälly oman taidon analyysia. Näyttää siltä, että esiintymistaitojen arviointi on opiskelijoille jollain tavalla helpompaa ja tutumpaa kuin ryhmäviestintätaitojen arviointi.

Erityisesti kuuntelemisen taitojen arviointi ei juuri opiskelijoita erottele, vaan ne arvioidaan joko hyväksi (45 %) tai hyvin hyväksi 42 %. Välttäviksi ei kuuntelemisen taitojaan arvioi kukaan, vaikka nimenomaan kuuntelemisen taidot yleensä on havaittu vaikeimmiksi taidoiksi (Rubin 1982). On todennäköistä että kuuntelemisen taitokäsitteet eivät auenneet opiskelijoille. Opiskelijat saattoivat arvioida hiljaa oleminen taitavaksi kuuntelemiseksi, vaikka taitomittarissa kuunteleminen oli operationaalistettu suhteellisen vaativan tason taidoiksi: taito liittyy omat puheenvuorot keskusteluun, täsmennysten ja lisäperustelujen pyytäminen, yhteenvetojen ja päätelmien tekeminen, toisten mielipiteiden kommentoiminen.

Arviointien kasautuminen asteikon keskivaiheille näkyy jossain määrin myös esiintymistaitojen arvioinneissa. Puhe-esityksen rakenteeseen ja

johdonmukaiseen etenemiseen liittyvät taitonsa arvioi hyväksi (asteikon keskiluku) lähes puolet opiskelijoista (46 %). Myös sanoman sisällön ja ilmaisutavan taitojen arviointi näyttää kasautuvan asteikon keskivaiheille: peräti 45 % arvioi taitonsa hyväksi. Arviointien kasautumisen taustalla näyttäisi ainakin ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa olevan taitokäsitteiden epäselvyys tai tottumattomuus ylipäättään lähestyä ryhmäviestintää taitokäsitteen kautta tai nimenomaan näiden, tässä tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden kautta.

Vieraan kielen testaustulokset osoittavat, että käsitys vieraan kielen suullisesta taidosta on suhteellisen tarkka ja realistinen sekä verrattavissa ulkopuolisten tekemiin vastaaviin arviointeihin (ks. Huhta 1993a, 107). Puheviestintätaitojen itsearviointi ei kuitenkaan näytä kovin tarkalta eikä realistiselta. Ero vieraan kielen suullisen taidon ja äidinkielen puheviestintätaitojen arvioinnin tarkkuudessa ja luotettavuudessa voi johtua siitä, että yleensä perustaitoja, esimerkiksi kielen perusasioiden hallintaa, on helpompi arvioida kuin vaativamman tason taitoja. Vieraan kielen suullista taitoa ja sen arviointia ei voida rinnastaa äidinkielen puheviestintään. Puheviestintätaitojen arviointi on siis jo lähtökohdiltaan vaikeampaa.

Tutkimuksen tuloksista erityisesti esiintymistaitojen arviointia kuvaava aineisto tukee käsitystä siitä, että puhujan itsensä on todennäköisesti helpompi arvioida hierarkkisesti alemman tason taitoja (taitojen hierarkkisuudesta ks. lukua 2.7). Puheesityksen rakenteeseen ja etenemiseen liittyvien taitojen arviointi on hyvin lähellä ulkopuolisten arvioijien näkemystä. Myös arviointien perusteluissa näkyy suhteellisen runsaasti kuvauksia tähän taitoalueeseen liittyvistä seikoista. Itsearvioinnissa voi olla helpompi tiedostaa ja arvioida myös omien verbaalisten ja nonverbaalisten perustaitojen osaamista. Laadullisesta aineistosta ilmenevät (jännityksen ohella) puhumisen sujuvuuteen sekä omaan kielelliseen ja nonverbaaliseen ilmaisuun liittyvä taidokkuus tai sen puute. Sen sijaan viestintätavoitteiden saavuttamiseen tai viestintäsuhteisiin liittyvien taitojen arviointi on todennäköisesti vaikeampaa. Näyttää siltä, että sanomakompetenssin (ks. Trenholm & Jensen 1992) hallintaa osataan arvioida paremmin kuin esimerkiksi tulkinta-, rooli- tai tavoitekompetenssiin liittyviä taitoja.

Omien puheviestintätaitojen ja vieraan kielen suullisen taidon arviointiin voi oppijalla olla erilaiset valmiudet. Ero voi johtua opetuksesta, esimerkiksi siitä, että vieraan kielen taidoista saadaan enemmän ulkopuolista palautetta oppimisprosessin aikana. (Huhta 1993a, 108). Opetuksen sisältöjä ja vaikuttavuutta koskeva tutkimus voisi selvittää, antaako äidinkielen opetus opiskelijalle riittäviä valmiuksia arvioida omia taitojaan. Suunnataanko puheviestinnän opetuksessa riittävästi opiskelijan huomiota myös omien tavoitteiden saavuttamisen arviointiin tai oman viestinnän tarkoituksenmukaisuuden arviointiin?

Puheviestintätaitojen arviointi on todennäköisesti luonteeltaan sellaista, että itsearviointitaito kehittyy vasta, kun on ollut mahdollisuus saada riittävästi ohjausta analysoida, mikä on eri tilanteissa oleellista. Toisin sanoen oppijalla on oltava mahdollisuus saada riittävästi tieto-opetusta ja konkreettista ulkoista palautetta. Puheviestintätaitojen olemus ei avaudu puhumalla. Ryhmäviestintätaitojen olemus ei avaudu vain ryhmätöitä ja projektitöitä tekemällä. Parempi lähtökohta olisi tarjota teoreettista tietoa vuorovaikutuksesta sekä ohjata tekemään havaintoja ja arvioita omasta käyttäytymisestä.

Äidinkielen arviointiohjeissa ja äidinkielen oppikirjoissa on perinteisesti ollut hyvin vähän ohjeita opiskelijoiden itsearviointitaidon kehittämiseksi (Leinonen 1991). Esimerkiksi ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa niin sanottu jatkuva näyttö tai aktiivinen osallistuminen luokan ryhmäviestintätilanteisiin ei valmenna opiskelijaa omien taitojensa analyttiseksi arvioijaksi. Itsearviointi nähdään toiminnan taustalla olevan kognitiivisen skeeman tarkistamisena ja tarkentumisena (esim. Keskinen 1985; Rauste-von Wright & von Wright 1994). Opiskelija tarvitsee ohjausta itsearviointikyvyn kehittämiseen. Sen ohessa hän tarvitsee runsaasti kehittävää ja motivoivaa asiantuntijapalautetta siitä, mitä hän jo hallitsee ja millaisten taitojen kehittämiseen kannattaa erityisesti suunnata huomiota. Myönteisiä tuloksia puheviestinnän itsearviointitaidon kehittymisestä on saatu peruskoulun päättöluokien puheviestinnän ja ilmaisutaidon arviointikokeilujen aikana. Nyfors (1995) havaitsi peruskoulun ala- ja yläasteen päättöluokilla olevien oppilaiden edistyneen arviointitaidoissaan lukuvuoden kestäneen kokeilun aikana.

Itsearviointitaidon tukeminen on katsottu uuden oppijakeskeisen opetussuunnitelman laadinnan yhdeksi kivijalaksi (ks. Koppinen, Korpinen

& Pollari 1994; Linnakylä 1994a, 1994b). Äidinkielen opetussuunnitelmien perusteissa todetaan konstruktivistiseen oppimiskäytäntöön tukeutuen, että tavoitteena on opetus, joka tukee oppijan omaa aktiivisuutta ja metakognitiivisten taitojen kehittymistä (Sinko 1994, 9–10). Portfolio-arvioinnin (ks. Linnakylä 1993b) on havaittu tukevan itsearviointitaidon kehittymistä ja itsetuntoa. Esimerkiksi esiintymistaitojen arvioinnissa voisi portfolio-arviointi olla toimiva ratkaisu vahvistaa lukiolaisen esiintymisvarmuutta sekä kehittää taitoa arvioida omien esiintymistaitojen vahvuuksia ja kehittämiskohteita (Orkile 1994).

Puheviestinnän opetuksessa olisi esiintymistaitojen osalta pyrittävä tukemaan oppijan luottamusta niihin taitoihin, joita hän ei itse havaitse liian kovien tulosodotusten tai esiintymiseen liittyvän asennoitumisen vuoksi. Esiintymistaitoihin voi liittyä paljon ns. tunnistamatonta, ignoranttia kompetenssia. Sen sijaan tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että väärää kompetenssia ja omien taitojen yliarvioimista löytyy ryhmäviestinnästä. Puheviestinnän opetuksen kannalta haastava ongelma onkin, miten auttaa oppijaa rakentamaan sekä vahva että realistinen viestijäkuva. Miten esimerkiksi ryhmäviestinnän opetuksessa voidaan ohjata keskustelijaa havaitsemaan ryhmätilanteiden vaatavuus ja omien taitojen kehittämismahdollisuus ilman, että käsitys omista kyvyistä suoriutua menestyksellisesti ryhmätilanteissa heikentyisi.

Suomessa ei ole juuri tutkittu puheviestinnän opetuksen vaikuttavuutta. Tarvittaisiin tutkimusta siitä, miten lukion äidinkielen opetus tukee puheviestintäkompetenssin kannalta olennaisen itsearviointitaidon kehittymistä. Mielenkiintoinen kysymys olisi myös pohtia, missä määrin opetus tukee puheviestintäkompetenssin kognitiivisten ja affektiivisten ulottuvuuksien kehittymistä taito-opetuksen ohessa.

Opiskelijat arvioivat omat puheviestintätaitonsa erittäin hyviksi. Tulokset antavat kuitenkin vahvasti viitteitä siitä, että opiskelijoiden käsitys omista puheviestintätaidoistaan ei välttämättä ole kovin tarkka. Itsearviointia koskevat tulokset osoittavat opiskelijoiden valmiudet analysoida taitojaan erilaisiksi esiintymis- ja ryhmätilanteissa. Sen selvittäminen, missä määrin esiintymisen ja ryhmäviestinnän taitoarviointeja vinouttavat erilaiset tilannekohtaiset tulosodotukset, kokemukset, omaan kompetenssiin liittyvät uskomukset tai affektiiviset teki-

jät, kuten jännittyneisyys ja viestintäytyytyväisyys, vaatisi jatkotutkimuksia.

Taitojen itsearvioinnin ominaispiirteiden ja mahdollisuuksien selvittäminen olisi tärkeää myös puheviestinnän opetussisältöjen ja työtapojen kehittämisen kannalta. Vaikka puheviestintä on sosiaalista toimintaa, jonka tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden viime kädessä määrittelee yhteisö tai viestijäosapuoli, on itsearviointitaidon kehittäminen puheviestinnän opetuksen tärkeimpiä tavoitteita.

6.1.2 Arvioijakoulutuksen haasteet

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten asiantuntija-arvioijat arvioivat lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoja. Millaiselta lukiolaisten puheviestintätaidot näyttävät? Miten yhteneviä ovat eri arvioijien näkemykset opiskelijoiden taidoista? Sekä opettajat (N = 11) että puheviestinnän asiantuntijoista (N = 16) koottu arvioijaryhmä arvioivat opiskelijoiden taitoja samoilla lomakkeilla kuin opiskelijat itse. Opettajat olivat kokeneita äidinkielen opettajia, he olivat osallistuneet lukion päättökokeen suunnittelutyöhön ja heillä oli ollut mahdollisuus ennakolta tutustua taitomittareihin ja niihin liittyviin tasokuvauksiin. Kukin heistä arvioi vain omien opiskelijoittensa taitoja. Ulkopuoliset arvioijat olivat puheviestinnän laudatur-opiskelijoita, joilla oli teoreettista tietoa ja käytännön kokemusta puheviestinnän analysoinnista. He saivat myös koulutuksen arviointitehtävään.

Molempia arvioijaryhmiä voidaan pitää asiantuntija-arvioijina. Opettajien ja ulkopuolisten arvioijien arvioinnit eroavat kuitenkin tilastollisesti erittäin merkitsevällä tavalla sekä esiintymistaitojen että ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa, myös osiokohtaiset erot ovat vähintäänkin merkitseviä. Asiantuntijoiden näkemykset siitä, millainen on lukiolaisten taitojen taso on siis erilainen. Opettajien arviointien perusteella opiskelijoiden (N = 183) esiintymistaidot näyttävät varsin hyviltä. Yli puolet opiskelijoista saa arvosanakseen hyvin hyvän tai kiitettävän. Välttävän tasoiseksi ei arvioida yhtenkään lukiolaisen esiintymistaitojen tasoa ja tyydyttäväksi taidoiltaan arvioidaan vain vajaat 10 % opiskelijoista. Ulkopuolisen arvioijaryhmän mukaan

opiskelijoiden (N = 32) taidot eivät ole aivan yhtä hyviä. Välttäviksi heikään eivät kenenkään esiintymistaitoja arvioineet, tyydyttävän arvosanan saa reilu viidesosa (21.9 %) opiskelijoista, hyvin hyväksi arvioidaan vajaan viidenneksen (18.6 %) taidot.

Opettajien ja ulkopuolisten arvioijien näkemyserot lukiolaisten esiintymistaidoista eivät jää vain opiskelijoiden taitojen tasoa koskeviksi. Arvioijilla on myös suhteellisen erilainen käsitys siitä, mitkä taidot opiskelijat hallitsevat parhaiten ja missä on eniten kehittämisen varaa. Opettajien arviointien mukaan havainnollistamisen taidot ovat niitä, joissa opiskelijoiden osaaminen esiintymistilanteessa on heikointa. Ulkopuolisten arvioijien mukaan taas puhe-esityksen rakentamiseen ja johdonmukaiseen etenemiseen liittyvät taidot hallitaan heikoimmin.

Ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa opettajien ja arvioijaryhmän näkemykset eroavat jyrkästi. Siinä missä opettajat arvioivat opiskelijoiden ryhmäviestintätaidot paremmiksi kuin esiintymistaidot, ulkopuoliset arvioijat ovat päinvastaista mieltä. Opettajien näkemyksen mukaan vähintään hyvin hyvän arvosanan ryhmäviestintätaidoistaan saa peräti runsaat kaksi kolmasosaa kokeeseen osallistuneista opiskelijoista (70 %). Ulkopuolisten arvioijien mukaan vain vajaa viidesosa (19.3 %). Korkeintaan tyydyttäväksi ulkopuoliset arvioijat ovat arvioineet keskimäärin joka neljännen opiskelijan (25.8 %) taidot. Ero opettajien arviointeihin on siis erittäin suuri. Sen sijaan näkemys taitoalueiden hallinnasta on osin samansuuntainen. Heikoimmaksi opiskelijoiden ryhmäviestintätaidot osoittautuvat sekä opettajien että ulkopuolisten arvioijien mielestä osallistumistapojen ja osallistumisen määrään liittyvissä osaitaidoissa. Parhaimmiksi opettajat arvioivat opiskelijoiden tavoitteellisuuden taidot, ulkopuoliset arvioijat taas puheenvuorojen sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot.

