





ABSTRACT

Valkonen, Tarja

Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003, 310 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities,

ISSN 1459-4331; 7)

ISBN 951-39-1546-8

Summary

Diss.

The present study focuses on the assessment of speech communication skills describing pedagogical assessment, the reliability and validity of performance assessment, and the various features of self-evaluation. The data was collected by interviewing teachers (N = 9), by conducting performance-based tests in upper secondary schools (N = 10), and by analyzing students' written essays (N = 219) on competent speech communication. Skills were assessed separately by the students themselves (N = 188), by teachers (N = 11), and by two groups of trained raters (N = 16 and N = 10). Analytic-criterion-based scales were used.

According to the interview data, pedagogical assessment emphasized presentation skills, whereas group communication seemed to be rather an instructional method for education in literature on compulsory courses. The teachers highly appreciated positive and motivating assessment, but the students seldom get an opportunity to apply the information and guidance they got in order to perform in a more competent manner.

The judgments of competence varied in some cases extremely. Several biasing tendencies were found. The biases in assessing skills seemed to be connected to the dissimilar valuations of content and delivery skills, and task-related and group-related skills. The students' self-assessments appeared to reflect perceptions of ease of interaction, overall activity, and satisfaction, rather than skills as such. The students emphasized the speaker's ability to speak in a distinct and sophisticated style. Competence in group communication was assessed using group-related rather than task-related concepts.

The implications of the study for speech communication instruction and teacher training are discussed. Further studies are needed in order to develop more reliable and valid assessment instruments of presentation and group communication skills.

Keywords: assessment, communication competence, interpersonal interaction, group communication, presentation, skill, upper secondary school

Author's address Tarja Valkonen
Department of Communication
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Supervisor Professor Maarit Valo
Department of Communication
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Reviewers Docent Ritva Jakku-Sihvonen
Department of Education
University of Helsinki, Helsinki, Finland

Docent Jukka-Pekka Puro
Department of Speech Communication and Voice Research
University of Tampere, Tampere, Finland

Opponent Docent Ritva Jakku-Sihvonen
Department of Education
University of Helsinki, Helsinki, Finland

ESIPUHE

Vuorovaikutustaidot ovat yksilön identiteetin toteutumisen ja ihmisten välisen yhteyden ylläpidon perusta. Taitojen osaamisen tai kehittämisen tarvetta ei juuri ole kyseenalaistettu. Päinvastoin näyttää siltä, että laadukkaan viestintäosaamisen tarve korostuu entisestään tieto- tai vuorovaikutusyhteiskunnassa, jossa elämme. Puheviestintätaitojen arviointia käsittelevä tutkimustyö on tarjonnut mielenkiintoisen ja haastavan mahdollisuuden pohtia sekä puheviestintätieteen keskeisiä teoreettisia kysymyksiä, alan opetustraditiota että käytännön opetustyön konkreettisia ongelmia. Tämä työ on kulkenut välillä ohuempana, välillä vahvempana juonteena elämässäni usean vuoden ajan. Tutkimuksen tekeminen on ollut kiehtova oppimiskokemus. Olen kiitollinen monille siitä, että tämä oppimiskokemus on ollut mahdollinen.

Professori Maarit Valo johdatti minut tutkimusaiheen pariin ja rohkaisi minua ryhtymään tähän projektiin. Hänen inspiroiva, kannustava ja ystävällinen ohjauksensa on ollut merkittävin tukeni työni kaikissa vaiheissa. Kiitän siitä lämpimästi. Tutkimusprofessori Pirjo Linnakylää kiitän palautteesta, jota sain lisensiaatintyöstäni. Väitöskirjatyöni esitarkastajina toimineita dosentti Ritva Jakku-Sihvosta ja dosentti Jukka-Pekka Puroa kiitän perehtymisestä käsikirjoitukseeni ja niistä arvokkaista kommentteista, jotka auttoivat työn lopullisessa hiomisessa.

Professori Aino Sallisen luennoilla heräsi vakaasti äidinkielen opettajaksi aikoneen opiskelijan kiinnostus puheviestintää ja puheviestintätaitojen käsitettä kohtaan. Kiitän häntä kannustuksesta. Opetusneuvos Pirjo Sinkoa haluan kiittää tuesta sekä miellyttävästä ja antoisasta yhteistyöstä. Kiitokset kuuluvat myös kaikille työtovereilleni Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksella. Erityisesti haluan kohdistaa kiitokseni professori Maili Pörhölälle ja amanuenssi Leena Mikkolalle sekä kaikille jatko-opiskelijakollegoilleni, jotka ovat aina olleet valmiit kuuntelemaan ja keskustelemaan tutkimustyön haasteista. Erikoistutkija Hannele Dufvaa kiitän kannustuksesta ja niistä monista keskusteluista, joita olemme käyneet opetuksen käytänteistä.

Tutkimustyötä ovat tukeneet myös ne keskustelut, joita minulla on ollut mahdollisuus käydä puheviestinnän opetuksesta ja arvioinnista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kanssa eri yhteyksissä. Esitän sydämelliset

kiitokseni erityisesti niille opettajille, jotka ovat olleet mukana niin toteuttamassa esiintymis- ja ryhmäkokeita kouluissa, kehittämässä arviointikriteeristöä kuin kertomassa haastatteluissa omasta opetuksestaan. Heidän kanssaan on ollut ilo työskennellä. Omassa opetustyössäni minulla on ollut erinomainen mahdollisuus pohtia puheviestintätaitojen olemusta yhdessä puheviestinnän opiskelijoitten kanssa. Kiitän myös kaikkia niitä opiskelijoita, jotka osallistuivat koeaineistojen arviointiin. Koesuoritusten arviointiin liittyvän aineiston kokoamisessa avusti Jaana Laakkonen. Tilastoanalyysien teossa opasti erikoistutkija Jukka-Pekka Kesonen. Kiitokset kuuluvat myös kaikille niille lukiolaisille, jotka ovat omalla osallistumisellaan osoittaneet, että tutkimuskohde on tärkeä muidenkin kuin vain tutkijan kannalta.

Työtäni ovat taloudellisesti tukeneet Suomen Kulttuurirahasto, Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto ja Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos. Kiitän saamastani tuesta. Jyväskylän yliopistoa kiitän tutkimukseni hyväksymisestä Jyväskylä Studies in Humanities -julkaisusarjaan. Julkaisusihteeri Marja-Leena Tynkkystä ja julkaisukoordinaattori Pekka Olsbota kiitän miellyttävästä yhteistyöstä.

Lopuksi haluan kiittää kaikkia läheisiäni, erityisesti rakkaimpiani, puolisoani Timo Jormakkaa sekä lapsiani Noora ja Aaro Jormakkaa. Timo on aina tarvittaessa joutanut, kuunnellut, keskustellut ja ennen kaikkea vankkumattomasti rohkaissut. Noora ja Aaro ovat näiden vuosien aikana kasvaneet peruskoululaisista lukiolaisiksi. Heiltä olen oppinut paljon. Olen siitä kiitollinen. Omistan tämän teokseni heille.

Jyväskylässä elokuussa 2003

Tarja Valkonen

SISÄLLYS

ESIPUHE

1	JOHDANTO	11
2	PUHEVIESTINTÄTAITOJEN ARVIOINNIN LÄHTÖKOHDAT.....	17
2.1	Viestintäkasvatuksen tavoitteita ja tuloksia lukiossa.....	17
2.1.1	Viestintävalmiudet ja viestintäsivistys lukiokoulutuksen tavoitteina	17
2.1.2	Arviointitutkimusten tuloksia lukiolaisten viestintäosaamisesta	22
2.2	Viestintäkompetenssin ja vuorovaikutustaitojen tutkimustraditio .	25
2.2.1	Käsitteiden määrittelyä	25
2.2.1.1	Viestintäkompetenssia kuvaavia käsitteitä.....	25
2.2.1.2	Kommunikatiivinen kompetenssi ja kulttuurinen lukutaito	28
2.2.1.3	Mediakompetenssi, medialukutaito ja tekstitaidot	30
2.2.1.4	Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot	32
2.2.2	Puheviestintäkompetenssi	33
2.2.2.1	Puheviestintäkompetenssi, interpersonaalinen kompetenssi ja relationaalinen kompetenssi	33
2.2.2.2	Puheviestintäkompetenssi kognitiivisena rakenteena, tietona, motivaationa, taitona ja eettisinä periaatteina...	35
2.2.3	Puhetaidon arvioinnista vuorovaikutustaitojen arviointiin	39
2.2.3.1	Puhetaito-käsitteen evoluutio	39
2.2.3.2	Puheviestintätaitojen luokitteluperusteita ja taitokuvauksia.....	42
2.2.3.3	Puheviestintätaitojen ominaispiirteitä.....	46
2.2.3.4	Puheviestintätaitojen arviointitapoja.....	51
2.3	Puheviestintä osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta	55
2.3.1	Opetussuunnitelmat puheviestinnän opetuksen linjaajina	55
2.3.2	Puheviestintätaitojen opetuksen ja arvioinnin käytänteitä.....	60
3	TUTKIMUKSEN LUONNEHDINTA	66
3.1	Tutkimusasetelma	66
3.2	Tutkimusmenetelmät ja -aineistot.....	68
3.2.1	Puheviestintätaitojen pedagogiseen arviointiin liittyvä aineisto	68
3.2.1.1	Haastateltavat ja haastattelujen toteutus.....	68
3.2.1.2	Haastatteluaineiston käsittely ja analysointi	69
3.2.1.3	Haastattelumenetelmän luotettavuuden arviointia	71
3.2.2	Puheviestintätaitojen suoritusarviointiin liittyvät aineistot	72
3.2.2.1	Koetehtävät ja kokeiden toteutus.....	72
3.2.2.2	Kokeisiin osallistuneet opiskelijat	73