Opettajien ja ulkopuolisten arvioijien näkemyksiä opiskelijoiden taidoista voi verrata keskenään vain tietyin varauksin. Erojen voi olettaa johtuvan esimerkiksi arviointitilanteista. Arviointien asettamista rinnakkain vaikeuttaa se, että erityisesti ryhmäviestintätaitojen arviointiin liittyvää tutkimusta on kansainvälisestikin niin vähän, ettei aiempien tutkimusten perusteella voida arvioida, mikä on ollut arviointitilanteen merkitys. Erilaiset lähtökohdat arvioinneille näkyvät erityisesti ryhmäviestintätaitojen arviointitehtävässä. Opettaja arvioi

samanaikaisesti kaikkien keskusteluun osallistuvien taitoja välittömästi itse koetilanteessa. Ulkopuoliset arvioijat arvioivat puolestaan kuvanauhasta vain yhden keskustelijan taitoja.

Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointierot saattavat selittyä sillä, että videoärsyksen perusteella arviointinsa laativilla on erilainen määrä informaatiota käytettävissään kuin koetilanteen aikana samassa luokkahuoneessa olevalla, useimmiten opiskelijan suhteellisen hyvin tuntevalla opettajalla. Informaation erilaiseen määrään perustuvat suurelta osin myös itsearviointien ja ulkopuolisten observoidijien tekemien arviointien väliset erot (Spitzberg & Brunner 1991). Tuntemattomia ollaan taipuvaisempia arvioimaan ankarammin (Bohn & Bohn 1985). Henkilöt jotka ovat itse ajallisesti ja paikallisesti samassa tilassa, vaikka eivät varsinaisesti osallistu vuorovaikutukseen, reagoivat jossain määrin toisiinsa, ovat tavallaan aktiivisemmin mukana ja heillä on myös runsaasti erilaista sosiaalista informaatiota. Tämä puolestaan voi Streetin, Mulacin ja Wiemannin (1988) mukaan johtaa arvioitavan kohteen määrittelyyn attraktiivisemmaksi sekä kohteen arvioimiseen myönteisemmin. Ulkopuolinen arvioija katselee ja kuuntelee ja tekee päätelmiä taidoista. Tilanteessa mukana oleva aistii enemmän, näkee tarkemmin ja enemmän, mahdollisesti kuulee paremmin. Opettaja tuntee opiskelijansa. Ulkopuolisille arvioijille opiskelijat olivat tuntemattomia.

Omalla opettajalla on enemmän tietoa ja kokemukseen perustuvia ennako-odotuksia opiskelijoiden taitojen tasosta. Näiden odotusten ylittyminen tai alittuminen on voinut vaikuttaa arviointiin. On mahdollista, että opettajat vertasivat opiskelijan käyttäytymistä koetilanteessa hänen toimintaansa oppituntien esiintymis- tai ryhmätyötilanteissa. Tutkimusmenetelmän ilmeisenä heikkoutena on, että opettajien tai ulkopuolisen arvioijaryhmän ennakkokäsityksiä kokeeseen osallistuneiden opiskelijoiden taidoista ei millään tavoin selvitetty. Tasokuvausten oletettiin varmistavan sen, että arvioijilla on samat arviointikriteerit. On kuitenkin mahdotonta sanoa, miten tasokuvauksia käytettiin. Ennakkokäsitysten selvä ylittyminen tai alittuminen on voinut ohjata arviointeja tasokuvauksiakin vahvemmin.

Arviointitilanteiden erot voivat selittää opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemysten erilaisuutta. Kuvanauhamaateriaali voi korostaa joitakin nonverbaalisen viestinnän piirteitä, kuten kasvojen ilmeitä ja eleitä ja siten vinouttaa arviointia. Kuvanauhoitettujen puhe-esitysten ja keskustelujen katsominen monitorista voi muistuttaa television katsojistilannetta, jolloin arvioijat saattavat myös odottaa televisionomaista esiintymistä (ks. Isotalus 1996). Kuvanauhamaateriaalin teknisen tason heikkous on myös voinut vaikuttaa ulkopuolisen arvioijaryhmän huomattavasti negatiivisempaan arviointiin. Tosin tätä vaikutusta pyrittiin heikentämään tekemällä arvioijakoulutuksessa arvioijat tietoisiksi ilmiöstä. Arvioijia varoitettiin ennalta katselutilanteissa mahdollisista äänitykseen tai kuvanauhoitukseen liittyvistä häiriöistä.

Tutkimus ei pysty vastaamaan kysymykseen, mihin näinkin suuret erot opiskelijoiden taidokkuuden arvioimisessa perustuvat. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että opettajat ovat käyttäneet arviointiasteikkoa eri tavalla kuin ulkopuoliset arvioijat. Myös tutkijan omat havainnot koetilanteissa tukevat näkemystä siitä, että erityisesti ryhmäviestintätaitojen arviointi on liian lempeää, mikäli se suhteutetaan ennalta laadittuun tasokuvaukseen. Opettajien arviointi on tosin linjassa äidinkielen ylioppilaskirjoitusten arviointien kanssa. Äidinkielen ylioppilaskirjoitusten yhtenä ongelmanahan oli ennen vuoden 1996 arvostelu-uudistusta, jossa arviointiasteikkoon lisättiin laudatur- ja magna cum laude approbatur -arvosanojen väliin eximia-arvosana, että arvioinnit kasautuivat lähelle asteikon yläpäättä. Esimerkiksi keväällä 1995, jolloin tämän tutkimuksen aineisto koottiin, sai joka neljäs tyttö ylioppilasaineestaan laudaturin. Magna cum lauden tai laudaturin sai äidinkielen kokeessa hieman yli puolet ylioppilaskirjoituksiin osallistuneista nuorista (Ylioppilastutkinto, kevät 1995). Arviointeihin voi heijastua lempeysvirheenä opettajien näkemys siitä, että äidinkielen, erityisesti puhumisen ja kirjoittamisen arviointi on erityisen arkaluonteista.

Taitomittareiden osiokohtainen analyysi osoittaa opettajien arviointien kasautuneen erityisesti ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa. Arviointien kasautuminen voi olla oire arvioinnin holistisuudesta. Ryhmäviestintätaitojen arviot saattoivat muodostua analyyttisen erittelyn sijaan holistisen vaikutelman pohjalta.

Se, että joku arvioija systemaattisesti arvioi taitoja ankarammin ja toinen lempeämmin tai että toinen on systemaattisesti laajan arviointiskaalan käyttäjä, toinen kapean, on koulutuksellisesti todennäköisesti yksinkertaisempi ongelma ratkaista kuin se, että arviointiin vaikuttavat erilaiset arvioija- tai mittarivirheet. Arvioijakoulutuksessa on kirjoitelmien arvioinnissa ns. mittareiden kalibroinnista hyviä tuloksia. Esimerkiksi kansainvälisessä kirjoitelmatutkimuksessa käytettiin arvioijakoulutuksessa apuna niin sanottuja maamerkkiaineita, jotka vastasivat tasoltaan arviointiasteikon ääripäitä ja keskitasoa. Jokainen arvioijakoulutukseen osallistunut äidinkielen opettaja sai mahdollisuuden verrata omaa arviointiaan suhteessa kansainväliseen malliarviointiin. Palaute omasta arviointitoiminnasta eli siitä, miten ankarasti tai lempeästi itse arvioi suhteessa tavoitetasoon, koettiin arvioijakoulutuksessa hyödylliseksi. (Saari 1987.)

Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointien yhtenevyyttä sekä arviointien hajaantumista tarkasteltiin analysoimalla ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointeja opiskelijakohtaisesti. Esiintymistaitojen arvioinnissa ulkopuolisten arvioijien arvioinneissa on enemmän hajontaa. Arviointien vaihteluvälit ovat joissakin tapauksissa erittäin laajat. Esiintymistaitomittarin reliabiliteetti ei kaikkien arvioijien osalta noussut kovin vahvaksi. Ryhmäviestinnässä sen sijaan arvioijareliabiliteetti näyttää vakuuttavalta. Ulkopuolisten arvioijien tavat käyttää taitomittaria vaihtelivat. Esiintymistaitojen arviointia koskevat tulokset osoittavat että ne, jotka arvioivat lempeimmin, käyttivät myös hieman kapeampaa arviointiskaalaa. Tämä voi olla osoitus jonkinlaisesta varovaisuudesta tai harjaantumattomuudesta havaita ja tehdä päätelmiä opiskelijoiden taidoista.

Ulkopuolisen arvioijaryhmän jäsenten arvioinnit vaihtelivat joidenkin opiskelijoiden esiintymistaitojen arvioinnissa erityisen laajasti. Arvioinnin subjektiivisista tekijöistä ja arvioijavirheiden luonteesta voidaan tehdä varovaisia päätelmiä näiden tapausten pohjalta. Ulkopuolisten arvioijien lomakkeisiin kirjoittamista perusteluista ilmenee, että esiintymistaitojen arvioinnit hajoavat sellaisissa tapauksissa, joissa 1) jokin yksityiskohta nousee puhe-esityksestä korostuneesti esille, 2) vallitsee sisällön ja ilmaisutavan epäsuhta, 3) puhe-esityksen rakenne on jäsentymätön tai 4) arvioijan sisältöön liittämät odotukset eivät täyty.

Arvioijavirheille alttiita näyttävät olevan sellaiset tapaukset, joissa jokin yksittäinen tekijä nousee kokonaisuudesta silmiinpistävästi esille. Tällaisia voivat olla puhujan ilmaisutapaan liittyvät seikat, yksittäiset kömmähdykset tai yksittäiset onnistuneet ratkaisut havainnollistaa, perustella, aloittaa tai lopettaa. Yksityiskohdat saattavat vangita arvioijan huomion ja vaikeuttaa toisten taitoalueiden arviointia. Ne voivat myös saada liikaa painoarvoa ja haloefektin tavoin heijastua muidenkin arviointikohteiden oletettua myönteisempään tai kielteisempään arviointiin. Tähän voi liittyä myös se, että jokin tietty selvästi erottuva piirre tai teko herättää arvioijissa tunnereaktion. Esiintymistaitojen arvioinnissa joidenkin puhujien ilmaisutapaa ja viestintätyyliä kuvattiin käsitteillä, joissa näyttävät jossain määrin heijastuvan arvioijien omat henkilökohtaiset tyyli-ihanteet tai affektiiviset reaktiot. Tällaisia olivat esimerkiksi puhujien ilmaisutapaa luonnehtivat "löpsö", "jämerä", "tökerö", "kiva", "villisti harhaileva", "letkeä", "sympaattinen", "liki fanaattinen", "holtittomasti suoltava". Taitomittarissa ilmaisutapa oli kuvattu neutraalisti "tilanteeseen sopiva kieli ja nonverbaalinen ilmaisu", "havainnollinen kielen- ja äänenkäyttö".

Arvioijien näyttää olevan vaikeaa arvioida sellaisia puhe-esityksiä, joissa puhujan sanoman sisältö on hyvä mutta esittämistapa heikko, tai päinvastoin, joissa puhujan ilmaisutapa on hyvä mutta puhe-esityksen sisältö jää ohueksi. Tämä näyttäisi johtavan tilanteeseen, jossa eri arvioijat painottavat arvioinnissaan eri osatekijöitä. Tämänkaltaiset tilanteet myös koettiin ongelmallisiksi arvioida, koska ne edellyttävät holististen päätelmien tekemistä. Monet arvioijista kommentoivatkin esiintymistaitomittarin sanoman sisältö ja ilmaisutapa -osiota hankalaksi arvioida.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että heikosti rakennetun puhe-esityksen arvioiminen on hankalaa. Jos arvioijalle ei muodostu jäsentynyttä kuvaa kokonaisuudesta, hänen voi olla vaikea tehdä arviointeja puhujan muistakaan esiintymisen taidoista. Puhe-esityksen rakenteen ja johdonmukaisen etenemisen arviointi edellyttää arvioijalta itseltään suhteellisen hyviä kuuntelemisen taitoja. Missä määrin arvioijien omat puheviestintätaidot vaikuttavat heidän arviointeihinsa, kaipaisi lisäselvityksiä.

Tulokset vahvistavat näkemyksiä, että arvioijan sisältöön kohdistuvat odotukset saattavat vinouttaa arviointeja. Puhe-esityksen aihe sekä

arvioijan omat kokemukset ja tiedot asiasta saattavat herättävää sisältöön kohdistuvia odotuksia. Jos nämä odotukset täyttyvät tai jopa ylittyvät, johtaa se myönteisempään arvioon kuin päinvastaisessa tapauksessa. Tulos vahvistaa aiempien tutkimuksien havaintoja (ks. Bohn & Bohn 1985).

Ryhmäviestintätaitojen arvioinnit olivat yhteneväisempiä kuin esiintymistaidoista tehdyt arvioinnit. Aineiston pohjalta on vaikea tehdä johtopäätöksiä, miksi joidenkin keskustelijoiden taitojen analysointi johti erilaisiin tulkintoihin. Arvioinnit näyttivät hajaantuvan silloin, kun 1) jokin yksittäinen puheenvuoro nousee esille keskustelijan käyttäytymisestä ryhmässä, 2) ryhmän ja yksittäisen jäsenen taidot sulautuvat tai polarisoituvat tai 3) kun keskustelijan ilmaisutavan tarkoituksenmukaisuutta on vaikea tulkita.

Haloefekti näyttäisi aiheuttavan arvioijavirheitä myös ryhmäviestinnässä. Jokin yksityiskohta, esimerkiksi yksittäinen puheenvuoro, onnistunut loppukoonti tai puheenvuoron heikko ajoitus voi saada tavallaan vetovaunun aseman ja johtaa arviointien vinoutumiseen. Ryhmäviestinnässä vaikeita arvioida ovat tapaukset, joissa ryhmän jäsenen ja ryhmän taidot joko sulautuvat tai polarisoituvat. Arvioijat voivat olla taipuvaisia arvioimaan yksittäisen keskustelijan taitoja ryhmän kautta. Esimerkiksi hyvän keskustelijan taidot voidaan arvioida paremmiksi kuin ne ovatkaan sellaisessa ryhmässä, jossa muut jäsenet eivät ole taitoiltaan kovin hyviä.

Tulokset antavat viitteitä myös siitä, että ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa virheitä voivat aiheuttaa keskustelijoiden välisten suhteiden tulkintaongelmat. Ulkopuolisen arvioijan, etenkin jos hän ei tunne ryhmän jäseniä, voi olla vaikea tehdä päätelmiä siitä, miten tarkoituksenmukaisia tai sopivia keskustelijan puheenvuorot ovat ryhmän viestintäilmapiirin kannalta. Keskustelijan tapa ilmaista mielipiteitään voidaan tulkita tarkoituksenmukaisuudeltaan eri tavalla. Tässä suhteessa esiintymistaitojen arviointitehtävä on oletettavasti helpompi. Arvioija voi jollain tapaa mieltää itsensä yhdeksi kuuntelijoista. Ryhmässä yksilöiden väliset tunnesuhteet eivät välttämättä välity ulkopuolisille.

Ryhmäviestintätaitojen arviointia molemmat arvioijaryhmät pitivät vaikeampana tehtävänä kuin esiintymistaitojen arviointia. Ulkopuolisten asiantuntijoiden ryhmä arvioi kuitenkin ryhmäviestintätaitoja suhteellisen samansuuntaisesti ja luotettavasti mutta esiintymistaitoja epäyhtenäisesti.

Todennäköisesti täysin objektiiviseen ja luotettavaan taitojen arviointiin ei voida koskaan päästä, koska arviointi inhimillisenä toimintana perustuu aina jossain määrin subjektiivisiin havaintoihin ja arvostuksiin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei pystytä selvittämään, mitkä seikat ovat yhteydessä opettajien ja ulkopuolisten arvioijien erilaiseen näkemykseen opiskelijoiden taidokkuudesta. Taitoarviointien luotettavuuden kannalta olisi hyödyllistä tarkastella, miten esimerkiksi arvioijien erilaiset esiintymiseen tai ryhmäviestintään liittyvät prototyyppiset käsitykset kytkeytyvät taitoarviointiin (ks. Pavitt & Haight 1986a, 1986b). Tutkimuksessa pyrittiin tasokuvauksin varmistamaan, että arvioijien näkemys taitavuudesta olisi samanlainen. Tasokuvausten laadinnassa käytettiin apuna opettajien asiantuntemusta lukiolaisten taidoista. Tasokuvaukset eivät kuitenkaan takaa sitä, että arvioijat itse arviointitilanteessa käyttäisivät niitä yhtäläisellä tavalla. Riittävän laajan arvioijakoulutuksen järjestäminen näyttää välttämättömältä puheviestinnän päättökokeen toteutuksen kannalta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, miten erilaisia ovat opettajien ja ulkopuolisten arvioijien näkemykset lukiolaisten taidoista. Ulkopuolisten arvioijien arviointien perusteella pystytään tekemään varovaisia johtopäätöksiä arviointivirheiden tilannekohtaisista ominaispiirteistä. Tulosten perusteella voidaan arvioijakoulutusta suunnata näiden virheiden tiedostamiseen ja ennalta ehkäisyyn. Tietoisuus erilaisista arviointia vaikeuttavista tekijöistä voi auttaa tiedostamaan omia subjektiivisia tapoja arvottaa ja arvioida toisten puhekäyttäytymistä. Arvioijakoulutusta tulisi erityisesti suunnata ryhmäviestintätaitojen arviointiin ja esiintymistaitojen arvioinnin arvioijavirheiden tunnistamiseen.

6.2 Taitomittareiden käyttökelpoisuus

Taitomittareiden reliabiliteettia ja validiteettia on tarkasteltu tutkimusmenetelmien arviointia käsittelevässä luvussa (ks. lukua 5.6). Tässä luvussa taitomittareiden käyttökelpoisuutta tarkastellaan lähinnä lukion puheviestinnän päättökokeen ja lukion puheviestinnän opetuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli laatia lukion puheviestinnän päättötason koe. Lukion äidinkielen opetus tähtää siihen, että opiskelijan ilmaisutaidot kehittyvät ja että hän harjaantuu käyttämään ilmaisu-, argumentointi-, tulkinta- ja arviointikykyään pystyäkseen muun muassa itsenäiseen ja kriittiseen tiedon välittämiseen ja arviointiin sekä kyetäkseen osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon. Lukion äidinkielen opetuksen tavoitteissa luvataan myös tarjota työelämässä ja opiskelussa tarvittavia viestinnän taitoja. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37–38.) Näiden vaativien tavoitteiden toteuttaminen edellyttää laaja-alaista puheviestinnän opetusta. Puheviestintäkompetenssin osatekijöistä lukion äidinkielen opetuksessa painotuu taitojen ulottuvuus.

Lukion päättökokeessa haluttiin opiskelijoiden puheviestinnällisestä taidokkuudesta arvioida esiintymisen ja ryhmäviestinnän taitoja. Esiintymistilanteessa keskeisiksi taidoiksi katsottiin kohdentamisen ja kontaktin taidot, sanoman rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot, sanoman sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot sekä havainnollistamisen taidot. Ryhmäviestintätaidoista puolestaan arvioitaviksi määriteltiin tavoitteellisuuden taidot, osallistumistapoihin ja osallistumisen määrään liittyvät taidot, puheenvuoron sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot sekä kuuntelemisen taidot. Puhumisen sisältöä ja ilmaisutapaa arvioitiin molemmissa viestintätilanteissa.

Taitomittarit osoittautuivat suhteellisen helppokäyttöisiksi. Arviointikohteiden määrää pidettiin riittävänä. Arviointiasteikkoa pidettiin sopivana ja arviointikohteita hyvinä. Sanoman sisällön ja ilmaisutavan arvioiminen koettiin hankalaksi, koska se edellytti päätelmän tekemistä joskus hyvin eritasoisista osataidoista. Arvioijat ehdottivat näiden kahden piirteen erottamista taitomittarissa toisistaan, jotta esimerkiksi arvioitavien puhujien erot tulisivat selvemmin näkyviin.

Taitomittareiden reliabiliteetti ja validiteetti ei kaikilta osin vastaa sitä, mitä oikeudenmukaiselta ja luotettavalta arvioinnilta edellytetään. Eri-tyisen kriittisesti on suhtauduttava ryhmäviestintätaitomittarin luotettavuuteen opiskelijoiden ja opettajien arviointien osalta. Opiskelijoiden ja opettajien arvioinnit kasautuivat erityisesti ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa. Ryhmäviestintätaitomittarin osioita "tavoitteellisuus" ja "kuunteleminen" tulisi täsmentää.

Kuuntelemisen taitojen arviointi osoittautui ongelmalliseksi. Näin keskeisen taitoalueen arvioimisen poistamista ryhmäviestintämittarista ei kuitenkaan voi pitää tarkoituksenmukaisena. Sen sijaan sekä puheviestinnän taito-opetuksessa että taitojen arvioinnissa kannattaa tarkentaa kuuntelemisen taitojen määrittelyä ja ohjata oppijaa tai arvioijia tekemään kuuntelemisesta havaintoja puhumisen, ei vaikenemisen perusteella. Itsearviointissa kuuntelemisen taitojen arviointi ei näytä pätevältä.

Ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa saattaisi vertaisarviointi olla kokeilemisen arvoinen ratkaisu. Keskustelijoiden taitoarvioinnit näyttävät heijastavan ryhmätoiminnan analysointia koko ryhmää koskevien vuorovaikutuksen sujuvuuteen, aktiivisuuteen ja miellyttävyyteen liittyvien havaintojen kautta. Tämänkaltainen arviointitieto, jota koottaisiin kaikilta ryhmän jäseniltä keskustelun ilmapiiristä ja tavoitteellisuudesta, täydentäisi ulkopuolisen arvioijan toimintaa. Päätötkokeessa opiskelijan ryhmäviestintätaitoja ei silti ole syytä arvioida pelkästään sosiaalisen suhteen tasolla (vrt. Spitzberg & Hech 1984). Vaikka ryhmän yhteistoiminnallisuus otettaisiin arvioinnissa paremmin huomioon, tulee opiskelijan saada arviointitietoa myös omista henkilökohtaisista taidoistaan vaikuttaa ryhmän tavoitteen saavuttamiseen ja ryhmän viestintäilmapiiriin.

Päätelyä edellyttävä holistinen arviointi johtaa helpommin subjektiiviseen arviointiin, jolloin ei tiedetä, mikä piirre arviointia ohjaa (ks. Huhta 1993b). Tutkimuksessa käytettyjen analyttis-holististen taitomittareiden ongelmaksi muodostuu todennäköisesti se, että ei voida tietää, mihin taito-osioiden "pakkaukset" johtivat. Toimivatko osataidot taidokkuuden arviointia suuntaavina ja havainnollistavina? Auttoivatko ne arvioijaa tekemään havaintoja siitä, miten taito näkyy puhujan käyttäytymisessä? Johtivatko ne mekanistiseen luokitteluun: tekee tuota,

mutta ei tee tuota? Ohjasivatko taitoalueiden alle kootut osataidot etsimään mittarissa mainittuja käyttäytymismuotoja liian mekaanisesti, jolloin päätelmiä saatettiin tehdä kiinnittämällä huomiota osataitojen ilmenemiseen, ei niiden tarkoituksenmukaisuuteen tai tehokkuuteen tilanteessa? Kriteereiden pakkaus saattoi johdattaa sellaiset arvioijat, jotka eivät olleet vastaavanlaisia mittareita käyttäneet, etsimään kaikkia lueteltuja osataitoja ja arvioimaan opiskelijan taidokkuuden sen mukaan, ilmenivätkö mittarissa luetellut osataidot käyttäytymisessä vai eivät.

Taitomittareiden laadintaprosessin haastavin vaihe oli tasokuvausten laadinta, koska vastaavanlaista työtä ei ollut aiemmin Suomessa tehty (yhdyksvaltalaisista taitomittareiden tasokuvauksista ks. esim. Arnesen 1994; Morreale 1994). Tasokuvauksia kritisoitiin luottavuudeltaan hankaliksi. Tasokuvausten selkiinnyttäminen on tarpeen. Puheviestintätaitojen arvioinnin kannalta olisi hyvä, että tasokuvaukset laadittaisiin jokaiselle taitoalueelle ja jokaiselle arviointiasteikon arvolle erikseen. Taitojen hierakkisuudesta ei kuitenkaan ole senkaltaista tietoa, mikä mahdollistaisi kovin hienosyisen tasoerottelun (ks. Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990; Parks 1994). Taitojen arvioinnin luotettavuutta todennäköisesti lisäisi jo se, että jokaiselle arvioitavaksi valituista taitoalueista laadittaisiin ankkurikuvaukset arviointiasteikon arvoille välttävä, hyvä ja kiitettävä. Jos taitojen arviointiin liittyy harjaantumattomuutta ja sen tuomaa epävarmuutta, tämä voisi auttaa arvioijaa suhteuttamaan tarkemmin arviointinsa niihin havaintoihin, joita hän on omasta tai toisen viestintäkäyttäytymisestä tehnyt.

Taitomittarit soveltuvat tietyin varauksin puheviestintätaitojen arviointiin. Itsearviointiin taitomittarit eivät ole kovin käyttökelpoisia. Itsearviointinissa käyttökelpoisempi tapa lähestyä viestijän taitoja saattaisi olla puheviestinnän metakognitiivisten taitojen testaus (Duran & Spizberg 1995). Sen sijaan tutkimuksessa käytetyt taitomittarit soveltuvat kyllä opetuskäyttöön havainnollistamaan oppijalle, mitkä taidot ovat esiintymisessä tai ryhmäviestinnässä keskeisiä taitoja. Tasokuvaukset puolestaan luovat kuvaa siitä, millainen käyttäytyminen esiintymistilanteessa ja tehtäväkeskeisissä ryhmäviestintätilanteissa on kompetenttia, tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi luonnehdittavaa.

Päättötason arvioinnissa taitomittarilta odotetaan laadukkaita ominaisuuksia. Tällainen on esimerkiksi mittarin kyky erotella opiskelijoita taitojen tason perusteella. Päättökokeen tulisi antaa palautetta oppimistavoitteiden saavuttamisesta opiskelijalle itselleen ja arviointitietoa kouluille opetuksen kehittämiseksi. Puheviestintätaitojen arviointi lukion päättökokeessa kannattaa, jos myös opetusta lisätään ja arvioijakoulutuksesta huolehditaan. Tulokset nostavat taitojen arvioinnin osalta esiin eettisestikin merkittävän kysymyksen. Arvioidaanko päättökokeessa todella sellaisia taitoja, joihin opiskelijalla on opintojensa eri vaiheessa ollut mahdollista saada riittävästi ohjausta, harjaantumismahdollisuuksia sekä motivoivaa ja kehittävää palautetta?

6.3. Päättökoetta koskevat kehittämissuhteet

Tutkimuksessa haluttiin selvittää opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia esiintymis- ja ryhmäviestintäkokeesta ja siihen liittyvistä järjestelyistä. Opiskelijoiden ja opettajien kokemusten perusteella näyttää siltä, että puheviestintätaitojen koe on toteutuskelpoinen tietyin varauksin. Lukiolaisten käsitykset puheviestinnän päättökokeesta osoittautuivat hyvin myönteisiksi. Opiskelijat pitivät esiintymistehtävää hieman mielenkiintoisempana koetilanteena kuin ryhmäkeskustelua. He kuitenkin osallistuisivat mieluummin päättökokeessa ryhmäkeskusteluun kuin pitäisivät puhe-esityksen.

Kokeen edellyttämät järjestelyt on mahdollista toteuttaa sujuvasti ja joustavasti normaaleissa koulun olosuhteissa. Käytännön järjestelyistä ongelmallisiksi osoittautuivat oikeastaan vain koetilanteiden tallentamiseen liittyvät tekniset seikat. Luokkahuoneiden kalustus ja kaikuisuus asetti omia rajoituksia kuvanauhoitukselle ja johti melko heikkolaatuisen kuvanauhamateriaaliin. Kouluilla ei näytä olevan riittäviä valmiuksia kuvanauhoitusten järjestämiseen. Se olisi varsinaisen päättökokeen kannalta välttämätöntä. Kuvanauhoitus ei kuitenkaan näyttänyt opiskelijoiden esiintymistä juurikaan häiritsevän. Sen sijaan tehtävien motivoivuutta, instruktioita sekä puheenaiheita ja virike-materiaalia on syytä kehittää.