3.2.2.3	Koesuoritusten arviointiin osallistuneet opettajat	74
3.2.2.4	Koesuoritusten arviointiin osallistuneet ulkopuoliset arvioijaryhmät.....	75
3.2.2.5	Arviointikriteeristön laadinta	76
3.2.2.6	Eiintymistehtävä ja esiintymiskokeen kulku.....	78
3.2.2.7	Ryhmäviestintätehtävä ja ryhmäkokeen kulku	80
3.2.2.8	Arviointiaineistojen käsittely ja analysointi	81
3.2.2.9	Taitomittareiden osioiden keskinäinen korrelaatio.....	84
3.2.3	Puheviestintätaitojen itsearviointiin liittyvä kirjoitelma-aineisto	85
3.2.3.1	Kirjoitelmatehtävät ja kirjoittajat.....	85
3.2.3.2	Kirjoitelma-aineiston käsittely ja analysointi	86
3.2.3.3	Mistä kirjoitelma-aineisto kertoo.....	87
4	PUHEVIESTINNÄN OPETUS JA TAITOJEN PEDAGOGINEN ARVIOINTI.....	89
4.1	Puheviestinnän opetus äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla	89
4.1.1	Opetussuunnitelman tavoitteet ja puheviestinnän opetuksen sisällöt	89
4.1.2	Puheviestinnän pedagogisen arvioinnin tavoitteita	102
4.1.3	Puheviestintätaitojen arviointi ja kurssin arvosanan määräytyminen	106
4.2	Esiintymistaitojen opetus	108
4.2.1	Esiintymistaitojen opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja	108
4.2.2	Palautteen ja arvioinnin kohteita ja tapoja esiintymisen opetuksessa	112
4.2.3	Millaista esiintymistä opettajat arvostavat.....	117
4.3	Ryhmätaitojen opetus	119
4.3.1	Ryhmätaitojen opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja....	119
4.3.2	Palautteen ja arvioinnin kohteita ja tapoja ryhmäviestinnän opetuksessa	122
4.3.3	Millaista keskustelemista opettajat arvostavat	125
4.4	Puheviestinnän opetuksen vaikuttavuus.....	126
4.5	Taitotietoisuus ja opetuskäsitysten muutos	129
4.6	Neljä tapaa toteuttaa puheviestinnän opetusta lukiossa.....	133
4.6.1	Puheviestintä kirjallisuuden opetuksen työtapana.....	133
4.6.2	Puheviestintätaitojen harjoittelu	135
4.6.3	Dialogiin haastavaa arvo-opetusta.....	137
4.6.4	Puheviestinnän tilannelähtöinen tarkastelu	140
5	SUORITUSARVIOINNIN MAHDOLLISUUDET JA RAJAT PUHEVIESTINNÄSSÄ	143
5.1	Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin periaatteita.....	143
5.2	Arviointikriteereiden perusteiden pohdintaa	145

5.2.1	Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus arviointikriteereinä....	145
5.2.2	Mukautuminen, kontrolli ja relationaalisuus	148
5.2.3	Kontekstuaalisuus.....	150
5.3	Lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitojen taso.....	152
5.3.1	Esiintymis- ja ryhmätaitojen tasoarvioinnin kriteerit.....	152
5.3.2	Esiintymistaidot opettajien arvioimina.....	154
5.3.3	Esiintymistaidot ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioimina	155
5.3.4	Opettajien ja ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemyserot esiintymistaitojen tasosta	159
5.3.5	Ryhmätaidot opettajien arvioimina	159
5.3.6	Ryhmätaidot ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioimina	160
5.3.7	Opettajien ja ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemyserot ryhmätaitojen tasosta.....	163
5.4	Taitoarviointien yhdenmukaisuus.....	164
5.4.1	Yhdenmukaisuus ja arvioinnin reliabelius	164
5.4.2	Arviointien yhdenmukaisuus korrelaatioanalyysin valossa	165
5.4.3	Arviointien yhdenmukaisuus reliabiliteettianalyysin valossa	169
5.4.4	Havaintoja eri arvioijien tekemistä esiintymistaitojen tasoarvioinneista	172
5.4.5	Havaintoja eri arvioijien tekemistä ryhmätaitojen tasoarvioinneista	175
5.5	Subjektiiivisuus puheviestintätaitojen arvioinnissa	178
5.5.1	Puheviestintätaitojen arviointia vinouttavia tekijöitä	178
5.5.2	Opettajien kokemuksia koesuoritusten arvioinnista	180
5.5.3	Arvioijan ja arvioitavan suhde.....	182
5.5.4	Arvioija ja arviointitilanne.....	184
5.6	Arvioinnin holistisuus ja analyttisyys.....	187
5.7	Esiintymistaitojen arvioinnin erityiskysymyksiä	192
5.7.1	Sisällön ja ilmaisutavan arvottaminen.....	192
5.7.2	Esiintymisjännitys ja esiintymistaidot	201
5.7.3	Persoonallisuus arviointikriteerinä	202
5.7.4	Koontia esiintymistaitojen arvioinnin haasteista	204
5.8	Ryhmätaitojen arvioinnin erityiskysymyksiä	206
5.8.1	Suhde- ja tehtäväkeskeisyyden arvottaminen.....	206
5.8.2	Kuuntelemisen taitojen arviointi	211
5.8.3	Yksilö- vai ryhmäkohtainen arviointi	213
5.8.4	Koontia ryhmätaitojen arvioinnin haasteista.....	216
6	PUHEVIESTINTÄTAITOJEN ITSEARVIOINTI	218
6.1	Miten lukiolaiset arvioivat puheviestintätaitojaan.....	218
6.1.1	Puheviestintätaitojen itsearvioinnin lähtökohtia	218

6.1.2	Esiintymistaitojen itsearviointi	221
6.1.3	Ryhmätaitojen itsearviointi	227
6.1.4	Koontia esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearvioinneista	230
6.2	Mistä itsearviointi kertoo	232
6.2.1	Tietoisuus, taitavuus ja viestinnän metakognitiiviset taidot..	232
6.2.2	Viestijäkuvaa, minäkäsitys ja luottamus omiin taitoihin.....	236
6.2.3	Vireytyminen ja motivaatio.....	239
6.3	Lukiolaisten näkemykset taitavasta esiintymisestä ja ryhmätyöstä.....	242
6.3.1	Millainen on lukiolaisten mielestä taitava esiintyjä.....	242
6.3.2	Millainen on lukiolaisten mielestä taitava keskustelija.....	251
7	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA ARVIOINTIA	258
7.1	Puheviestintätaitojen arviointi lukiossa	258
7.1.1	Puheviestintätaitojen opetus ja pedagoginen arviointi	258
7.1.2	Esiintymis- ja ryhmätaitojen suoritusarviointi	261
7.1.3	Esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearviointi	264
7.1.4	Puheviestintätaitojen päättökoetta koskevia kehittämisehdotuksia	266
7.2	Tutkimuksen arviointia	268
	SUMMARY.....	275
	KIRJALLISUUS.....	282
	LIITTEET	305

1 JOHDANTO

Puheviestintätaidot, joista voidaan myös käyttää nimitystä vuorovaikutustaidot, ovat yksilön elämänhallinnan perustaitoja. Kuuntelemisen ja keskustelemisen taidot ovat ihmissuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä välttämättömiä. Perheen parissa, harrastuksissa, yhteiskunnallisessa toiminnassa ja 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.

Tässä työssä tarkastellaan lukiolaisnuorten esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointia. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat viestintäkompetenssin ja vuorovaikutustaitojen tutkimuksen traditiot. Toisaalta puheviestinnän osaamista tarkastellaan lukion puheviestinnän opetuksen näkökulmasta. Työtä on ohjannut pyrkimys etsiä ratkaisuja puheviestinnän oppimisen ja opettamisen vaikuttavuutta koskeviin kysymyksiin. Mitä nuoren pitäisi osata ollakseen taitava puheviestijä näissä kahdessa melko erityyppisessä vuorovaikutustilanteessa? Miten lukio-opetuksessa ohjataan esiintymis- ja ryhmätaitojen kehittymistä? Miten esiintymisen ja ryhmäviestinnän taitoja arvioidaan? Kuinka vuorovaikutusta arvioidaan?

Puheviestintätaitoja voidaan oppia ja niitä voidaan ohjata kehittämään. Yleissivistävässä koulutuksessa vuorovaikutustaidot kuuluvat niihin kommunikatiovalmiuksiin, joita koulun kaikkien oppiaineiden opetus jollain tavoin edistää. Puheviestintä on niin peruskoulussa kuin lukiossa ja useimmiten myös ammatillisessa koulutuksessa sisällytetty erityisesti äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetukseen. Puheviestintätaitojen oppimistavoitteita on määritelty kaikilla koulutuksen tasoilla, varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta alkaen aina korkeakouluopintoihin ja työelämän täydennyskoulutukseen saakka. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa puheviestintä (ajankohdasta riippuen kaunoluku, suullinen esitystaito tai puhuminen ja kuunteleminen) on ollut jo oppiaineen varhaisvaiheista lähtien jollain tavoin mukana. Voidaan siis

perustellusti todeta, että jokainen oppivelvollisuutensa täyttänyt suomalainen on koulutusuransa jossain vaiheessa saanut myös puheviestinnän opetusta.