Esiintymistaitokoe tulisi järjestää niin, että se loisi riittävän haasteellisen mutta ei liian pelottavan ympäristön esiintymiselle. Esiintymistehtävän vaikeusastetta ei ole syytä nostaa. Lukiolaiset ilmaisivat jännittävänsä esiintymistä eikä kaikilla näyttänyt olevan senkaltaista esiintymisvarmuutta ja -kokemusta, että he olisivat levollisesti pystyneet ilmaisemaan oman mielipiteensä. Tulosten perusteella näyttää siltä, että 15 minuutin valmisteluaika on sopiva. Sen sijaan enemmän pitäisi pohtia, miten motivoida opiskelijat puhumaan aiheestaan hieman laajemmin. Miten löytää sen kaltaisia aiheita, jotka olisivat kiinnostavia ja merkityksellisiä eivätkä asettaisi opiskelijoita eriarvoiseen asemaan? Miten löytää aiheita, joiden käsittelyssä opiskelijat todella tuntisivat olevansa asiantuntijoita? Puhe-esitykset jäivät nyt ajoittain kovin lyhyiksi, mikä on taitojen arvioinnin kannalta epäedullista. Tässä tutkimuksessa käytetyt aiheet osoittautuivat kysymysmuotonsa vuoksi liian rajaaviksi ja kapea-alaisiksi. Päätötkokeessa kannattaisi kokeilla tehtävätyyppiä, jossa opiskelijat voisivat valmistella puhe-esityksensä jonkinlaisen virikemateriaalin pohjalta. Virikemateriaali ei kuitenkaan saisi johdattaa pelkästään referointiin, jolloin perustelemisen taidot saattavat jäädä tulematta esiin. Päätötkokeessa voitaisiin antaa opiskelijoille mahdollisuus puhua omista aiheista, jos aiheiden valinnan kriteerit määritellään riittävän tarkasti.

Opiskelijoiden näkemykset koetehtävistä osoittavat, että ryhmäviestintätehtävää tulee kehittää vielä haastavammaksi ja merkityksellisemmäksi. Ryhmäkeskustelun kesto (korkeintaan 20 minuuttia) näyttää taitojen arvioinnin kannalta riittävältä. Samoin ryhmien koko (3–5 henkeä). Ryhmien muodostamista arpomalla tai jollain muulla mielivaltaisella tavalla kannattaa suosia.

Viestintätehtävän tai -tilanteen, jonka pohjalta tehdään päätelmiä opiskelijoiden taitojen tasosta, on oltava mahdollisimman haastava ja motivoiva. Esimerkiksi päätötkokeessa menestymisen kannalta on merkitystä sillä, motivoiko tehtävä todella esiin ei vaan tyypilliset, vaan myös parhaat mahdolliset taidot. Muistin toiminta ja kuunteleminen ei ole kaikkein laadukkainta silloin, kun ei ole mitään erityistä syytä muistaa (Stafford & Daly 1984; Stafford, Waldron & Infield 1989). Jos esimerkiksi ryhmäviestintätehtävä ei todella motivoi esittämään runsaasti erilaisia näkemyksiä aiheesta, eivät kaikkein korkeimman tason kuuntelemisen taidot (taito tehdä johtopäätöksiä, taito tehdä synteesejä, taito arvioida kuultua ja tehdä sen perusteella päätelmiä esimerkiksi keskustelukump-

paneiden näkemysten välisistä eroista) pääse esille. Päätökokeessa tulisi huolehtia siitä, että koetehtävien instruktiot ovat riittävän konkreettiset ja selkeät. Tämän kokeilun tulokset osoittavat, että osa opiskelijoista mielsi kirjallisesta ja suullisesta instruktioista huolimatta esiintymistehtävän viralliseksi ja muodolliseksi tilanteeksi.

Daly (1994, 22) on ehdottanut, että puheviestintätaitojen arviointitehtävissä tulisi olla todellisia tulosodotuksia. Yksi tapa ratkaista tämä ongelma olisi pyrkiä liittämään viestinnän tuloksellisuuden arviointi tiiviimmin osaksi arviointia. Esimerkiksi esiintymistaitojen arviointiin voitaisiin kytkeä selvitys siitä, kuinka moni kuuntelija ymmärsi puhujan keskeisen asian. Ryhmäviestintätaitojen arviointiin puolestaan voitaisiin liittää ryhmän tuloksen tai ryhmän viestintäilmapiirin arviointi. Tämänkaltainen ratkaisu voisi nostaa puhujan tavoitetietoisuutta ja suunnata hänen huomiotaan omasta itsestä kuuntelijoihin ja vuorovaikutukseen.

Äidinkielen uuden opetussuunnitelman taustalla olevan oppijakeskeisen ajattelutavan kannalta puheviestinnän päätökoetta tämän kokeilun muotoisena voidaan kritisoida. Itsearviointin mahdollisuuksia osana puheviestinnän päätökoetta tulee edelleen tutkia. Pitkäjännitteinen omiin lähtökotiin ja omiin oppimistavoitteisiin nojautuva omien puheviestintätaitojen, puheviestintätietojen ja asenteiden itsearviointi tulisi olla puheviestinnän opetuksen arkipäivää, ei pelkästään päätökokeessa esille nouseva asia.

Yhdenmukaisilla koetehtävillä ja analyyttisillä, tarkkaan määritellyillä arviointikriteereillä on ainakin toistaiseksi vielä merkitystä puheviestinnän opetuksen kehittämisessä. On vaikea kuvitella, että pelkästään nuoren itsensä tehtäväksi voitaisiin siirtää näiden keskeisten vuorovaikutustaitojen arviointi, joiden arvioinnissa kokeneet opettajatkin vielä tuntevat epävarmuutta. Opettajien tekemillä arvioinneilla on oma merkityksensä myös sen vuoksi, että opettajilla on aikuisten sosiaalisen yhteisön edustajana enemmän asiantuntemusta siitä, millainen puhekäyttäytyminen todennäköisimmin johtaa tavoitteiden saavuttamiseen tehokkaalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista koki taitojen arvioinnin vaikeaksi. Opettajilla tulisi olla mahdollisuus saada puheviestintätaitojen opettamiseen ja arviointiin lisäkoulutusta.

Soveltuvatko tässä tutkimuksessa käytetyt tehtävätyypit ja taitomittarit lukion päättökokeeksi, riippuu siitä, mikä nähdään päättökokeessa arvioinnin tavoitteeksi. Onko tavoitteena "vain" erotella opiskelijoita vai tarjota myös motivoiva ja haasteellinen mahdollisuus osoittaa äidinkielen taitojen laaja-alaista osaamista? Jos päättökokeen tulisi antaa opiskelijalle palautetta oppimisesta eli siitä, miten hän on lukion opetus-tavoitteet puheviestinnän osalta saavuttanut, voidaan koetta suositella vain epäröiden. On todennäköistä, että erityisesti ryhmäviestinnän osalta on jouduttu arvioimaan taitoja, joiden kehittymisestä lukiolaisella ei ole riittävästi mahdollisuutta saada ohjausta eikä palautetta. Jos taas päättökokeen tavoitteeksi nähdään tietojen antaminen jatko-oppilaitoksille ja työelämän tarpeisiin ei ryhmäviestintätaitojen osuutta voida päättökokeesta karsia. Ovathan esimerkiksi osallistumistapoihin ja kuuntelemiseen liittyvät puheviestintätaidot keskeisiä sekä jatko-opintojen että työelämän kannalta.

Päättökoe ohjaa lukion opetusta, opetuksen painotuksia ja opetussisältöjen valintoja hyvin merkittävällä tavalla. Siinä mielessä jopa kertaluonteiseen näyttöön perustuvaa päättökoe voi suunnata huomiota myös äidinkielen puheviestinnän tietojen ja taitojen opetuksen kehittämiseen. Päättökokeen tulisi olla sellainen, että se innostaisi vuorovaikutukseen ja loisi myönteistä suhtautumista omaan puhekäyttäytymiseen ja sen jatkuvaan itsenäiseen kehittämiseen. Päättökoettakin tärkeämpää olisi kuitenkin suunnata äidinkielen opetusta monipuolisemmin ja laajemmin tarkastelemaan inhimillistä vuorovaikutusta, jotta se pystyisi vastaamaan viestintäyhteiskunnassa toimivien nuorten tarpeisiin.

6.4. Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksessa tarkasteltiin lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen tasoa sekä itsearviointien että opettajien ja ulkopuolisten asiantuntija-arviointien valossa. Tutkimuksessa kuvattiin myös esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointia ja pohdittiin puheviestinnän päättökokeen laadintaan liittyviä kysymyksiä. Lukiolaisten esiintymistaidot ja ryhmäviestintätaidot osoittautuivat hyviksi. Tulokset osoittavat kuitenkin, että opiskelijoiden, opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän

näkemykset taitoalueiden hallinnasta ja taitojen tasosta eivät ole kovin yhteneviä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijoiden esiintymistaitojen itsearvioinnit eroavat melkein merkitsevästi sekä opettajien että ulkopuolisten arvioijien arvioinneista. Ryhmäviestintätaitonsa opiskelijat arvioivat erittäin hyviksi. Opettajien tekemät arvioinnit ja opiskelijoiden itsearvioinnit ovat ryhmäviestinnässä samansuuntaiset. Ne eroavat kuitenkin tilastollisesti erittäin merkitsevästi ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemyksestä. Lisäksi havaittiin, että opiskelijoiden kokemukset olivat erilaisia näissä kahdessa koetilanteessa. Esiintymistä jännitettiin mutta ryhmäkeskustelu koettiin enimmäkseen miellyttäväksi viestintätilanteeksi. Erityisesti ryhmäviestintätaitojen itsearviointien havaittiin kasautuneen.

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä oli puheviestintäkompetenssin tarkasteleminen puhe- ja viestintäkäyttäytymisestä muodostuvana vaikutelmana ja päätelmänä. Tutkimuksessa käytetyt analyttiset taitomittarit eivät kuitenkaan välttämättä vastaa sitä tapaa, jolla yksilö muodostaa vaikutelmia ja päätelmiä omasta käyttäytymisestään. Puhuja voi omia puheviestintätaitojaan arvioidessaan perustaa päätelmänsä käyttäytymisen sijasta tilannekohtaisiin tuntemuksiin viestintätehtävän tuttuudesta, jännittävydestä tai vaikeudesta. Esimerkiksi sanoman rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen itsearvioinneissa saattoivat heijastua enemmänkin jännittyneisyyden aiheuttama kognitiivinen kuormittuminen kuin havainnot taidosta jäsentää sanottavansa niin, että toiset motivoituvat sitä kuuntelemaan ja voivat sen vaivatta ymmärtää. Itsearviointeissa voivat heijastua myös viestijän näkemykset omasta kyvykkyydestä suoriutua viestintätehtävästä.

Taitojen itsearviointia ei ole aiemmissa tutkimuksissa lähestytty tämänkaltaisen tutkimusasetelman kautta, jossa arviointi on suoraa, suhteellisen analyttistä ja kohdistuu sekä esiintymisen että ryhmäviestinnän taitoihin. Taitoarviointien perustelut antavat viitteitä siitä, että omien esiintymistaitojen ja ryhmäviestintätaitojen arviointia ohjaavat todennäköisesti erilaiset tekijät. Sen tarkentaminen, missä määrin viestijän tilannekohtaisten tavoitteiden ja odotusten täyttyminen, aiemmat kokemukset tai erilaiset tilannekohtaisesti aktivoituvat affektiiviset tekijät liittyvät taitojen itsearviointiin, jää jatkotutkimuksen haasteeksi.

Myös viestijäkuvan ja omien taitojen arvioinnin välisen yhteyden selvittäminen antaisi mahdollisuuksia ymmärtää nykyistä paremmin puheviestintätaitojen itsearvioinnin luonnetta.

Tapa, jolla tässä tutkimuksessa ryhmäviestintätaitoja operationaalistettiin, ei näyttäisi kuvaavan niitä tekijöitä, joiden kautta viestijä itse mieltää omaa toimintaansa. On myös mahdollista, että osa arvioitaviksi valituista taidoista on senkaltaisia, että niiden itsereflektointi edellyttää huomattavan paljon oppimista ja oppimaan ohjausta. Omasta viestintäkäyttäytymisestä voi olla vaikeampaa analyttisesti arvioida esimerkiksi tulkintakompetenssiin kuin sanomakompetenssiin liittyviä taitoja. Jatkotutkimuksessa kannattaisi laadullisemman tutkimusmenetelmän avulla pyrkiä syventämään näkemystä puheviestintätaitojen itsearvioinnin luonteesta ja viestinnän metakognitiivisista taidoista. Esimerkiksi sellainen tutkimusasetelma, jossa kuvanauhoitettuja viestintätilanteita analysoidaan yhdessä opiskelijan kanssa, saattaisi antaa paremman lähtökohdan ymmärtää, millaisin perustein viestijä itse omaa toimintaansa havaitsee ja arvottaa.

Opettajien ja ulkopuolisten asiantuntijoiden erilaiset näkemykset lukio-
laisten taitojen tasosta ja taitoalueiden hallinnasta nostavat esiin monia mielenkiintoisia kysymyksiä. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempien, lähinnä esiintymistaitojen arviointia tarkastelleiden tutkimusten näkemyksiä siitä, että puheviestintätaitojen arviointi on herkkää erilaisille arvioijavirheille. Arvioinnin subjektiivisista tekijöistä ja arvioijavirheiden luonteesta voidaan tehdä varovaisia päätelmiä niiden tapausten pohjalta, joissa arvioijaryhmän jäsenten näkemykset hajosivat. Tulosten perusteella ei kuitenkaan voida selittää, mihin perustuivat opettajien ja ulkopuolisten arvioijien erilaiset näkemykset opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen tasosta ja taitoalueiden hallinnasta.

Erityisen tärkeää olisi selvittää ryhmäviestintätaitojen arvioinnin erityispiirteitä. Näiden keskeisten vuorovaikutustaitojen arviointitutkimusta on vähän. Tulokset antavat viitteitä siitä, että ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa virheitä voivat aiheuttaa keskustelijoiden välisen suhteiden tulkintaongelmat. Missä määrin ulkopuolisen arvioijan on mahdollista tehdä päätelmiä keskustelijoiden puhekäyttäytymisen tarkoituksenmukaisuudesta, kohteliaisuudesta tai sopivuudesta, näyt-

täisi olevan haasteellinen kysymys selvittää. Lisätietoa kaivattaisiin myös siitä, missä määrin tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteerit painottuvat eri tavalla esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa? Tutkimuksen tulokset ryhmäviestintätaitojen ja erityisesti kuuntelemisen taitojen tasosta eivät vahvista aiempien tutkimusten näkemyksiä puheviestintätaitojen hierakkuudesta. Ryhmäviestintätaitojen arviointi edellyttää taitomittarin ja arviointikriteereiden kriittistä tarkastelua. Taitomittareiden validiteetin ja reliabiliteetin analysoiminen ja vahvistaminen edellyttää jatkotutkimuksia.

Puheviestintätaitojen arviointitutkimusta tulisi suunnata sekä arviointiprosessin ymmärtämiseen että arvioinnin taustalla olevien tekijöiden tarkempaan analysoimiseen. Tärkeää olisi myös selvittää, painottuvatko jotkut taitoalueet esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arvioinnissa muita enemmän. Onko joidenkin taitoalueiden arviointi olennaisesti helpompaa tai vaikeampaa kuin toisten? Puhekäyttäytymisen havainnoimisen ja arvioimisen ymmärtäminen edellyttäisi yksityiskohtaisempaa kuvanauhamateriaalin analyysia. Jatkotutkimusten osaksi jää etsiä vastauksia kysymyksiin, mitkä verbaaliset ja nonverbaaliset viestinnän piirteet luovat vaikutelmia ja päätelmiä taidokkuudesta. Miten nämä merkityksenannot syntyvät?

Jatkotutkimushaasteeksi jää selvittää, missä määrin esimerkiksi tässä tutkimuksessa esille tulleet arvioijien erilaiset näkemykset perustuvat erilaisiin arvostuksiin. Millainen on hyvän esiintyjän ja keskustelijan prototyyppi? Miten implisiittiset teoriat puheviestintäkompetenssista selittävät puheviestintätaitojen arviointia? Miten odotukset oman tai toisen viestinnän tehokkuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta liittyvät omasta tai toisen viestinnästä tehtyihin havaintoihin ja päätelmiin? Myös se, miten arvioijan omat puheviestintätaidot ja taitojen arviointi kytkeytyvät toisiinsa, kaipaisi lisäselvityksiä. Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arvioinnin ominaislaadun ymmärtäminen edellyttäisi arvioijien kokemusten systemaattisempaa ja syvällisempää tarkastelua.

Puheviestintätaitojen päättökokeen kehittelytyön ja ylipäätään oikeudenmukaisen arvioinnin kehittämisen kannalta näyttää välttämättömältä selvittää, miten lukion opetussuunnitelmien perusteiden tavoitelauseet realisoituvat koulukohtaisessa opetustyössä. Jatkotutkimusta

tarvittaisiin myös selvittämään, miten puheviestinnän opetusta lukiossa voitaisiin kehittää niin, että esimerkiksi tässä tutkimuksessa heikoimmiksi havaitut puheviestintätaitojen alueet kehittyisivät. Tällaisia näyttäisivät olevan esiintymistilanteissa puhe-esityksen rakentamiseen ja johdonmukaiseen etenemiseen liittyvät taidot. Ryhmäviestinnässä taas näyttäisi olevan tarvetta kehittää erityisesti osallistumistapoihin ja osallistumisen määrään liittyviä taitoja.

Opiskelijoiden itsearviointeja koskeva laadullinen aineisto kuvastaa esiintymiseen liittyviä epävarmuuden ja jännittyneisyyden tuntemuksia. Äidinkielen puheviestinnän opetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on jo peruskoulussa rohkaista oppijoita ilmaisemaan ajatuksiaan. Tämän affektiivisen tavoitteen eteen on tarvetta vielä lukiossakin ponnistella. Ryhmäviestintätaitojen osalta sen sijaan puhumisen iloa ja uskallusta löytyy enemmän. Puheviestinnän opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tutkiminen tarjoaisi nykyistä varmemman perustan kehittää lukion äidinkielen opetuksessa opiskelijoiden puheviestintäkompetenssia koko laajuudessaan.

KIRJALLISUUS

- Ahonen, J. 1987. Sanomalehtitoimittajien puheviestintätaitojen merkitys ammattiin liittyvissä puheviestintätilanteissa. Puheviestinnän pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aitken, J.E. & M. Neer 1991. A faculty program of assessment for a college level competency-based communication core curriculum. *Communication Education* 41, 270–286.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. (2. uudistettu painos.) Tampere: Vastapaino.
- Allen, R.R. & K.L. Brown (toim.) 1976. Developing communication competence in children. A report of the Speech Communication Association's national project on speech communication competencies. Skokie: National Textbook.
- Andersen, P.A. 1984. The trait debate: A critical examination of the individual differences paradigm in interpersonal communication. Sivut 47–82 teoksessa B. Dervin & M.J. Voigt (toim.) *Progress in communication sciences VIII*. Norwood: Ablex.
- Anderson, J.A. 1987. *Communication research. Issues and methods*. New York: McGraw-Hill.
- Antola-Hyvönen, H. 1990. Puheviestinnän koulutuksen vaikuttavuudesta: tapaustutkimus Eurajoen kristillisen kansanopiston lastenohjaaja-leikinohjaaja-linjalla. Puheviestinnän pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Apajalahti, M. 1994. Lukion pedagogisen kehittämisen linjoja. Sivut 33–46 teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994*. Opetushallituksen julkaisuja. Arviointi ja seuranta 5/1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Arneson, P. 1994. Assessing communication competence through portfolios, scoring rubrics, and personal interviews. Sivut 113–127 teoksessa *Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association.

- Attersröm, H. 1995. Kompetensutveckling i talad kommunikation. Teoretiska infallsvinklar och praktisk-pedagogiska åtgärdsprogram. UTKIK 1995: 2. Rapporter i medie- och kommunikationsvetenskap från Högskola för lärarutbildning och kommunikation (HLK). Jönköping: Högskolan för lärarutbildning och kommunikation.
- Backlund, P.M. 1982. A response to "Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective." *Communication Education* 31, 365–366.
- Backlund, P.M. 1985. Essential speaking and listening skills for elementary school students. *Communication Education* 34, 185–195.
- Backlund, P.M. 1994. Oral communication assessment: An overview. Sivut 203–217 teoksessa W.G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Backlund, P.M., J. Booth, M. Moore, A. M. Parks & D. VanRheenan 1982. A national survey of state practices in speaking and listening skill assessment. *Communication Education* 31, 125–129.
- Backlund, P.M., K.L. Brown, J. Gurry & F. Jandt 1982. Recommendations for assessing speaking and listening skills. *Communication Education* 31, 9–17.
- Backlund, P.M. & S.P. Morreale 1994. History of the Speech Communication Association's assessment efforts and recent role of the committee on assessment and testing. Sivut 9–16 teoksessa *Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review* 84, 191–215.
- Basset, R.E., N. Whittington & A. Staton-Spicer 1978. The basics in speaking and listening for high school graduates: What should be assessed? *Communication Education* 27, 293–303.
- Beebe, S.A. & J.K. Barge 1994. Small group communication. Sivut 257–290 teoksessa W.G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Beebe, S.A., J.K. Barge & C. McCormick 1994. The competent group communicator. Sivut 353–367 teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annandale: Speech Communication Association.
- Bochner, A.P., L.N. Cissna & M.G. Garko 1991. Optional metaphors for studying interaction. Sivut 16–34 teoksessa B.M. Montgomery & S. Duck (toim.) Studying interpersonal interaction. New York: The Guilford Press.
- Bock, D.G. & E.H. Bock 1981. Evaluating classroom speaking. Annandale: Speech Communication Association.
- Bohn, C.A. & E. Bohn 1985. Reliability of raters: The effects of rating errors on the speech rating process. *Communication Education* 34, 343–351.
- Bostrom, R.B. (toim.) 1984. Competence in communication. A multidisciplinary approach. Beverly Hills: Sage.
- Brilhart, J.K. & G.J. Galanes 1995. Effective group discussion. Eighth edition. Dubuque: Brown.
- Brown, P. & S. Levinson 1978. Universals in language usage: politeness phenomena. Sivut 56–289 teoksessa E.N. Goody (toim.) Questions and politeness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burleson, B.R. 1986. Communication skills and childhood peer relationships: An overview. Sivut 143–180 teoksessa M.L. McLaughlin (toim.) *Communication Yearbook* 9. Beverly Hills: Sage.
- Canale, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. Sivut 333–342 teoksessa J. Oller (toim.) *Issues in Language Testing Research*. Rowley: Newbury House.
- Canale, M. & M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Canary, D.J. & B.H. Spitzberg 1989. A model of perceived competence of conflict strategies. *Human Communication Research* 15, 630–649.
- Carlson, R.E. & D. Smith-Howell 1995. Classroom public speaking assessment: Reliability and validity of selected evaluation instruments. *Communication Education* 44, 87–97.
- Cegala, D.J. 1981. Interaction involvement: A cognitive dimension of interpersonal communication competence. *Communication Education* 30, 109–121.
- Cegala, D.J. 1982. Forum response. *Communication Education* 31, 247.

- Cegala, D.J., G.T. Savage, C.C. Brunner & A.B. Conrad 1982. An elaboration of the meaning of interaction involvement: Toward the development of a theoretical concept. *Communication Monographs* 49, 229–248.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Clark, A.J. 1989. Communication confidence and listening competence: An investigation of the relationships of willingness to communicate, communication apprehension, and receiver apprehension to comprehension of content and emotional meaning in spoken messages. *Communication Education* 38, 237–248.
- Cooley, R.E. & D.A. Roach 1984. A conceptual framework. *Sivut 11–32 teoksessa R.B. Bostrom 1984 (toim.)*. *Competence in communication. A multidisciplinary approach*. Beverly Hills: Sage.
- Cupach, W.R. & B.H. Spitzberg 1983. Trait versus state: A comparison of dispositional and situational measures of interpersonal communication competence. *Western Journal of Speech Communication* 47, 364–379.
- Daly, J.A. 1994. Assessing speaking and listening: Preliminary considerations for national assessment. *Sivut 17–31 teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association.
- Daly, J.A., R.A. Bell, P. Glenn & S. Lawrence 1985. Conceptualizing conversational complexity. *Human Communication Research* 12, 30–53.
- Daly, J.A. & A.H. Buss 1984. The transition causes of audience anxiety. *Sivut 67–78 teoksessa J.A. Daly & J.C. McCroskey (toim.)* *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage.
- Daly, J.A. & J.C. McCroskey (toim.) 1984. *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage.
- Dance, F.E.X. 1982. Forum response. *Communication Education* 31, 246.
- Delia J.G. & R.A. Clark 1977. Cognitive complexity, social perception, and the development of listener-adapted communication, in six-, eight-, ten-, and twelve-year-old boys. *Communication Monographs* 44, 326–345.
- Delia, J.G., S.L. Klinen & B.R. Burleson 1979. The development of persuasive communication strategies in kindergartners through twelfth-graders. *Communication Monographs* 46, 241–256.

- Dietz, M.E. 1984. Communicative competence: An interactive approach. Sivut 56–79 teoksessa R.N. Bostrom (toim.) *Communication Yearbook 8*. Beverly Hills: Sage.
- Dillard, J.P. & B.H. Spitzberg 1984. Global impressions of social skills: Behavioral predictors. Sivut 446–463 teoksessa R.N. Bostrom (toim.) *Communication Yearbook 8*. Beverly Hills: Sage.
- Duran, R.L. 1982. Forum response. *Communication Education* 31, 246.
- Duran, R.L. 1983. Communicative adaptability: A measure of social communicative competence. *Communication Quarterly* 31, 320–326.
- Duran, R.L. 1989. Social communicative competence in adulthood. Sivut 195–224 teoksessa J.F. Nussbaum (toim.) *Life-span communication. Normative processes*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Duran, R.L. 1992. Communication adaptability: A review of conceptualization and measurement. *Communication Education* 40, 253–268.
- Duran, R.L. & L. Kelly 1988. An investigation into the cognitive domain of competence II: The relationship between communicative competence and interaction involvement. *Communication Research Reports* 5, 91–96.
- Duran, R.L. & B.H. Spitzberg 1995. Toward the development and validation of measure of cognitive communication competence. *Communication Quarterly* 43, 259–275.
- Eadie, W.F. & J.W. Paulson 1984. Communicator attitudes, communicator style, and communication competence. *Western Journal of Speech Communication* 48, 390–407.
- Frey, L.R. (toim.) 1994. *Group communication in context: Studies of natural groups*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gerlander, M. 1995. Tavoitteet vuorovaikutuksessa. Sivut 51–65 teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Goffman, E. 1972. *Interaction rituals: Essays on face-to-face behaviour*. London: The Penguin Press.
- Goulden, N.R. 1992. Theory and vocabulary for communication assessments. *Communication Education* 41, 258–269.
- Gouran, D.S. 1990. Evaluating group outcomes. Sivut 175–196 teoksessa G.M. Phillips (toim.) *Teaching how to work in groups*. Norwood: Ablex.
- Gouran, D.S. 1992. *Communication and Group Processes*. Sivut 111–135 teoksessa L.C. Lederman (toim.) *Communication pedagogy*. Norwood: Ablex.