Puheviestintä määritellään opetussuunnitelmissa lähinnä taitoaineeksi. Opetuksen tavoitteena on esimerkiksi lukiossa kehittää opiskelijan puheviestintätaitoja ja motivaatiota osallistua erilaisiin yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan kannalta merkityksellisiin vuorovaikutustilanteisiin. Lukion opetuksen tavoitteissa painottuu erityisesti esiintymis- ja ryhmätaitojen opetus. Puheviestinnän opetusta, sen tavoitteita, sisältöjä, työtapoja tai esimerkiksi taitojen arviointia ei kuitenkaan juuri ole tutkittu.

Koska taitoja opetetaan, niitä pitäisi myös pystyä arvioimaan. Arvioinnin tapa, toteuttaja ja kohteet vaihtelevat sen mukaan, mihin tarkoitukseen arviointitietoa käytetään. Käyttääkö arviointitietoa opiskelija oman minäkäsityksensä vankentamiseksi tai omien oppimistavoitteittensa tarkistamiseksi, opettaja opiskelijan ohjaamiseksi ja kannustamiseksi tai kurssiarvosanan antamiseksi vai koulutuksen järjestäjä ja ylläpitäjä palautetiedoksi opetuksen tuloksellisuudesta tai näytöksi koulutuksen vaikuttavuudesta? (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998; Linnakylä 1994a, 1998; Välijärvi 1996.)

Arvioinnilla on koulutuksessa monenlaisia tavoitteita, toteuttamistapoja ja seurauksia. Arviointitietoa voidaan koota *oppijan osaamisen laadun, sisällön tai osaamistason selvittämiseksi*. Tällöin esimerkiksi puheviestintätaitojen arvioinnissa tarkasteltaisiin, miten opiskelija on saavuttanut tietyn kurssin oppimistavoitteet, missä taidoissa on vielä kehittämisen varaa tai mikä ylipäättään on taitojen hallinnan taso. Merkityksellisiä arviointikohteita olisivat myös oppijan viestintäasenteet ja viestintämotivaatio, kyky itse tunnistaa, arvostaa ja arvioida omaa osaamistaan sekä muut puheviestinnän oppimiseen ja opiskeluun liittyvät valmiudet.

Arviointitieto voi olla *palautetta opettajalle oman työn tuloksellisuudesta*. Se kertoo hänelle, miten tietyt opetukselliset ratkaisut onnistuivat (esimerkiksi miten opetussisällöt, -materiaalit ja opetuksen työtavat tukivat opetuksen tavoitteiden saavuttamista) tai millaisia kokemuksia ja tuntemuksia opetus opiskelijoissa herätti (esimerkiksi kiinnostuivatko opiskelijat opetussisällöistä, vastasiko opetus opiskelijoiden tarpeita). Arviointitieto voi olla myös palautetta opettajan omista opetus- ja viestintätaidoista.

Arviointitietoa voidaan koota myös *koulun tai koko koulutuksen tuloksellisuuden selvittämiseksi*. Tällöin tarkasteltaisiin esimerkiksi opetussuunnitelmien toteutumista, tietyn oppiaineen tai aihealueen valtakunnallista osaamisen tasoa, opettajien jatko- tai täydennyskoulutuksen tarvetta sekä esimerkiksi koulutuksen resurssien riittävyttä ja kohdentamista. Arvioinnilla voi olla myös *tutkimuksellisia* tavoitteita. Arviointitietoa voidaan koota erilaisten arviointitapojen tai mittausmenetelmien testaamiseksi ja kehittämiseksi.

Arviointia voidaan toteuttaa monella tavoin. Esimerkiksi puheviestintätaidoista voidaan arviointitietoa koota itsearviointin perusteella erilaisin mittarein, asennekyselyin tai vaikkapa oppimispäiväkirjojen ja portfolioiden avulla. Opettajat ja toiset opiskelijat voivat antaa palautetta ja tehdä arviointeja suullisesti ja kirjallisesti joko vapaamuotoisesti tai jollain tavoin strukturoitujen

lomakkeiden tai yhdessä sovittujen tarkkailukohteiden perusteella. Yhteiset keskustelut ja vaikkapa videotallenteet voivat olla tärkeitä palautteen ja arvioinnin muotoja. Arviointi voi olla enemmän tai vähemmän vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa arvioija ja arvioitava asettavat yhdessä tavoitteita, sopivat menettelytavoista sekä pohtivat arvioinnin tuloksia ja tekevät suunnitelmia tulosten soveltamisesta.

Vuorovaikutustaitojen arvioiminen ei ole helppoa, niin kuin ei arvioiminen yleensääkään. Arviointikriteereiden määrittely mahdollisimman yleispätevästi edes jonkin yksittäisen viestintätilanteen tasolla on haastavaa. Erityisen vaikeaksi se tulee silloin, kun pitäisi määritellä koulutuksen tuottamaa osaamisen tasoa mahdollisimman osuvasti, oikeudenmukaisesti ja riittävän laajalaisesti. Voidaan myös kysyä, onko vuorovaikutustaitoja edes tarpeen määritellä yksilötasolla koulutuksen vaikuttavuuden selvittämiseksi. Voidaanhan ajatella, että koulutuksen tuottama tai vankentama viestintäsivistys olisi mahdollista havaita myös välillisesti. Se voisi näkyä ammatillisena osaamisena, yhteiskunnallisena aktiivisuutena, kykynä vaikuttaa rakentavalla tavalla ympäristön ja yhteiskunnan kehitykseen, sosiaalisen syrjäytymisen välttämisenä tai aineellisena, henkisenä ja sosiaalisena hyvinvointina.

Puheviestintätaidon käsitettä, taitokuvauksia ja taitojen arviointia kuitenkin tarvitaan. Jotta opettaja voi ohjata oppijaa tunnistamaan oman osaamisensa ja luottamaan siihen, hänen on kyettävä tekemään relevantteja ja tarkkoja havaintoja viestintäkäyttäytymisestä. Opettaja, joka pystyy perustelemaan käsityksensä opiskelijan taitavuudesta konkreettisin havainnoin, pystyy helpommin vakuuttamaan osaamisesta myös sellaisen oppijan, joka vähättelee omia taitojaan. Niin oppija kuin opettajakin tarvitsevat kykyä arvioida taitoja silloin, kun vuorovaikutustilanteissa törmätään ongelmiin. Arvioivia kuvauksia siitä, miten toisin tekemällä tai toimimalla vuorovaikutus sujuisi paremmin, tarvitaan esimerkiksi silloin, kun yritetään vakuuttaa mutta toiset eivät vakuutu tai kun tehdään yhteistyötä mutta ajaudutaan umpikujaan ja ristiriitoihin.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää, miten lukiossa opetetaan ja arvioidaan puheviestintätaitoja. Puheviestintätaitojen opetusta tai arviointia ei Suomessa juuri ole tutkittu. Tässä työssä tarkastellaan puheviestintätaitojen arviointia *pedagogisen arvioinnin*, *suoritusarvioinnin* ja *itsearvioinnin* näkökulmasta. Nämä kolme tapaa hahmottaa puheviestintätaitojen arviointia ovat osittain päällekkäisiä. Niillä kaikilla on osittain samoja tavoitteita, ja niitä voidaan myös toteuttaa osittain samalla tavalla. Jako pedagogiseen arviointiin, suoritusarviointiin ja itsearviointiin onkin lähinnä tämän työn tavoitteiden ja ominaislaadun kannalta perusteltu nimeämisratkaisu.

Pedagoginen arviointi voi olla informaalia, opetus- ja oppimistoimintaan sisältyvää arviointia, tai se voi olla formaalia, erikseen järjestettyä, tarkoituksellista arviointia, joka kuitenkin liittyy kiinteästi opetukseen ja oppimiseen (Yrjönsuuri 1997, 234). Puheviestintätaitojen pedagoginen arviointi on usein autenttista, jolloin arviointi opiskelijan osaamisesta tehdään esimerkiksi opiskeluun liittyvissä luonnollisissa, merkityksellisissä vuorovaikutustilanteissa, ei erillisten koetehtävien perusteella. Autenttinen arviointi voi kohdistua paitsi

osaamisen tasoon ja laatuun, myös oppimisprosessiin, ajattelutapoihin ja asenteisiin. Autenttisesti arvioinnissa korostuu arviointitiedon ohjaavuus ja sovellettavuus, ja se ottaa huomioon myös oppijoiden omat arviointikriteerit. (Ks. Linnakylä & Kupari 1996; Rubin 1999; Välijärvi 1996.)

Pedagogisella arvioinnilla tarkoitetaan tässä työssä arviointia, joka liittyy kiinteästi opetukseen, jota toteuttaa opettaja tai opiskelija, jonka tavoitteena on koota arviointitietoa opiskelijan oppimisen ohjaamiseksi (esim. puheviestintätaitoja koskeva palaute oppitunneilla) sekä oppijan osaamisen laadun ja sisällön toteutukseksi (esimerkiksi opetustavoitteiden mukainen puheviestinnän arviointi ja arvostelu kursseilla).