- Gouran, D.S., R.Y. Hirokawa, K.M. Julian & G.B. Leatham 1993. The evolution and current status of the functional perspective on communication in decision-making and problem-solving groups. Sivut 573–600 teoksessa S.A. Dietz (toim.) *Communication Yearbook* 16. Newbury Park: Sage.
- Gouran, D.S., R.Y. Hirokawa, M.C. McGee & L.L. Miller 1994. Communication in groups: Research and theoretical perspectives. Sivut 241–268 teoksessa G.M. Phillips (toim.) *Teaching how to work in groups*. Norwood: Ablex.
- Greenbaum, H.H., I.T. Kaplan & R. Domiano 1991. Organizational group measurement instrument: An integrated survey. *Management Communication Quarterly* 5, 126–148.
- Hackman, J.R. & C.G. Morris 1983. Group tasks, group interaction process, and group performance effectiveness. Sivut 331–345 teoksessa H.H. Blumberg, A.P. Hare, V. Kent, & M. Davies (toim.) *Small groups and social interaction*, Vol. 1. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hale, C.L. & J.G. Delia 1976. Cognitive complexity and social perspective-taking. *Communication Monographs* 43, 195–203.
- Haslett, B. & A. Alexander 1988. Developing communication skills. Sivut 224–252 teoksessa R.P. Hawkins, J.M. Wiemann & S. Pingree (toim.) *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes*. Newbury Park: Sage.
- Hawkins, R.P. & J.A. Daly 1988. Cognition and communication. Sivut 191–223 teoksessa R.P. Hawkins, J.M. Wiemann & S. Pingree (toim.) *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes*. Newbury Park: Sage.
- Hay, E.A. 1994. Interpersonal communication. Sivut 237–256 teoksessa W.G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Heinonen, S. & I. Repo 1975. Puheviestinnällinen näkökulma puhumisen opetukseen. *Virke* 2, 11–12.
- Heiska, K. 1989. Diplomi-insinöörien ja arkkitehtien viestintätaidot. Koulutustarvetutkimus Teknillisessä Korkeakoulussa. Puheviestinnän laudaturtutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hewes, D.E., M.E. Roloff, S. Planalp & D.R. Seibold 1990. Interpersonal communication research: What should we know? Sivut 130–180 teoksessa G.M. Phillips & J.T. Wood (toim.), *Speech communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Hirokawa, R.Y. & R. Pace 1983. A descriptive investigation of the possible communication-based reasons for effective and ineffective group decision making. *Communication Monographs* 50, 363–379.
- Hirokawa, R.Y. & K.M. Rost 1992. Effective group decision making in organizations: Field test of the vigilant interaction theory. *Management Communication Quarterly* 5, 267–288.
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hocker, J.L. & W.W. Wilmot 1991. *Interpersonal conflict*. Third edition. Dubuque: Brown.
- Huhta A. 1993a. Teorioita kielitaidosta. – Onko niistä hyötyä testaukselle? Sivut 17–142 teoksessa S. Takala (toim.) 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. *Teoriaa ja käytäntöä* 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huhta, A. 1993b. Suullisen kielitaidon arviointi. Sivut 143–225 teoksessa S. Takala (toim.) 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. *Teoriaa ja käytäntöä* 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huhta, A. 1994. *Suullisen kielitaidon arviointiasteikkojen validius*. Soveltavan kielitieteen lisensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. Sivut 269–293 teoksessa J.B. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics*. New York: Penguin Books.
- Hytönen, P. 1993. Ylioppilasaineen ihme ja inhimillisyyys – miten lukion suomen kielen opetusta ja osaamista mitataan päättökokeessa. *Virittäjä* 3, 455–459.
- Infante, D.A. & A.S. Rancer 1982. Conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment* 46, 72–80.
- Infante, D.A., A.S. Rancer & D.F. Womack 1993. *Building communication theory*. Second edition. Prospect Heights: Waveland Press.
- Isotalus, P. 1995. Mitä esiintymistaito on? Puhetaiteen, yleisöpuheen ja mediaesiintymisen yhteisiä piirteitä etsimässä. Sivut 83–98 teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Isotalus, P. 1996. Toimittaja kuvaruudussa. Televisioesiintyminen vuorovaikutuksen näkökulmasta. *Jyväskylä Studies in Communication* 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jablin, F.M. & V.D. Miller 1990. Interviewer and applicant questioning behavior in employment interviews. *Management Communication Quarterly* 4, 51–86.

- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Lukion todellisuus. Sivut 381–394 teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) Lukion tila 1994. Opetushallituksen julkaisuja. Arviointi ja seuranta 5/1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Jarboe, S. 1990. What we know about individual performance in groups: Myths and realities. Sivut 13–49 teoksessa G.M. Phillips (toim.) Teaching how to work in groups. Norwood: Ablex.
- Jauhiainen, R & M. Eskola 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Johansson, U. 1981. Ylioppilastutkinnosta. Virke 5, 1.
- Jämsä, T. 1981. Uusimuotoista lukion päättökoetta kohti. Virke 2, 12–17.
- Kaipainen, R. 1982. Opettajan näkökulma uuden lukion siirtymävaiheessa. Lukion kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma. Koulutus- ja täydennysosa. Äidinkieli. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kauhanen, H. 1981. Kaksi uuden lukion oppimääräsuunnitelmaan liittyvää kysymystä. Virke 6, 35–36.
- Kauppinen, A. 1982. Uusi päättökoe – miksi ja millainen? Virke 4, 24–32.
- Kauppinen, S. 1982. Kansakoulun ja oppikoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehitys autonomian ajalta 1950-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 5. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kearney, P. & M.J. Beatty 1994. Measures of instructional communication. Sivut 7–20 teoksessa R.B. Rubin, P. Palmgren & H.E. Sypher (toim.) Communication research measures. A sourcebook. New York: The Guilford Press.
- Kelly, L. & G.M. Phillips 1990. Teaching how to make groups work. Sivut 1–10 teoksessa G.M. Phillips (toim.) Teaching how to work in groups. Norwood: Ablex.
- Kemppainen, L. & T. Uusi-Hallila 1994. Puhumisen opettamisesta. Sivut 44–60 teoksessa L. Kirstinä, L. Kemppainen & T. Uusi-Hallila 1994. Nykyopustin. Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Keskinen, E. 1985. Taitojen oppiminen. Sivut 68–95 teoksessa K. Hypén, E. Keskinen, R. Kinnunen, P. Niemi & M. Vauras, Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Helsinki: Yleisradio/Opetusohjelmat.
- Keskinen, R. 1995. Puhetaidon traditiot Suomessa. Sivut 5–17 teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kielioppityöryhmän mietintö 1994. Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. Helsinki: Opetusministeriö.

- Kilpeläinen, M. & P. Mentu 1993. Ryhmäviestintätaitojen opettaminen peruskoulun ala-asteen ryhmätyötilanteissa. Opettajien käsityksiä ja opetuskäytäntöä. Kasvatustieteen ja puheviestinnän pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kirstinä, L. 1994. Kirjallisuuden opettamisesta. Sivut 7–11 teoksessa L. Kirstinä, L. Kemppainen & T. Uusi-Hallila 1994. Nykyopustin. Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Konttinen, R. 1981. Testiteoria: johdatus kasvatus- ja käyttäytymistieteellisen mittauksen teoriaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Koppinen, M-L, E. Korpinen & J. Pollari 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Koskinen, I. 1988. Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 67. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kurssimuotoisen lukion arvosteluohjeet. Kouluhallituksen ryhmäkirje R 428/1981, 7.9.1981.
- Laaksonen, L. 1982. Lukiokokeilijan huolia, Virke 1, 39–40.
- Lampi, I. 1967. Puhekasvatuksen varjotoimikunnan muistio. Virke 4, 4–7.
- Lehtonen, J. 1986. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Sivut 20–40 teoksessa L. Kirstinä (toim.) Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Lehtonen, J. 1994. Vaikeneva suomalainen. Myytti ja todellisuus. Tempus 5, 5–8.
- Leinonen, L. 1991. Puhumisen ja kuuntelemisen oppiaines kurssimuotoisen lukion äidinkielen oppikirjoissa 1980-luvulla. Sivut 22–56 teoksessa P. Saukkonen (toim.) Äidinkielen oppiaineen arviointia. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 32. Oulu: Oulun yliopisto.
- Linnakylä, P. 1993a. Haasteita ja mahdollisuuksia äidinkielen opetuksen suunnitteluun. Sivut 132–149 teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. 1993b. Portfolio oppilaan itsearvioinnin ja itseohjautuvan oppimisen tukena – mahdollisuuksia ja rajoituksia. Sivut 70–93 teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Porvoo: WSOY.

- Linnakylä, P. 1994a. Äidinkielen oppimisen arvioinnin uusia haasteita. Sivut 22–31 teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Suuntana oppimiskeskus 16. Helsinki: Opetushallitus.
- Linnakylä, P. 1994b. Oppimiskäsitys muuttuu – uudistuuko arviointi? Virke 3, 6–9.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. The IEA Study of reading literacy in Finland. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Linnakylä, P., P. Pollari & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Linnakylä, P. & S. Takala (toim.) 1990. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Littlejohn, S.W. 1995. Theories of human communication. Fifth edition. Belmont: Wadsworth.
- Lonka, I. 1994. Lukion puheviestinnän opetuksen menetelmiä. Sivut 104–108 teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Suuntana oppimiskeskus 16. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981. Äidinkieli. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lukion kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma: koulutus- ja täydennysosa. 1982. Äidinkielen opetus kurssimuotoisessa lukiossa. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukkari, T. & R. Suomalainen 1992. Korkeakouluopettajan esiintymistaidot luentotilanteessa. Puheviestinnän pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luukkonen, T. 1982. Oppilasarviointi. Sivut 60–73 teoksessa Lukion kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma: koulutus- ja täydennysosa. 1982. Äidinkielen opetus kurssimuotoisessa lukiossa. Helsinki: Kouluhallitus.
- Luukkonen, T. 1984. Itsearviointista sekä oppimisen ja arvioinnin yhteyksistä. Sivut 268–282 teoksessa A. Pöntinen & S. Ruokokoski (toim.) Äidinkielen opetuksen uudet kehukset. Äidinkielen opettajain vuosikirja XXXI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- McCroskey, J.C. 1966. Scales for the measurement of ethos. *Speech Monographs* 33, 65–72.
- McCroskey, J.C. 1982. Communication competence and performance: A research and pedagogical perspectives. *Communication Education* 31, 1–7.
- McCroskey, J.C. 1994. Assessment of affect toward communication and affect toward instruction in communication. Sivut 55–71 teoksessa *Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association.
- Mead, N.A. & D.L. Rubin 1996. Assessing listening and speaking skills. *ERIC Digest*. ED 263626. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Urbana: ERIC.
- Moore, M.R. 1994. Assessing speaking and listening performance: A review of issues and methods. Sivut 87–104 teoksessa *Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association.
- Morreale, S.P. 1994. *Public Speaking*. Sivut 219–236 teoksessa W.G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Morreale, S.P. & P.A. Backlund 1994. Large scale assessment in oral communication: Kindergarten through grade 12 and colleges and universities. Sivut 461–472 teoksessa *Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association.
- Motley, M.T. 1991. Public speaking anxiety qua performance anxiety: A revised model and an alternative therapy. Sivut 85–104 teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.) *Communication, cognition, and anxiety*. Newbury Park: Sage.
- Murray, L. 1994. Assessing communication competence in vocational education. Paper presented to the 44th annual conference of the International Communication Association. Sydney, Australia, July, 1994.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Sivut 42–61 teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki-Lähde, S. 1989. Pankkiorganisaation esimiesten puheviestintätaitojen koulutustarve. Puheviestinnän pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B, 23. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Norton, R.W. 1983. Communicator style: theory, applications, and measures. Beverly Hills: Sage.
- Nyfors, R. 1995. Puheviestintää ja ilmaisutaitoa kehittämään! Opas äidinkielen suullisen ilmaisun testin ja arvioinnin järjestämiseen peruskoulun päättöluokilla. Studia Paedagogica 6. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Orlik, P.B. 1994. Student portfolios. Sivut 131–154 teoksessa W.G. Christ (Ed.) *Assessing Communication Education. A handbook for media, speech & theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Parkkinen, M. 1991. Aikuisopiskelijan tavoitteet esiintymistaidon opiskelussa. Tapaustutkimus Maaseudun Sivistysliiton kursseilla. Puheviestinnän pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Parks, M.R. 1985. Interpersonal communication and the quest for personal competence. Sivut 171–201 teoksessa M.L. Knapp & G.R. Miller (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. Beverly Hills: Sage.
- Parks, M.R. 1994. Communication competence and interpersonal control. Sivut 589–618 teoksessa M.L. Knapp & G.R. Miller (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. Second edition. Beverly Hills: Sage.
- Pavitt, C. 1989. Accounting for the process of communicative competence evaluation. A comparison of predictive models. *Communication Research* 16, 405–433.
- Pavitt, C. 1990a. A controlled test of some "complicating factors" relevant to the inferential model for evaluations of communicative competence. *Western Journal of Speech Communication* 54, 575–592.
- Pavitt, C. 1990b. The ideal communicator as the basis for competence judgments of self and friend. *Communication Reports* 3, 9–14.
- Pavitt, C. & L. Haight 1986a. Implicit theories of communicative competence: Situational and competence level differences in judgments of prototype and target. *Communication Monographs* 53, 221–235.

- Pavitt, C. & L. Haight 1986b. Implicit theories of communicative competence: The semantics of social behavior. *Central States Speech Journal* 37, 204–219.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Phillips, G.M. 1977. Rhetorytherapy versus the medical model: Dealing with reticence. *Communication Education* 26, 34–43.
- Phillips, G.M. 1984. A competent view of "competence". *Communication Education* 33, 25–36.
- Phillips, G.M. 1990. Theoretical basis for instruction in small group performance. Sivut 265–291 teoksessa G.M. Phillips (toim.) *Teaching how to work in groups*. Norwood: Ablex.
- Pietikäinen, S. 1991. Puheviestintätaitojen arviointia kolmessa viestintätilanteessa. Puheviestinnän pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä. Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa. *Jyväskylä Studies in Communication* 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pörhölä, M. 1996. A cultural perspective on public speaking anxiety. Perceptions of Finnish speakers' cognitive, behavioral and physiological responses in the public speaking context. Paper presented at the Speech Communication Association Convention, San Diego, november 1996.
- Pörhölä, M., P. Isotalus & T. Ovaskainen 1993. Communication-elicited arousal in public speaking, small group and dyadic contexts: Comparisons of change in heart rate. *Communication Research Reports* 10, 29–37.
- Ratilainen, A.K. 1994. Lukiolaisten valmiudet ammattikorkeakouluopintoihin. Sivut 289–292 teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994. Opetushallituksen julkaisuja. Arviointi ja seuranta 5/1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Richmond, V.P. & J.M. McCroskey 1995. *Communication: apprehension, avoidance, and effectiveness*. Fourth edition. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.
- Rikama, J. 1981. Lukion päättökoe kehiteltävänä. *Virke* 6, 24–26.
- Ritter, E.M. 1979. Social perspective-taking ability, cognitive complexity, and listener adapted communication in early and late adolescence. *Communication Monographs* 46, 40–51.

- Roloff, M.E. & K. Kellerman 1984. Judgments of interpersonal competency: How you know, what you know, and who you know. Sivut 175–218 teoksessa R.N. Bostrom (toim.) *Competence in communication: A multidisciplinary approach*. Beverly Hills: Sage.
- Rosenfeld, L.B., C.H. Grant III & J.C. McCroskey 1995. Communication apprehension and self-perceived communication competence of academically gifted students. *Communication Education* 44, 79–86.
- Rubin, R.B. 1982. Assessing speaking and listening competence at the college level: The communication competency assessment instrument. *Communication Education* 31, 19–31.
- Rubin, R.B. 1985. The validity of the communication competency assessment instrument. *Communication Monographs* 52, 173–185.
- Rubin, R.B. 1990. Communication competence. sivut 94–129 teoksessa G.M. Phillips & J.T. Wood (toim.) *Speech communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rubin, D.L., J. Daly, J.C. McCroskey & N.A. Mead 1982. A review and critique of procedures for assessing speaking and listening skills among preschool through grade twelve students. *Communication Education* 31, 285–303.
- Rubin, R.B. & E.E. Graham 1988. Communication correlates of college success: An exploratory investigation. *Communication Education* 37, 14–27.
- Rubin, R.B., E.E. Graham & J.T. Mignerey 1990. A longitudinal study of college students' communication competence. *Communication Education* 39, 1–14.
- Rubin, R.B., M.M. Martin, S.S. Bruning & D.E. Powers 1993. Test of a self-efficacy model of interpersonal communication competence. *Communication Quarterly* 41, 210–220.
- Rubin, R.B., S.A. Welch & R. Buerkel 1995. Performance-based assessment of high school speech instruction. *Communication Education* 44, 30–39.
- Saari, H. 1987. Kirjoitelmien arviointijärjestelyt Suomessa. Sivut 27–42 teoksessa A. Vähäpassi (toim.) *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi*. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 9. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saari, K. 1989. Lukion puhekasvatuksen asema, tavoitteet ja käytäntö äidinkielen opettajien arvioimina. Puheviestinnän pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Saleva, M. 1993. Ceterum censeo: Suullisen taidon opetusta olisi lisättävä. Sivut 1–14 teoksessa S. Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986a. Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behavior. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986b. Miten kirjoitetun kielen mallit vaikuttavat puhumiseen. Sivut 79–90 teoksessa L. Lautamatti & S. Takala (toim.) AFinLA:n vuosikirja 1986. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja 43. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986c. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin. Eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Sivut 41–63 teoksessa L. Kirstinä (toim.) Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986d. Suomalaisten kommunikoijakuva. *Kielikeskusuutisia* 8, 3–13.
- Sallinen-Kuparinen, A., Korpela, U. & T. Merikanto 1987. Perceptions of speech communication skills of prospective teachers. Sivut 113–136 teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.) Perspectives on instructional communication. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salo-Lee, L. 1991. Vieraiden kielten puheviestintä. Sivut 1–24 teoksessa K. Yli-Renko & L. Salo-Lee 1991. Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 147. Turku: Turun Opettajankoulutuslaitos.
- Sarmavuori, K. 1984. Aineenopettajan äidinkielen opetusoppi. Espoo: Merkur.
- Sarmavuori, K. 1989. Äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttaminen lukiossa. Äidinkielen opetustieteen seuran tutkimuksia. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura.
- Sarva, G. 1938. Tarkastusmatkoilta ja ylioppilastutkinnosta saatuja kokemuksia. *Virittäjä* 4, 435–445.
- Seibold, D.R. & R.A. Meyers 1985. Co-participant perception of information-gathering interviews: Implications for teaching interviewing skills. *Communication Education* 34, 106–118.

- Seppälä, R. 1994. Ylioppilastutkinnon vaikutukset. Sivut 61–63 teoksessa M. Apajalahti (toim.) Uudistuva lukio. Lukion opetussuunnitelman laadinta. Helsinki: Opetushallitus.
- Seppälä, R. 1996. Luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien puheviestintähuolet. Lisensiaatintutkimus puheviestinnän alalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siitonen, K. 1994. Suomen kielen suullisen taidon testaaminen. Sivut 293–306 teoksessa L. Laurinen & M-R. Luukka (toim.) Puhekuulttuurit ja kielten oppiminen. AFinLAN vuosikirja 1994. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 52. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Sinko, P. 1992. Miksi, miten, milloin uusi ops? Virke 2, 5–9.
- Sinko, P. 1994a. Millainen oppiaine äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa 1994? Sivut 8–11 teoksessa P. Sinko 1994 (toim.). Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Suuntana oppimiskeskus 16. Helsinki: Opetushallitus.
- Sinko, P. 1994b. Puhvi esittäytyy. Virke 5–6, 5–13.
- Snyder, M. 1974. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 30, 526–537.
- Speaking, listening and media literacy standards for K through 12 education 1996 [online]. Speech Communication Association. Päivitetty 17.6.1996. [Viitattu 10.12.1996]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.scassn.org/K12stdspr.htm.>](http://www.scassn.org/K12stdspr.htm).
- Speech Communication Association Guidelines 1982. Essential speaking and listening skills for high school graduates. Annandale: Speech Communication Association.
- Spitzberg, B.H. 1983. Communication competence as knowledge, skill, and impression. *Communication Education* 32, 323–329.
- Spitzberg, B.H. 1987. Issues in the study of communicative competence. Sivut 1–46 teoksessa B. Dervin & M.J. Voigt (toim.) *Progress in communication sciences VIII*. Norwood: Ablex.
- Spitzberg, B.H. 1988. Communication competence: measures of perceived effectiveness. Sivut 67–105 teoksessa C.H. Tardy (toim.) *A handbook for the study of human communication: methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes*. Norwood: Ablex.
- Spitzberg, B.H. 1990. The construct validity of trait-based measures of interpersonal competence. *Communication Research Reports* 7, 107–115.

- Spitzberg, B.H. 1991. An examination of trait measures of interpersonal competence. *Communication Reports* 4, 22–29.
- Spitzberg, B.H. 1994a. The dark side of (in)competence. Sivut 25–49 teoksessa W.R. Cupach & B.H. Spitzberg 1994. *The dark side of interpersonal communication*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Spitzberg, B.H. 1994b. Ideological issues in competence assessment. Sivut 129–148 teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annandale: Speech Communication Association.
- Spitzberg, B.H. & C.C. Brunner 1991. Toward a theoretical integration of context and competence inference research. *Western Journal of Speech Communication* 55, 28–46.
- Spitzberg, B.H. & W.R. Cupach 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, B.H. & W.R. Cupach 1985. Conversational skill and locus of perception. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 7, 207–220.
- Spitzberg, B.H. & W.R. Cupach 1989. *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.
- Spitzberg, B.H. & R.L. Duran 1994. Toward an ideological deconstruction of competence. Paper presented at International Communication Association Conference, Sydney, Australia, July 1994.
- Spitzberg, B.H. & M.L. Hecht 1984. A component model of relational competence. *Human Communication Research* 10, 575–599.
- Spitzberg, B.H. & H.T. Hurt 1987. The measurement of interpersonal skills in instructional contexts. *Communication Education* 36, 28–45.
- Stafford, L., V.R. Waldron & L.L. Infield 1989. Actor-observer differences in conservation memory. *Human Communication Research* 15, 590–611.
- Stiggins, R.J., P.M. Backlund & N.J. Bridgeford 1985. Avoiding bias in the assessment of communication skills. *Communication Education* 34, 135–141.
- Street, R.L., A. Mulac & J.M. Wiemann 1988. Speech evaluation differences as a function of perspective (participant versus observer) and presentational medium. *Human Communication Research* 14, 333–363.
- Swinton, M.M. & R.E. Basset 1981. Teacher's perceptions of competences needed for effective speech communication and drama instruction. *Communication Education* 30, 146–155.

- Takala, E. 1995a. Näkökulmia tietoisuuden käsitteeseen ja tiedostamiseen puheviestinnässä. Sivut 29–49 teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, E. 1995b. Mikä ihmeen viestijäkuva? Kuvia ja käsityksiä itsestä. Sivut 36–52 teoksessa E. Takala & M. Gerlander (toim.) Polkuja puheviestintään. Avoimen yliopiston julkaisusarja, oppimateriaaleja 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1987. Kirjoitelmien arviontimenetelmien tarkastelua. Sivut 43–66 teoksessa A. Vähäpassi (toim.) Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala S. 1993a. Suullisen kielitaidon testaaminen peruskoulun kokeiluvaiheessa. Sivut 15–26 teoksessa S. Takala. (toim.) 1993. Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1993b. Miten tästä eteenpäin? Sivut 267–269 teoksessa S. Takala. (toim.) 1993. Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1993c. Suullisen kielitaidon testaaminen osana kielten ylioppilastutkintoa? Sivut 27–33 teoksessa S. Takala (toim.) 1993. Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tammela, M. 1989. Kauppateknikko-opiskelijoiden puheviestintätaidot ja puheviestinnän koulutustarve. Puheviestinnän pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. Sivut 63–76 teoksessa S. Takala (toim.) 1993. Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Trenholm, S. & A. Jensen 1992. Interpersonal communication. Second edition. Belmont: Wadsworth.
- Tähtinen, J. & A. Kaljonen 1996. Tilastollisen analyysin perusteet kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turun opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja B. Selosteita. Turku: Turun yliopisto.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

- Valkonen, T. 1995. Esiintymisjännityksen lieventäminen: rentoutuksesta visualisointiin. Sivut 139-153 teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valo, M. 1986. Mitä ovat puheviestintätaidot? Virke 6, 5-14.
- Valo, M. 1994. Käsitykset ja vaikutelmat äänestä. Kuuntelijoiden arviointia radiopuheen äänellisistä ominaisuuksista. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 33. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valo, M. 1995a. Palaute esiintymistaitojen opetuksessa. Sivut 99-119 teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valo, M. 1995b. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Sivut 67-81 teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valtioneuvoston päätös lukion tuntijaosta. N:o 835. 23.9.1993.
- Vangelisti, A.L. & J.A. Daly 1989. Correlates of speaking skills in the United States: A national assessment. *Communication Education* 38, 132-143.
- Vähäpassi, A. (toim.) 1987a. Todellisuuden arviointia, kuvaamista ja pohdintaa edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähäpassi, A. (toim.) 1987b. Käytännöllisluonteisia ja opiskelussa tarvittavia kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähäpassi, A. 1987c. Tekstin ymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väljjarvi, J. & P. Tuomi 1994. Lukion oppimisympäristön ja kouluelämän laatu opiskelijoiden arvioimina. Sivut 121-148 teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) Lukion tila 1994. Opetushallituksen julkaisuja. Arviointi ja seuranta 5/1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Välikoski, T-R. 1996. Alioikeuden arkipäivää. Oikeussaliviestintä puheenjohtajan näkökulmasta. Lisensiaatintutkimus puheviestinnän alalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wiemann, J.M. 1978. Needed research and training in speaking and listening literacy. *Communication Education* 27, 310-315.

- Wiemann, J.M. & P.M. Backlund 1980. Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research* 50, 185–198.
- Wiemann, J.M. & J.J. Bradac 1989. Metatheoretical issues in the study of communicative competence: Structural and functional approaches. Sivut 261–284 teoksessa B. Dervin & M.J.Voigt (toim.) *Progress in Communication Sciences IX*. Norwood: Ablex.
- Wolvin, A.D. & C.G. Coakley 1991. A survey of the status of listening training in some Fortune 500 corporations. *Communication Education* 40, 152–164.
- Wyatt, N.J. 1994. Studying performance behavior with observations and interviews. Sivut 225–243 teoksessa G.M. Phillips (toim.) *Teaching how to work in groups*. Norwood: Ablex.
- Yli-Renko, K. 1989. Suullinen kielitaito ja sen mittaaminen lukion päättövaiheessa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 72. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Yli-Renko, K. 1991. Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. Sivut 25–83 teoksessa Yli-Renko, K. & L. Salo-Lee 1991. Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 147*. Turku: Turun Opettajankoulutuslaitos.
- Yli-Renko, K. (toim.) 1992. Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kielenopetuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 38*. Turku: Turun Opettajankoulutuslaitos.
- Ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmän mietintö 1993. Komiteamietintö 1993: 25. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ylioppilastutkinto kevät 1995. Arvosanat oppilaslajeittain. Varsinaiset oppilaat. Äidinkieli. Suomi. Virke 4, 4849.
- Yrjönsuuri, Y. 1994. Lukio tutkimuksen näkökulmasta. Sivut 93–120 teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994*. Opetushallituksen julkaisuja. Arviointi ja seuranta 5/1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Østern, A-L. 1996. Muntlig kommunikationsfärdighet i modersmålet, gymnasiet. Mellanrapport till utbildningsstyrelsen. TALKO-projektet 1995. Institutionen för lärarutbildning. Vasa: Åbo Akademi.

ESIINTYMINEN

Arvioija _____

Opiskelija _____

Arviointiasiaikkok: 5 = kiitettävää

4 = hyvin hyvää

3 = hyvää

2 = tyydyttävää

1 = välttävää

1. KOHDENTAMINEN JA KONTAKTI

kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävää
ei mahdollista arvioida _____

Saa aikaan kuuntelumuotivaation ja pitää sitä yllä.

Suhteuttaa puhumisen verbaalisen ja nonverbaalisen sisällön ja näkökulman kuuntelijoitensa mukaan.

Ilmentää kontaktia katseella, sijoittumisella ja asennolla.

2. SANOMAN RAKENTAMINEN JA JOHDONMUKAINEN ETENEMINEN

kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävää
ei mahdollista arvioida _____

Rajaa ja määrittää esityksensä tavoitteen ja tilanteen mukaan.

Aloitaa esityksensä kiinnostavasti.

Rakentaa esityksensä johdonmukaisesti.

Jaksoittaa esityksensä ja ilmaisee siirtävänsä jaksosta toiseen.

Liittää ala- ja yksityiskohtat oikeisiin paikkoihin.

Lopettaa esityksensä tarkoituksenmukaisesti.

3. SANOMAN SISÄLTÖ JA ILMAISUTAPA

kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävää
ei mahdollista arvioida _____

Välisee puhumisensa sisällön perustellusti.

Tuo esin keskeiset ajatuksensa.

Perustelee mielipiteensä ja väitteensä riittävästi.

uskottavasti ja tarvittaessa monipuolisesti.

Käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä ja nonverbaalista ilmaisua.

4. HAVAINNOLLISTAMINEN

kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävää

ei mahdollista arvioida _____

Havainnollistaa puhumistaan kielten keinoin (esimerkit, kuvailut, vertaukset jne.).

Käyttää havainnollista ääntä (voimakkuus, painotus, puhe nopeus, tauotus jne.).