Suoritusarviointi (performance assessment) voi olla ”pehmeää”, laadullista ja autenttista, jolloin menetelminä voidaan käyttää jatkuvaa havainnointia, tietyssä autenttisesti tilanteessa tehtyä arviointia oppijan osaamisen tasosta tai itsearviointia, esimerkiksi oppimispäiväkirjoja ja portfolioita (Linnakylä 1994a; Linnakylä & Kupari 1996). Suoritusarviointia ja autenttista arviointia käytetään usein samaa merkitsevinä käsitteinä (ks. esim. Linnakylä & Kupari 1996, 104). Suoritusarvioinnilla voidaan tarkoittaa myös arviointia, jonka opettaja tai joku muu tekee havaintojensa perusteella koetilanteessa opiskelijan taitojen tasosta. Suoritusarviointi voi olla kvantitatiivista eli perustua arvioijan antamiin piste-määriin osaamisen yleistasosta tai yksittäisten taitoalueiden hallinnasta. Tämänkaltainen suoritusarviointi on luonteeltaan mittaavaa, ja siinä käytetään yleensä ennalta laadittua arviointikriteeristöä ja arviointiasteikkoa. Tällöin arvioinnista voidaan käyttää myös nimikettä taitotasoarviointi (ks. Takala 1997). Tässä työssä tarkastellaan puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin yleisiä periaatteita sekä puheviestintätaitojen tasoarviointia esiintymis- ja ryhmäkokeessa.

Itsearviointi on oppijan itsensä tekemää, omien oppimisvalmiuksien, oppimisprosessin, tavoitteiden saavuttamisen, osaamisen tason sekä tietojen, taitojen, asenteiden ja arvostusten arviointia, jota voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Tässä työssä itsearviointia tarkastellaan sekä teoreettisten jäsenysten että opiskelijoiden koetilanteissa taitojensa tasosta tekemien arviointien perusteella. Lukiolaisten esiintymiseen ja keskustelemiseen liittyviä arvostuksia tarkastellaan kirjoitelma-aineiston valossa.

Tutkimuksen päätavoitteena on syventää näkemystä lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitojen arvioinnista. Tutkimuksen käytännönläheisenä tavoitteena on etsiä ratkaisuja lukion äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen puheviestinnän opettamista ja puheviestintätaitojen oppimista koskeviin kysymyksiin taidon olemuksesta ja taitojen tilannekohtaisesta arvioinnista. Tutkimus pyrkii ymmärtämään, miten puheviestintätaitoja arvioidaan sekä millaisia arvostuksia niiden opetukseen ja arviointiin liittyy.

Pedagogisen arvioinnin näkökulma nostaa esiin kysymyksen siitä, miten puheviestintää ohjataan lukiossa oppimaan. Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää,

- 1 *Millaista on puheviestintätaitojen opetus ja pedagoginen arviointi lukiossa?*
 - Miten lukion opetussuunnitelman tavoitelauseet realisoituvat puheviestinnän opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä?
 - Miten puheviestintätaitojen pedagoginen arviointi ja lukion puheviestinnän opetuksen tavoitteet, työtavat ja sisällöt suhteutuvat toisiinsa?
 - Miten puheviestintätaitoja ohjataan oppimaan, kuinka niistä saadaan palautetta ja miten niitä arvioidaan äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla?
 - Millaisia käsityksiä opettajilla on lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaidoista ja niiden oppimisen ohjaamisesta?
 - Millainen on opettajien käsitys taitavasta esiintyjästä ja keskustelijasta?

Suoritusarvioinnin näkökulmasta tarkastellaan tutkimuskysymystä

- 2 *Millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia on puheviestintätaitojen suoritusarvioinnissa?*
 - Miten luotettavaa on analyttinen, piirrekohtainen arviointi?
 - Miten yhteneviä ovat opettajien ja ulkopuolisten arvioijien käsitykset opiskelijan esiintymis- ja ryhmätaidoista?
 - Miten arvioijien subjektiivisuus ilmenee esiintymis- ja ryhmätaitojen arvioinnissa?
 - Millaisia kokemuksia opettajilla on puheviestintätaitojen päättöarvioinnista lukiossa?
 - Miten viestintätilanne ja taitojen arviointi kytkeytyvät toisiinsa?

Tutkimuksen kolmas näkökulma valottaa puheviestintätaitojen itsearvioinnin perusteita. Työn tavoitteena on selvittää

- 3 *Miten opiskelijat itse arvioivat puheviestintätaitojaan ja millaista esiintymistä ja keskustelemista he arvostavat?*
 - Miten esiintymistaitojen itsearviointi sekä opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän tekemät taitoarvioinnit suhteutuvat toisiinsa?
 - Miten ryhmätaitojen itsearviointi sekä opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän tekemät taitoarvioinnit suhteutuvat toisiinsa?
 - Miten viestintätilanne ja taitojen itsearviointi kytkeytyvät toisiinsa?
 - Millainen on lukiolaisten käsitys taitavasta esiintyjästä ja keskustelijasta?
 - Miten lukiolaisten arvostukset ja lukion puheviestintätaitojen päättökokeen arviointikriteerit vastaavat toisiaan?

Tämä tutkimus pyrkii soveltavalle tutkimukselle ominaisella tavalla kuvaamaan, ymmärtämään ja arvioimaan esiintymis- ja ryhmätaitojen arviointia erilaisten kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten aineistojen sekä puheviestintätaitojen opettamista ja arviointia käsittelevien teoreettisen jäsennysten perusteella. Tutkimus käsittelee keskeisiä kysymyksiä puheviestintätaitojen arvioinnin erityispiirteistä ja taitotasoarvioinnin luotettavuudesta. Tutkimus kytkeytyy lukion puheviestintätaitojen päättökokeen kehittelytyöhön sekä kokeissa käytettyjen esiintymis- ja ryhmätaitomittareiden laadintaan (ks. Lukion puhepuntari 1997). Työssä ei kuitenkaan tarkastella ainoastaan päättötason arviointia tai taitomittareita, vaan pohditaan laajemminkin, miten puheviestintätaitoja arvioidaan ja ohjataan oppimaan lukiossa.

Tutkimusraportti koostuu kuudesta luvusta. Työn toinen luku johdattelee tarkastelemaan puheviestintätaitojen arvioinnin lähtökohtia. Tutkimusasetelma sekä tutkimusaineistot ja -menetelmät esitetään luvussa 3. Puheviestintätaitojen pedagogista arviointia käsitellään 4. luvussa. Luvussa 5 pohditaan puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin mahdollisuuksia ja rajoja sekä esitellään taito-

tasoarvioinnin tuloksia esiintymis- ja ryhmäkokeista. Tutkimusraportin 6. luvussa kuuluu lukiolaisten ääni, ja tarkastelun näkökulma vaihtuu puheviestintätaitojen itsearviointiin. Luvussa 7. kootaan yhteen keskeiset tulokset puheviestintätaitojen pedagogisesta arvioinnista, suoritusarvioinnista ja itsearvioinnista.

Kaikkea tutkimustyötä voidaan kuvata keskusteluksi (Frey, Botan & Kreps 2000, 20–21). Tutkija keskustelee tutkimusaiheeseensa liittyvien teoreettisten jäsenysten ja samaa aihepiiriä tutkineiden kollegojen sekä tutkimusaineistonsa ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kanssa. Tässä työssä keskustelevat puheviestintätaitojen arvioinnista tutkijan kanssa lukion äidinkielen opettajat, lukiolaiset sekä kaksi lukion ulkopuolista arvioijaryhmää. Osa keskusteluista käydään tutkimukseen osallistuneiden kesken, mikä tarkoittaa sitä, että tekstissä nostetaan esiin eri arvioijien erilaisia näkemyksiä puheviestintätaitojen arvioinnista. Tutkimus ei kuitenkaan ole vain keskustelua ja sen kuvauksia, se on avauksia uusiin keskusteluihin, joihin toivotaan myös lukijan osallistuvan.

2 PUHEVIESTINTÄTAITOJEN ARVIOINNIN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Viestintäkasvatuksen tavoitteita ja tuloksia lukiossa

2.1.1 Viestintävalmiudet ja viestintäsivistys lukiokoulutuksen tavoitteina

Tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen puhekäyttäytymiseen liittyy monenlaisten vuorovaikutustaitojen hallintaa, tietoa vuorovaikutuksesta ja sen osatekijöistä sekä viestintätilanteisiin ja -tehtäviin liittyvien asenteiden ja arvostusten tiedostamista ja pohdintaa. Puheviestinnän opettamisen tavoitteena yleissivistävässä koulutuksessa on kehittää oppijan valmiuksia toimia puhujana ja kuuntelijana erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tässä työssä puheviestintää tarkastellaan taitojen oppimisen ohjaamisen ja arvioinnin näkökulmasta. Tarkastelu kohdistuu lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin.

Puheviestintätaitojen arviointia käsittelevässä työssä on tarpeen tarkastella ensin, millaiseen laajempaan viitekehykseen puheviestintätaidot sekä niiden opettaminen ja arvioiminen lukiossa liittyvät. Millaisia tavoitteita viestintäkasvatuksella on lukiossa? Mistä puhutaan, kun puhutaan viestintäsivistyksestä yleissivistävän koulutuksen tavoitteena? Lukio on Suomessa koulutuspoliittisesti merkittävä konteksti. Runsaat 50 % keskimääräisestä 19–21 -vuotiaiden ikäluokasta suorittaa lukion (Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2001). Silloin kun tarkastellaan lukion tuottamaa viestintäosaamista, tarkastellaan siis merkittävää kansallista sivistyspääomaa.

Lukiokoulutuksen tavoitteeksi määritellään, että lukion tulee ”tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän ja harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja” (Lukiolaki 629/1998). Tämän lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana. Lukion opetussuunnitelman perusteissa puolestaan määritellään nuorille tarkoitetun lukio-opetuksen yleisissä tavoitteissa, että opiskelijalla tulee olla mahdollisuus ”laaja-alaiseen yleissivistyksen hank-

kimiseen ja jäsentyneen maailmankuvan muodostumiseen” (Lukion opetus-
suunnitelmaluonnos 2003).

Sivistykseen kuuluu myös *viestintäsivistys*. Tätä käsitettä on käytetty, kun on pohdittu, miten esimerkiksi lukutaidot ja tietoyhteiskuntakehitys nivoutuvat toisiinsa (ks. esim. Jarva 1994, 111; Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän muistio 2000, 25). Viestintäsivistyneellä kansalaisella on viestintämotivaatiota, riittävät tiedolliset, taidolliset ja tekniset viestintävalmiudet, ja hän pystyy tekemään viestijänä tietoisia moraalisia ja eettisiä arvovalintoja. Viestintäsivistys-käsitteen rinnalla käytetään myös *viestintäosaaminen*-käsitettä silloin, kun kuvataan tietoyhteiskunnassa tarvittavaa tietoa ja osaamista (esim. Raivola & Vuorensyrjä 1998, 17).

Monet yhteiskunnalliset tekijät, työelämämuutokset, kansainvälistyminen ja esimerkiksi viestintäteknologian kehitys korostavat opetuksen tavoitteiden uudelleen arvioimista erityisesti viestintäosaamisen tai -sivistyksen kannalta. Viestintäkulttuurimme nykytilaa kuvastaa paitsi informaation ja tiedon saatavuuden kasvu myös viestintäyhteyksien mahdollisuuksien kasvu sekä irtautuminen ajan ja paikan rajoitteista. Digitaalinen media ja tietokonevälitteinen viestintä tarjoavat mahdollisuudet entistä vuorovaikutteisempaan viestintään myös silloin, kun viestijät eivät ole läsnä samassa tilassa. Vallalla olevat oppimiskäsitykset korostavat oppijan tavoitteellista ja aktiivista osallistumista vuorovaikutukseen, jossa omien tietorakenteiden pohjalta sekä yhdessä muiden, niin toisten oppijoiden kuin opettajankin, kanssa käsitellään ja tulkitaan informaatiota. Koulu oppimisympäristönä on myös koko ajan muutoksessa. Esimerkiksi tietokonevälitteisen viestinnän kehitys on tuonut uusia yhteistoiminnan ja ryhmätyön mahdollistavia oppimisympäristöjä koulujenkin käyttöön.

Perinteisten luku- ja kirjoitustaitojen ei katsota enää riittävän, vaan tarvitaan monipuolisempia viestintävalmiuksia, uudenlaista kulttuurista luku- ja kirjoitustaitoa, tiedon välityksen, käsittelyn, ymmärtämisen ja tulkinnan taitoa. Yksilön viestintävalmiuksiin kuuluvat edellä mainittujen lisäksi myös yhteistyö- ja ryhmätaidot. Kaikilla koulutuksen tasoilla peruskoulusta alkaen tulee kehittää näitä viestintätaitoja. (Kaartinen, Olkinuora & Lehtinen 2000, 19–20, 26–29; Kaivo-Oja, Kuusi & Koski 1997; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 34–37; Varis 1998; Viestintäalan koulutuksen kehittämistarpeet 1997; Viherä 1999.)

Suomalaisen yhteiskunnan sivistyksellistä ja koulutuksellista tulevaisuutta koskevat kannanotot korostavat siis perustellusti viestintäkasvatuksen tärkeyttä. Viestinnän perustaidot on näissä kannanotoissa kuitenkin usein määriteltä melko kapeasti vain viestintäteknologian käyttöön liittyviksi taidoiksi, tai niiden määrittelyt ovat jääneet muun kuin lukutaito-käsitteen osalta hyvin abstraktille tasolle.

Lukion opetussuunnitelmaluonnoksessa (2003) yhteiskunnallisesti merkittävät kasvatus- ja koulutushaasteet on nostettu aihekokonaisuuksiksi, jotka toimivat lukion opetusta yhtenäistävinä ja oppiainerajat ylittävinä toimintaperiaatteina. Ne ovat myös ajankohtaisia arvokannanottoja. Yksi kuu-
desta aihekokonaisuudesta on *viestintä- ja mediaosaaminen*, jonka tavoitteena on muun muassa se, että opiskelija saa riittävät viestien tulkinta- ja vastaanottotai-

dot, osaa käsitellä viestintään ja mediakäyttäytymiseensä liittyviä eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä, saa paremmat vuorovaikutus-, viestintä- ja vaikuttamistaidot sekä pystyy tuottamaan ja välittämään mediatekstejä ja harjaantuu käyttämään mediaa opiskelun välineenä ja opiskeluympäristönä. Opetuksessa pyritään siis tarkastelemaan viestintä- ja mediaosaamista monipuolisena, laajalajaisena ja oppiainerajat ylittävänä tieto-, taito- ja arvo-osaamisena. (Lukion opetussuunnitelmaluonnos 2003.)

Mistään uudesta asiasta ei viestintä ja mediaosaaminen -aihekokonaisuuden liittämässä osaksi opetussuunnitelmaa kuitenkaan ole kyse. Viestintäkasvatuksella on Suomessa pitkät perinteet ja vahva jalansija. Viestintäkasvatus on ollut niin peruskoulussa kuin lukiossakin integroivana aihekokonaisuutena. Viestintäkasvatuksen määrittely perustuu näkemykseen viestinnästä viestien välityksellä tapahtuvana tiedollisena, esteettisenä ja eettisenä vuorovaikutuksena. Viestintäkasvatus on siis ”opetusta kulttuurisen vuorovaikutuksen luomiseen, hallintaan ja kehittämiseen”. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 35–36.)

Viestintäkasvatuksen katsotaan sisältävän niin mediakasvatuksen kuin ilmaisukasvatuksen (Härkönen 1994b; Kotilainen 2001). Viestintäkasvatuskäsite on vakiintunut eräänlaiseksi kattokäsitteeksi opetussuunnitelmiin, joskin sen merkitysisältö on monitulkintainen (Kotilainen 2001, 46–47; Pantzar 1997, 49–50). Viestintäkasvatus- ja mediakasvatus-käsitteitä käytetään nimitäin joskus myös synonyymeina (esim. Härkönen 1994b; Suoranta & Ylä-Kotola 2000). Mediakasvatus on kuitenkin vain osa viestintäkasvatusta, aivan kuten medioitu viestintäkin on vain osa viestintää (Isotalus 1998, 224). Jo 1990-luvun alussa esitettiin, että ”saattaisi olla johdonmukaisempaa ja selkeämpää” puhua *viestintäopetuksen* käsitteestä (Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö 1991, 16). Sen katsottiin paremmin kuvastavan sitä sisällöllistä muutosta, mikä on käsitteiden viestintäkasvatus ja joukkotiedotuskasvatus (ks. Minkkinen 1978) välillä. Viestintäopetus nähtiin tietoaaineena, taitoaaineena ja metodiaineena. Viestintä- ja mediaosaaminen -käsite näyttäisi olevan käsitteenä lähempänä viestintäopetuksen kuin viestintäkasvatuksen käsitettä.

Viestintäkasvatuksen tavoitteena on kulttuurinen lukutaito tai media-lukutaito, jolla tarkoitetaan traditionaalisen lukutaidon sekä visuaalisten, televisuaalisten ja elektronisten tekstien lukutaidon synteesiä. Opetuksessa tarkastellaan oppilasta viestien vastaanotto-prosessissa, viestijänä ja viestintäympäristössään. (Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet 1994, 36.) Viestintäkasvatuksen runkoaineina suomalaisessa peruskoulussa ja lukiossa ovat opetussuunnitelmien perusteiden (1994) mukaan lähinnä äidinkieli ja kirjallisuus sekä kuvataide.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella katsotaan olevan hyvin läheinen sidos viestintäkasvatukseen, sillä ilmaisu- ja viestintätaitojen kehittäminen ja erilaisten tekstien erittely ovat äidinkielen opetuksen ydinasioita. Kuvataide puolestaan pyrkii ymmärtämään visuaalista ilmaisua ja esteettistä viestintää. Se voi kehittää oppijan kykyä vastaanottaa, tulkita, ja tuottaa erilaisia kuvaviestejä. (Lukion opetussuunnitelmien perusteet 1994, 103.) Tämä kyky voi

tarkoittaa myös oppijan valtautumista (empowerment) siten, että hänellä on sellaisia mediataitoja, jotka mahdollistavat oman elämän hallinnan, ja että hän pystyy ja rohkenee mediatekstien vastatulkintoihin (Sintonen 2002, 39).