YHT. _____

MUITA HAVAINTOJA _____

ESIINTYMISTÄIDOT

Tasokuvaukset

KIITETTÄVÄ (17-20 pistettä)

Puhujan esiintyminen on tavoitteellista eikä vuorovaikutuksen ylläpitäminen tuota vaikeuksia. Puhuja on valinnut esityksensä sisällön juuri tämän kuuntelijakunnan ja tilanteen mukaan. Puhe-esityksen rakenne on looginen. Puhuja saa kuuntelijansa kiinnostumaan näkemyksistään aloittamalla esityksensä innostavasti. Selkeällä jaksotuksella ja sujuvilla siirymillä puhuja pystyy säilyttämään kuuntelijoihinsa mielenkiinnon koko esityksensä ajan. Puhe-esityksen lopetus on tehokas. Puhuja ilmaisee keskeiset ajatuksensa ja niitä tukevat seikat ymmärrettävästi ja vakuuttavasti. Hänen perustelunsa ovat riittäviä ja tarvittaessa monipuolisia. Esityksen havainnollisuuden aste on korkea, ja sekä kielellinen että äänellinen havainnollisuus tukevat tehokkaasti tavoitteen saavuttamista. Puhuja hallitsee erinomaisesti tilanteeseen sopivan kielellisen ja nonverbaalisen tavan viestiä. Puhuja rakentaa esityksensä monipuoliseksi ja sisällöltään syväksi.

HYVÄ (9-12 pistettä)

Puhuja saa kontaktin kuuntelijoihinsa ja pystyy ylläpitämään vuorovaikutusta lähes koko esityksensä ajan. Esityksen sisältö on vaiettu tilanteen kannalta perustellusti. Kaikki mukaan valitut asiat eivät ole tavoitteen kannalta olennaisia. Esiintyjä pyrkii suhteuttamaan esityksensä sisällön kuuntelijoihinsa mukaan. Kuuntelijoihin näkemyksiä, erilaisia näkökulmia jne. ei vielä kuitenkaan riittävästi oteta huomioon. Esiintyminen on johdonmukainen ja sitä on helppo seurata. Siirtymät osakokonaisuudesta toiseen voivat kuitenkin vielä olla hapanvivia. Puhuja aloittaa esityksensä kiinnostavasti ja hän pystyy lopettamaan esityksensä kokoavasti. Puhujan keskeinen ajatus välitetty kuuntelijoilille. Puhuja havainnollistaa kielellisesti esitystään. Äänellinen havainnollisuus on riittävä. Puhuja hallitsee esiintymistyyliänsä, ja se sopii hyvin tilanteeseen. Hän myös perustelee esittämänsä näkökannat. Perustelut voisivat olla monipuolisempia tai vakuuttavampia.

VÄLTÄVÄ (1-4 pistettä)

Puhuja on valinnut ja rajannut puhe-esityksensä sisällön tilanteen kannalta perustellusti, mutta sisältö ei vastaa kuuntelijoiden tarpeita tai kiinnostusta, tai se on tavoitteen kannalta epäolellista. Puhe-esitystä ei kohdenneta kuuntelijolle, vaan se jää sisällöltään yleiseksi. Puhe-esitys on tavoitteen mukainen, mutta esityksen keskeisen ajatus ei välity kuuntelijoilta kyllin selvästi. Puhuja aloittaa ja lopettaa esityksensä tilanteeseen sopivalla tavalla. Aloitus ei vielä riittävästi herätä kuuntelumuotivaatiota. Lopetus ei ole esityksen tavoitteen kannalta tehokas. Puhuja osaa jaksoittaa esitystään niin, että kuuntelija voi sitä seurata. Esityksen jäsentely ei ole vielä riittävästi looginen, siirtymissä osakokonaisuudesta toiseen on mekaanisuutta tai epämielenteroisuutta. Puhuja pyrkii kielelliseen ja äänelliseen havainnollisuuteen. Puhe-esitys on hyvin kuuluttavissa. Puhuja osaa käyttää puhutun kielen virke- ja lauserakentetta. Esityksen sisällössä on epä tarkkuuksia, ja ilmaisu tavassa on ymmärtämistä haittaavaa epäselvyyttä. Puhuja osaa tukea keskeistä ajatustaan perusteluilla, mutta perustelut voivat olla yksipuolisia tai niitä ei esitetä vakuuttavasti.

Arviointiasiaikkok: kiitettävä (17-20 pistettä)
hyvin hyvä (13-16 pistettä)
hyvä (9-12 pistettä)
tyydyttävä (5-8 pistettä)
välttävä (1-4 pistettä)

Tasokuvaukset

RYHMÄVIESTINTÄTAIDOT

KIITETTÄVÄ (17-20 pistettä)

Keskustelija edistää erinomaisesti yhteisen tavoitteen saavuttamista. Hänen osallistumisensa on monin tavoin rakentavaa ja tavoitteellista. Hän kykenee ylläpitämään keskustelua, on aloitteellinen ja osallistuu keskusteluun aktiivisesti sekä puhujana että kuuntelijana. Hänen puheenvuoronsa vievät keskustelua eteenpäin, syventävät merkittävästi keskustelun sisältöä tai vaikuttavat positiivisesti keskustelun ilmapiiriin. Keskustelija pystyy joustavasti ajoittamaan osallistumisensa. Hänen osallistumistapansa ovat monipuoliset ja tarkoituksenmukaisesti valitut. Keskustelija pystyy tarvittaessa tukemaan ja rohkaisemaan toisia ryhmän jäseniä. Hän tekee tavoitteen kannalta olennaisia kysymyksiä, arviointoiteja, kohteita ja johtopäätöksiä. Keskustelija ja osaa kuunnella tarkkaavaisesti ja liittyy sujuvasti omat puheenvuoronsa toisten puhumiseen. Hän tuo uusia, merkittäviä näkökulmia keskusteluun. Keskustelija hallitsee tilanteen kannalta sopivan kielellisen ja nonverbaalisen ilmaisutavan. Hän perustelee näkemyksensä riittävästi ja uskottavasti sekä tarvittaessa monipuolisesti. Puheenvuorot ovat verbaaliselta ja nonverbaaliselta sisällöltään kiinnostavia ja ymmärrettäviä sekä keskustelun tavoitteen kannalta ansiokkaita.

HYVÄ (9-12 pistettä)

Keskustelija pystyy omalla osallistumisellaan viemään keskustelua tehtävänannon suuntaan. Osallistumisavaroissa on vielä monipuolistamisen varaa. Hän saattaa esimerkiksi osallistua keskusteluun aktiivisesti, mutta ei välttämättä rohkaise muita osallistumaan. Keskustelija ilmaisee verbaalisesti tai nonverbaalisesti reaktionsa toisten puheenvuoroihin. Hän osaa ajoittaa puheenvuoronsa tarkoituksenmukaisesti ja pystyy kohdentamaan ne toisille. Keskustelija ei kuitenkaan käy riittävästi hyväksyen toisten esittämiä näkemyksiä eikä tee tarvittaessa johtopäätöksiä keskustelun sisällöistä tai ilmapiiristä. Puheenvuorot ovat ymmärrettäviä ja sisällöltään tavoitteeseen mukaisia, tai ne vaikuttavat positiivisesti ryhmän viestintäilmapiiriin. Keskustelija pystyy tarvittaessa perustelevaan näkemyksensä. Perustelut voisivat kuitenkin olla monipuolisempia ja vakuuttavampia.

VÄLTÄVÄ (1-4 pistettä)

Keskustelija kuuntelee aktiivisesti ja pyrkii seuraamaan keskustelua. Hän käyttää tilanteeseen liittyviä puheenvuoroja, vaikka ne eivät aina viekään keskustelua eteenpäin tavoitteen suuntaisesti. Keskustelija kykenee ilmaisemaan oman mielipiteensä. Osallistumistavat ovat kuitenkin yksipuolisia, eikä keskustelija pysty tarkoituksenmukaisesti soviittamaan osallistumisensa määrää tai tapaa viestintätilanteen ja -tavoitteen mukaan. Osallistuminen jää lähinnä vain omien mielipiteiden esiintuomiseen. Puheenvuorot ovat pääosin ymmärrettäviä, mutta niiden sisältö ei ole keskustelun tavoitteen tai ilmapiirin kannalta kovin merkittävä. Puheenvuoroja ei riittävästi kohdenneta toisille keskustelijoille, eivätkä ne aina liity toisten puhumiseen. Oman näkemyksen perustelevuuden on vaillaista.

Arviointiasusteikko: kiitettävä (17-20 pistettä)
 hyvin hyvä (13-16 pistettä)
 hyvä (9-12 pistettä)
 tyydyttävä (5-8 pistettä)
 välttävä (1-4 pistettä)

Puheviestintätaitojen arviointi lukiassa

kevät 1995 / Tarja Valkonen

Opiskelija _____

Ryhmä _____

Arviointiasusteikko: 5 = kiitettävää
 4 = hyvin hyvää
 3 = hyvää
 2 = tyydyttävää
 1 = välttävä

kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävä
 ei mahdollista arvioida _____

Oltiin ryhmän toimintaa tavoitetta kohti.
 Osoitin verbaalisesti ja nonverbaalisesti yhteistyöhalukkuuttani.
 Suhteutin puheenvuoroni sisällön keskustelun tavoitteeseen.
 Rajasin ja mitoitin puheenvuoroni keskustelun tavoitteen ja tilanteen mukaan.

2. OSALLISTUMISTAVAT JA OSALLISTUMISEN MÄÄRÄ
 kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävä
 ei mahdollista arvioida _____

Osallistumistapani edistivät keskustelun tavoitteen saavuttamista.
 ja vaikuttivat myönteisesti keskustelun ilmapiiriin. Ilmaisoin mielipiteeni,
 kysyin, kommentoin, tuvisin, arvioin, rohkaisin, jousin jne. tarvittaessa.
 Innostin tarvittaessa toisia esittämään omia näkemyksiään käsiteltävästä aiheesta.
 Osallistumiseni määrä ja ajoitus oli tarkoituksenmukaisia.

3. PUHEENVUOROJEN SISÄLTÖ JA ILMAISUTAPA
 kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävä
 ei mahdollista arvioida _____

Valitsin puhumiseni sisällön perustellusti.
 Toin esin keskeiset ajatuksetni.
 Käytin tilanteeseen sopivaa kieltä ja nonverbaalisia ilmaisuja.
 Perustelin mielipiteeni ja välitteeni riittävästi ja uskottavasti sekä tarvittaessa monipuolisesti.

4. KUUNTELEMINEN
 kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävä
 ei mahdollista arvioida _____

Liitin omat puheenvuoroni toisten puheenvuoroihin.
 Välitin tarpeetonta keskeyttämistä.
 Pyyysin täsmennyksiä ja lisäperusteluita tarvittaessa.
 Tein yhteenvedoja ja päätelmiä tarvittaessa.
 Kommentoin, erittelin ja arvioin toisten mielipiteitä ja perusteluita.

YHT. _____

MUITA HAVAINTOJA _____

Puheviestintätaitojen arviointi lukiassa

kevät 1995 / Tarja Valkonen

RYHMÄKESKUSTELUAINEISTO

Keskustelujen kestot

006	16'09"
007	14'05"
023	11'25"
028	17'02"
029	14'50"
037	12'
059	15'52"
054	14'40"
065	14'56"
077	7'16"
082	16'31"
084	15'30"
088	15'17"
092	16'15"
096	15'05"
099	11'50"
104	8'31"
113	15'24"
117	15'53"
131	11'58"
136	14'30"
140	16'55"
145	9'30"
151	6'10"
153	14'44"
156	15'57"
160	6'47"
170	19'41"
175	16'13"
181	13'30"
188	17'46"

Keskimääräinen kesto on hieman yli 14 minuuttia .
Keskustelujen kesto vaihtelee 6 minuutista lähes 20 minuuttiin.

ESIINTYMISTAITOAINEISTO

Opiskelijoiden puhe-esitysten aiheet ja kestot

006	1'38"	Millainen on hyvä radiotoimittaja?
007	2'23"	Käsitelläänkö nuorten asioita riittävästi sanomalehdissä?
023	2'23"	Ollaanko Suomessa kohteliaita?
028	2'12"	Voivatko riidat olla rakentavia?
029	2'11"	Ovatko suomalaiset suvaitsevaisia?
033	2'14"	Kannattaako lehtien mielipidesivuille kirjoittaa?
037	2'17"	Pitäisikö nuorten vaikutusmahdollisuuksia yhteiskunnassa lisätä?
052	1'52"	Onko painetulla kirjalla tulevaisuutta?
059	3'44"	Kuunnellaanko nuorten mielipidettä perheessä?
054	3'23"	Kannattaako nuoren lähtä ulkomaille opiskelemaan tai töihin?
065	2'32"	Käsitelläänkö nuorten asioita riittävästi sanomalehdissä?
077	1'37"	Kannattaako nuoren lähtä ulkomaille opiskelemaan tai töihin?
082	3'22"	Voivatko eri kulttuureista kotoisin olevat ymmärtää toisiaan?
084	2'15"	Kasvattaako koulu tasa-arvoon?
088	0'58"	Kiinnostaako kotimainen elokuva?
092	1'31"	Millainen on hyvä TV-toimittaja?
096	1'48"	Holhotaanko meitä liikaa?
099	2'09"	Ovatko naiset ja miehet tasa-arvoisia tiedotusvälineissä?
104	3'18"	Kiinnostaako kotimainen elokuva?
113	2'20"	Mitä kotimainen TV-tuotanto tarjoaa nuorille?
117	1'11"	Kuunnellaanko nuorten mielipiteitä perheessä?
131	2'30"	Ovatko suomalaiset suvaitsevaisia?
136	1'29"	Kannattaako lehtien mielipidesivuille kirjoittaa?
140	1'57"	Miten nuoria palvelaan kaupossa, ravintoloissa, virastoissa jne.?
145	0'50"	Miksi politiikka kiinnostaa / ei kiinnosta nuoria?
151	1'35"	Millainen on hyvä televisiotomittaja / radiotoimittaja?
153	1'44"	Miten nuoria palvelaan kaupossa, ravintoloissa, virastoissa jne.?
156	3'43"	Onko poliitikkojen esiintymistyyliä merkitystä?
160	0'59"	Millainen on musiikkivideoiden nais-/mieskuva?
170	3'15"	Millaisia suomalaiset ovat keskustelijoina?
175	2'35"	Mikä nuorta ilahduttaa / vihasuttaa?
181	4'08"	Mitä suomalaisuus minulle merkitsee?
188	2'42"	Miten nuoria palvelaan kaupossa, ravintoloissa, virastoissa jne.?

Puhe-esitysten keskimääräinen kesto noin kaksi minuuttia.
Kestot vaihtelevat 50 sekunnista hieman yli 4 minuuttiin.