Suomessa on useita viestintäkasvatukseen erikoistuneita peruskouluja ja lukioita. Viestintäkasvatus on Singon (2000, 17) mukaan peruskoulun suosituimpia eheyttäviä aihekokonaisuuksia. Viestintäkasvatus toteutuu peruskoulussa pääasiassa aihekokonaisuuksina erilaisissa projektitöissä tai valinnaiskursseina (Tuominen 1998). Lukiossa viestintäkasvatuksen sisällöt ovat Kotilaisen ja Hankalan (1999, 49) mukaan heikommin esillä kuin peruskoulussa. Tosin lukiot kyllä tarjoavat runsaasti opiskelijoiden viestintävalmiuksia kehittäviä syventäviä ja soveltavia kursseja (Valkonen 2001, 30–32).

Koululaitoksessamme on toteutettu 1990-luvulta lähtien laajoja viestintäkasvatusprojekteja (ks. esim. Härkönen 1994b; Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö 1991). Viestintäkasvatuksesta ja erityisesti mediapedagogiikasta on julkaistu selvityksiä ja opettajille tarkoitettua materiaalia (esim. Härkönen 1994a; Kotilainen, Hankala & Kivikuru 1999; Kotilainen 2002; Lappalainen 2000b; Liukko, Sieppi & Tammi 1997; Masterman 1989; Minkkinen 1990; Suoranta & Ylä-Kotola 2000).

Puheviestinnän opetuksen asema osana yleissivistävän koulutuksen viestintäkasvatusta on jäsentymätön. Viestintäkasvatusta käsittelevää kirjallisuutta tarkastelemalla voi saada sen käsityksen, että puheviestintätaidot eivät esimerkiksi lukiossa kuuluisikaan osaksi viestintävalmiuksia tai viestintäsisivistystä. Tämä voi johtua siitä, että puheviestinnän opetuksen tavoitteita, työtapoja tai tuloksia ei Suomessa juuri ole yksittäisiä opinnäytetöitä lukuun ottamatta tutkittu. Peruskoulun tai lukion opettajille tarkoitettua ajanmukaista didaktista materiaaliakaan ei ole ilmestynyt juuri lainkaan (vrt. esim. sellaisia puheviestinnän opetusta käsitteleviä teoksia peruskoulujen ja lukioiden opettajien käyttöön, kuten Kirstinä 1986; Lampi 1969; Sallinen-Kuparinen 1981).

Viestintäkasvatuksen tai viestintäosaamisen käsitteiden merkityssisältö ja erityisesti se, miten laajan osan käsitteiden katsotaan kattavan viestinnän kentstä, vaihtelee luonnollisesti määrittelijästä ja hänen taustastaan riippuen. Aika ajoin on viestintäkasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa kuitenkin jouduttu varoittamaan siitä, että viestintäkasvatus ei saisi jäädä pelkästään välineviestinnän tarkasteluun vaan välittömän viestinnän on oltava kaiken tarkastelun ytimenä (Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö 1991, 11–12). Viestintää ei tulisi tarkastella niinkään eri instituutioiden näkökulmasta kuin ihmisen toimintana erilaisissa ja uudelleen muototutuvissa viestintäympäristöissä. Jarvan (1990, 13) mukaan viestinnän hahmottaminen inhimillisenä toimintana ja kokonaisuutena voi jopa vaarantua silloin, kun yksilöä ohjataan erittelemään kokonaisuuden jotakin osaa taitavasti.

Yksipuolinen viestintäkasvatus voi kaventaa käsitystä viestinnästä ja ihmisestä viestivänä olentona. Viestivän ihmisen ja viestijöiden välittömän vuorovaikutuksen, puheviestinnän, tarkasteleminen näyttäisi kuitenkin jääneen viestintäkasvatuksessa katvealueelle. Viestintäkasvatuksen keskiössä – ei katvealueella – voisi olla vuorovaikutusprosessin tarkastelu. Tämä korostaisi

esimerkiksi Jarvan (1994, 110–111) mukaan välinekeskeisyyden sijaan inhimillistä kanssakäymistä ja mahdollistaisi aihe- ja opetusalueen mielekkään integraation.

Viestintäkasvatuksen sisältöalueita ei ylipäätään ole enää perusteltua erotella jyrkästi esimerkiksi media- ja ilmaisukasvatukseen (vrt. Kotilainen 2001, 52). Viestinnän kenttä laajenee ja monipuolistuu koko ajan. Digitaalinen media on jo muuttanut mediakenttää ja haastanut myös viestintätieteiden oppialajakoa (Lehtonen 1999). Viestintä- ja mediaosaamisen tavoitteiden saavuttaminen niin peruskoulussa kuin lukiossakin edellyttää entistä määrätietoisempaa ponnistelua koulun eri oppiaineiden yhteistyön ja opetuksen integroinnin kehittämiseksi. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä mediakasvatuksen integroiminen tarjoaisi myös lukiossa esimerkiksi puheviestinnän opetus-tavoitteiden saavuttamiselle motivoivan, monipuolisen ja luontevan kehyksen (Isotalus 1998).

Eri viestintämuotojen ja -taitojen opetuksellista tarkastelua eheyttäisi uudenlaisen sisällöllisen jäsenyyksen muotoileminen ja yhteisen ytimen hakeminen viestintä- ja mediaopetuksen perustaksi. Hyvän lähtökohdan antaisi esimerkiksi brittiläisen koulun viestintäkasvatus, jonka osa-alueita yhdistää Burtonin ja Dimblebyn (1990, 53) mukaan viestintä *ilmiönä*. Ilmiötä voidaan tarkastella opetuksessa useammasta toisiinsa kiinteästi limittyvästä näkökulmasta:

- viestinnän taitojen ja tekniikkojen hallinnan
- sosiaalisten suhteiden sekä verbaalisen ja nonverbaalisen vuorovaikutuksen
- ryhmien ja yhteisöjen viestinnän ja vuorovaikutuksen
- median (radio, televisio, lehdistö, elokuva, video, informaatioteknologia jne.)
- viestinnän teorioiden ja käsitteiden (esim. merkki, merkkijärjestelmät, merkitykset, konteksti, kulttuuri) sekä
- henkilökohtaisen valtautumisen, sosiaalisen, teknisen, kulttuurisen, poliittisen ja taloudellisen kehittymisen ja kehittämisen näkökulmasta.

Powers (1995) puolestaan on viestintätieteiden välisiä suhteita kuvatessaan katsonut *sanoman* olevan kaikkien viestintätieteiden tarkastelun keskiössä. Isotalus (1998, 227) soveltaa Powersin (1995) lähestymistapaa ja ehdottaa viestintäkasvatuksen ytimeen sanomien valikointia ja prosessointia, viestinnän kognitiivisia prosesseja kokonaisuudessaan, viestintätarpeita ja -motiiveja sekä myönnyttämistä. Ehkäpä vieläkin paremmin tekisi oikeutta nykyisten viestinnän eri ilmiöiden, muotojen ja välineiden tarkastelulle *vuorovaikutuksen* nostaminen viestinnän ytimeen. Tämä ratkaisu korostaisi sanomatason lisäksi myös vuorovaikutuksen suhdetasoa. Tällöin luetteloa viestintäkasvatuksen ydin-alueista voisi tämentää ainakin seuraavilla: viestinnän kohdentamisen ja kontaktin taidot, viestinnän funktiot ja viestintästrategiat sekä viestinnän eettisten periaatteiden tarkastelu ja pohdinta. Tällaista tarkastelukulman muu-
tosta on ehdotettu myös mediakasvatukseen (Pantzar 1997, 49–50).

Viestintäkasvatus kattaa laajimmillaan yleissivistävässä koulutuksessa niin kielitaidon, nonverbaalisen viestinnän tuottamisen taidot, kuuntelemisen ja havaitsemisen taidot, lukemisen ja kirjoittamisen taidot, sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpidon taidot, esiintymisen, ryhmäviestinnän ja neuvotte-

lun taidot, mediatekstien tuottamisen, välittämisen ja tulkinnan edellyttämät tekniset ja ilmaisulliset taidot tai vaikkapa kulttuurienvälisen viestinnän taidot. Viestintäsivistys on myös viestinnän eettisiä taitoja. Seuraavassa luvussa tarkastellaan, millaista viestintäosaamista on yleissivistävän koulutuksensa päättäneillä nuorilla aikuisilla. Mitä tiedetään suomalaisten nuorten puheviestintätaitojen osaamisen tasosta arviointitutkimusten perusteella?

2.1.2 Arviointitutkimusten tuloksia lukiolaisten viestintäosaamisesta

Arviointi ei ole aina arvokasta. Arvioinnilla voi olla sekä kielteisiä että myönteisiä seurauksia niin yksilöiden, yhteisöjen kuin yhteiskunnankin kannalta. Yksilölle koituu kielteisiä seurauksia arvioinnista silloin, jos hän tuntee heikkomuutta ja avuttomuutta, menettää luottamuksen omiin kykyihinsä, alkaa pelätä arviointia ja arvostelluksi tulemistä tai asennoituu kielteisesti oppimiseen. Opettajaan arviointi vaikuttaa kielteisesti silloin, jos se vie kohtuuttomasti ajallisia tai henkisiä resursseja, heikentää kuvaa omasta ammatillisesta kompetenssista tai uskoa omiin mahdollisuuksiin kehittää työtään ja kehittyä työssään. Arvioinnista voi koitua koulutuksen ja koko yhteiskunnan kannalta kielteisiä seurauksia silloin, jos se kapeuttaa opetusta, marginalisoi tiettyjä sosiaalisia ryhmiä, vaimentaa yksilöllisyyden arvostusta ja herättää epäluuloja. Arvioinnilla on aina jonkinlaisia seurauksia. Kyseessä on aina myös vallankäyttö ja tiettyjen enemmän tai vähemmän yhteisiksi koettujen arvojen asettaminen toisten arvojen edelle. Arviointia voidaan siis käyttää myös tiettyjen kapea-alaisten ajattelutapojen tai poliittisten näkemysten pönkittämiseksi. (Linnakylä 1998; Välijärvi 1996; kritiikkiä kielitaidon arvioinnista esim. McNamara 2001; Shohamy 2001.)

Puheviestintätaitojen, niin kuin muidenkin koulussa opettavien tietojen ja taitojen, arvioinnin lähtökohtana pitäisi kuitenkin olla ajatus siitä, että palaute oppimistavoitteiden saavuttamisesta ja oppimisen arviointi on arvokasta. Arviointi voikin parhaimmillaan tehostaa oppimista ja oppijan opiskelumotivaatiota sekä vankentaa oppijan myönteistä minäkuvaa ja tunnetta oman elämän hallinnasta. Arviointi voi olla myös merkittävä koulutuksen tuloksellisuuden indikaattori. Arviointitieto kertoo opettajille ja koulutuksen ylläpitäjille siitä, miten oppimaan ohjaamista tai koulutusta ylipäätään pitäisi kehittää. Arviointitieto on arvokasta, jos se kertoo merkityksellisiksi koettujen tai määriteltyjen tavoitteiden saavuttamisesta. Yksilön kannalta tämä tarkoittaa oppijan omia tavoitteita kehittää tietojaan ja taitojaan niillä osaamisen alueilla, joita hän pitää elämässään tärkeinä. Arvioinnin pitäisi tarkastella myös sitä, mikä koetaan koko yhteiskunnan kannalta arvokkaaksi osata. (Linnakylä 1994a, 1996; 1998; Linnakylä & Kupari 1996; Korpinen 1996; Takala 1995; Välijärvi 1996.)

Viestintävalmiuksien kehittämiseen ja viestintäkasvatukseen on puheviestinnän opetuksen ja mediakasvatuksen osalta kohdistunut Suomessa enemmän periaatteellista ja käytännöllistä kuin teoreettista ja tutkimuksellista mielenkiintoa. Niinpä esimerkiksi arviointitutkimus on näiden alojen osalta vasta aluillaan. Viestintäkasvatuksen kehittämistarpeiden arvioimista varten on tosin runsaasti käytettävissä tutkimustietoa siitä, miten lukioikäiset nuoret

käyttävät mediaa, miten he arvioivat omia tieto- ja viestintätekniisiä valmiuksiaan ja millaisia viestimiä he arvostavat (esim. Ilomäki & Rahikainen 2001; Luukka, Hujanen, Lokka, Modinos, Pietikäinen & Suojanen 2001; Nurmela 2000; Valkonen 2001). Lukion mediakasvatuksen arviointiin on kehitteillä median lukiodiplomi päättötason taitojen arviointiin (ks. tarkemmin Luoma 2002; Sintonen 2002).

Viestintävalmiudet ovat Suomessa osa koulutuksen vaikuttavuuden arviointikohteita. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (1998) laadinnan yhteydessä monet asiantuntijat, erityisesti ammatillisen koulutuksen asiantuntijat ja äidinkielen opettajat korostivat viestintävalmiuksien kansallisen arvioinnin merkitystä (Jakku-Sihvonen 2000, 5). Kommunikaatiovalmiuksien arviointikohteita ovat visuaalisen viestinnän taidot, suullisen ja kirjallisen viestinnän taidot, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä kyky käyttää hyväksi uutta tieto- ja viestintätekniikkaa. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 39.) Kansallisessa kommunikaatiovalmiuksien arvioinnissa tällaisiksi keskeisiksi valmiuksiksi nimenomaan lukiotasolla katsottiin tiedonhankinnan ja tiedon luotettavuuden arvioinnin taidot, ryhmätyössä tarvittavat vuorovaikutustaidot sekä viestintäasenteet (Valkonen 2001, 22).

Ylioppilastutkintojärjestelmä tuottaa vuosittain arviointitietoa lukiolaisten lukemisen ja kirjoittamisen taidoista sekä vieraiden kielten luetun ja kuullun ymmärtämisestä. Systemaattisesti koottua arviointitietoa ei viestintäosaamisen kaikilta alueilta kuitenkaan ole. Puheviestinnän arviointikriteereiden, -tapojen ja -mittareiden kehittäminen on ollut niukkaa. Vieraiden kielten suullisen kielitaidon testaamiseen on kehitelty kokeita lukioiden käyttöön (ks. esim. Takala 1993a, 1993b; Yli-Renko 1992). Suomen kielen suullisen taidon testejä on kehitetty suomen kielen tasokokeisiin ja aikuisten kielitaitotutkintoon (Siitonen 1994). Tiedot lukiolaisten vieraiden kielten puheviestintätaidoista ovat jääneet yksittäisten arviointimenetelmien kehittämis- ja kokeiluvaiheisiin liittyvien tutkimusten varaan (esim. Hildén 2000; Saleva 1997).

Suomalaiset lapset ja nuoret ovat kansainvälisissä vertailuissa osoittaneet taitaviksi lukijoiksi ja kirjoittajiksi (Linnakylä 1995; Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen 2000; Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen & Arffman 2002). Suomalaisen lukion tilaa koskevissa selvityksissä ilmeni 1990-luvun puolivälissä, että vuorovaikutustaidot, suullinen ilmaisukyky ja ryhmätyötaidot sekä erityisesti argumentaatiotaidot ovat niitä viestintävalmiuksia, joissa arvioitiin opiskelijoilla olevan eniten puutteita jatko-opinnoissaan (Jakku-Sihvonen 1994, 387; Ratilainen 1994, 289–292; Välijärvi 1997, 34–39).

Suomalaisten viestijäkuvaa on yleisesti pidetty erityisen heikkona. Omien puheviestintätaitojen vähättely ja aliarvioiminen on nähty jopa yhtenä viestintäkulttuurimme ominaispiirteinä. (Heikkoa viestijäkuvaa ylläpitävistä selitysmalleista ks. koontia esim. Sajavaara & Lehtonen 1997, 270–275; Sallinen-Kuparinen 1986b, 22–28; Sallinen 2000, 7–8.)

Lukiolaisten viestintävalmiuksien kansallisen arvioinnin tulokset vuodelta 2000 sen sijaan osoittivat, että nykylukiolaisilla on huomattavan myönteinen käsitys itsestään viestijänä. Useimmat lukiolaiset pitivät itseään rohkeina ja

sanavalmiina viestijöinä, jotka pystyisivät, mikäli haluaisivat, ilmaisemaan näkemyksiään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Erityisesti käsitys omasta viestintärohkeudesta ja kysymisrohkeudesta osoittautui myönteiseksi. Käsitys ryhmäviestintävalmiudesta ja sanavalmiudesta ei näyttänyt aivan yhtä vankalta. Lukiolaiset eivät siis pitäneet itseään heikkoina, arkoina tai ylipäättään viestintätilanteita ja -tehtäviä välttelevinä viestijöinä. He olivat tyytyväisiä vuorovaikutustaitoihinsa, uskoivat tarvittaessa uskaltautuvansa mutta eivät olleet oman arvionsa mukaan kovin innokkaita kantamaan vastuuta viestintätilanteissa. Ryhmätyöasenteet olivat keskimäärin myönteisiä, mutta opiskelijoiden asenteissa kuvastui lievä haluttomuus ottaa vastuuta ryhmän työskentelystä. (Valkonen 2001, 117–118.)

Kommunikaatiovalmiuksien kansallinen otantaperusteinen arviointi osoitti myös, että lukiolaisten ryhmätaitojen yleistaso on opettajien ja ulkopuolisten arvioimana hyvä. Lukiolaiset osasivat hyvin ilmaista ja perustellakin mielipiteitään keskusteluissa, mutta ryhmän toiminnan tavoitteellisuudesta ja erityisesti keskustelun vuorovaikutusilmapiiristä huolehtiminen tuotti jonkin verran vaikeuksia. Näitä taitoja hallitsi korkeintaan vain tyydyttävästi lukiolaisista lähes joka kolmas nainen (32 %) ja vajaa puolet (45 %) miehistä. Tyydyttävällä taitotasolla opiskelijat pystyvät kyllä seuraamaan keskustelun etenemistä ja myötäilemään toisia, mutta eivät kykene aktiivisesti vaikuttamaan asioiden käsittelyyn tai tehtävän lopputulokseen. Tyydyttävän tasoiset suhdekeskeiset ryhmätaidot eivät riitä toisten huomioon ottamiseen tai esimerkiksi ryhmän toimintaa häiritsevän jännittyneisyyden lieventämiseen. Jatko-opintojen tai työelämän vaativien ryhmätilanteiden kannalta riittävien ryhmätaitojen hallintaa eivät siis todennäköisesti läheskään kaikki lukiossa saavuta.

Opiskelijat kuitenkin arvioivat lukio-opintojen tukeneen hyvin erityisesti vuorovaikutustaitojen mutta vain kohtalaisesti tiedonhankintataitojen ja heikosti verkkoviestintätaitojen kehittymistä. Eniten nuoret arvioivat valmiuksien kehittymistä haitanneen sen, ettei lukion kursseilla ole riittävästi aikaa paneutua viestintävalmiuksiin. Ongelmana he pitivät myös suuria opiskeluryhmiä sekä opetuksen ja ohjauksen puutetta. Lukiolaisten näkemyksen mukaan kaikki oppiaineet tukevat jossain määrin viestintävalmiuksien kehittymistä. Hyödyllisimpänä oppiaineena tässä suhteessa nuoret pitivät ehdottomasti äidinkieltä ja kirjallisuutta, mutta myös vieraat kielet sekä historia ja yhteiskuntaoppi arvioitiin muita hyödyllisemmiksi. (Valkonen 2001, 101–102, 110–111.)

Tässä työssä tarkastellaan viestintäosaamisesta niitä kahta puheviestinnän taitojen ulottuvuutta, jotka nousevat vahvimmin esille lukion opetussuunnitelman perusteissa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteissa, nimitäin esiintymistä ja ryhmäviestintää. Kyseessä on sellainen osa viestintäosaamista, jolla on relevanssia niin nuoren yksityisessä elämässä, harrastuksissa, kansalaistoiminnassa kuin hänen jatko-opintojensakin kannalta.

2.2 Viestintäkompetenssin ja vuorovaikutustaitojen tutkimustraditio

2.2.1 Käsitteiden määrittelyä

2.2.1.1 Viestintäkompetenssia kuvaavia käsitteitä

Viestintäosaaminen tai -kompetenssi voidaan määritellä hyvin väljästi yksilön kyvyksi viestiä toisten kanssa. Varhaisimmat systemaattiset pyrkimykset määritellä viestintäkompetenssia ja ohjeet siitä, miten kompetenssia voitaisiin kehittää, löytyvät jo antiikin aikakauden sofisteilta ja erityisesti Aristoteleen Retoriikasta. Viestintäkompetenssin tutkimuksen alkujuuret juontavat puhujan luotettavuutta koskeviin teoretisointeihin: millaiset osatekijät selittävät puhujasta syntyvää luotettavuusvaikutelmaa, tai miten esimerkiksi evidenssin määrä, empatia tai itsestä kertominen ovat yhteydessä puheen vaikuttavuuteen. (Rubin 1990.) Viestintäkompetenssin käsite on nykyisin laajentunut kattamaan puhetaidon lisäksi myös muut vuorovaikutustaidot sekä kirjoittamisen, lukemisen ja medialukutaidon. Viestintäkompetenssi on osa kulttuurista lukutaitoa. Sen tarkastelun kohteena on se, miten taidokkaasti yksilö käyttää viestinnällisiä skeemoja erilaisten elämäntilanteiden hallinnassa. (Rubin 1990, 96.)

Viestintäkompetenssia ja viestintätaitoa käytetään joskus toistensa synonyymeina, vaikka varsinaisesti kompetenssin käsite nähdään nykyisin taidon käsitettä laajempuna. Viestintäkompetenssi koostuu kolmesta toisiinsa kiinteästi limittyvästä osatekijästä: tiedosta, taidosta ja asenteesta. Kompetenssisanan 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 viestintäkompetenssin yhteydessä käytettäväksi. Oppimisen ja opetuksen kontekstissa tuntuisi luontevalta käyttää viestintäosaaminen-käsitettä. Tässä työssä käytetään viestintäkompetenssi-käsitteen rinnalla viestintäosaaminen-käsitettä.

Puheviestintätieteessä kompetenssin käsitettä ja ilmenemismuotoja on lähestytty hyvin monesta näkökulmasta. Viestintäkompetenssia on mallinnettu *kognitiivisten* (tieto, metakognitiiviset viestintätaidot), *affektiivisten* (motivaatio, asenteet) ja *behavioraalisten* (käyttäytyminen, taito) osatekijöiden avulla (Duran 1989; Rubin 1990; Spitzberg 1991; Spitzberg & Cupach 1984). Laajaa tutkimusten kirjoa jäsentää esimerkiksi Rubinin (1990) tapa tarkastella tutkimusalaan *kognitiivisen lähestymistavan*, *interpersonaalisen lähestymistavan* ja *taitokeskeisen lähestymistavan* kautta. Rubin (1990, 96) on määritellyt viestintäkompetenssin seuraavasti:

"communication competence is a knowledge about appropriate and effective communication behaviors, development of a repertoire of skills that encompass both

appropriate and effective means of communicating, and motivation to behave in ways that are viewed as both appropriate and effective by interactants”.

Viestintäkompetenssi määritelläänkin usein erityisesti puheviestintätaitojen opetusta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa juuri Rubinin (1990) määritelmään tukeutuen tiedoksi tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, taitorepertuaariksi, johon sisältyvät niin tehokkaat kuin tarkoituksenmukaiset tavat viestiä, sekä motivaatioksi käyttäytyä tavalla, jota viestintätilanteen kaikki osapuolet pitävät sekä tehokkaana että tarkoituksenmukaisena.

Rubin (1990) määritelmä soveltuu viestintätaitojen opetukseen osaamisen määrittelyksi vain osittain. Se kyllä nostaa esiin viestintätaitojen arvioinnin peruskriteerit: *tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden* ja määrittelee osaamisen osatekijöiksi sekä *tiedon, taidon* että *motivaation*. Kompetenssin osatekijöiksi voisi kuitenkin lisätä myös *viestinnän metakognitiiviset taidot*, joiden kehittäminen on yksi viestinnän opetuksen tavoitteista. Määritelmä voisi viitata myös suuremmin *viestinnän eettisiin periaatteisiin*, jotka ovat tärkeitä opetuksen tavoitteita ja sisältöjä niin puheviestinnän opetuksessa kuin laajemminkin viestintäkasvatuksessa. Viestintäosaaminen tarkoittaa siis *tietoa tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, motivaatiota ja taitoa toimia viestintätilanteissa tavalla, jota viestintään osallistuvat pitävät tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena, taitoa ennakoita, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä sekä sellaisten viestinnän eettisten periaatteiden noudattamista, jotka ei vaaranna viestintäsuhteita eivätkä loukkaa toisia osapuolia*.

Puheviestintäosaaminen on osa laajempaa viestintäkompetenssia. Puheviestintäkompetenssi tarkastelee viestinnällistä osaamista – sekä kielellistä että nonverbaalista ilmaisu- ja havaintotoimintaa – kahden tai useamman ihmisen välisessä vuorovaikutustilanteessa. Tässä työssä viestintäosaamisen tarkastelu kohdentuu juuri puheviestintäkompetenssiin, mikä siis rajaa esimerkiksi kirjoittamisen, lukemisen tai medialukutaidon käsittelyn työn ulkopuolelle.

Viestintäkompetenssin tutkimushistoria on monitieteistä. Esimerkiksi psykologia, sosiologia ja sosiaalipsykologia ovat tarkastelleet viestintäosaamista joko sosiaalisen kompetenssin tai yksilön minäkäsityksen (self-concept) osana. Filosofiasa on pohdittu, millainen kommunikatiivinen toiminta on vuorovaikutussuhteessa eettisesti hyväksyttävää yhteisymmärryksen ja yhteistoiminnan rakentumisen kannalta. Kielitieteen, erityisesti sosiolingvistiikan näkemykset kielellisestä ja kommunikatiivisesta kompetenssista ovat olleet suuntaamassa ja virittämässä tutkimusta ja teoreettisia näkemyksiä myös laajemmin viestintäkompetenssista. (Ks. Backlund 1994; Buerkel 1997; Parks 1994; Rubin 1990; Spitzberg & Cupach 1984.)

Kykyä olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa on tutkittu erittäin runsaasti. Mistään erityisen eheästä kompetenssiparadigmasta ei puheviestintätieteessä kuitenkaan voida puhua, siinä määrin hahmottomasta ja moniulotteisesta tutkimusalueesta on kyse. Tutkimusalueen laaja-alaisuutta ja pirstoutuneisuutta kuvastaa esimerkiksi erilaisten, puheviestintätaitojenkin tutkimuksen

taustalla olevien kompetenssikäsitteiden runsaus. (Spitzberg 1988, 68; Spitzberg 1994a, 29; Spitzberg & Dillard 2002.)

Tässä luvussa luodaan katsaus viestintäkompetenssin tutkimustraditioon sekä tarkastellaan kompetenssin ulottuvuuksia ja osatekijöitä. Puheviestintätaitoja tarkastellaan osana viestintäkompetenssia. Ensiksi on kuitenkin syytä määritellä lähitieteiden käyttämiä kompetenssin käsitteitä, koska puheviestintäosaaminen on osa laajempaa kulttuurista kompetenssia tai kulttuurista lukutaitoa. Viestintäosaamisen tavoitteistoa voidaan jäsentää paitsi kompetenssin myös lukutaito-käsitteen (literacy) avulla (Christ & McCall 1994, 481). Viestintäteknologian kehitys on johtanut koko viestinnän kentän ja niin myös viestintään liittyvien osaamistarpeiden uudelleen arviointiin. Medioituva kulttuuri muuttaa vuorovaikutusmahdollisuuksia ja edellyttää myös mediakompetenssin tai medialukutaidon tarkastelua osana yksilön viestintäkompetenssia.

Seuraavaksi tarkastellaan viestintäosaamisen kannalta keskeisimpiä kompetenssin käsitteitä ja pohditaan, puheviestintätaitojen opetus- ja tutkimustradition suhdetta niihin. Tällaisia käsitteitä ovat kommunikatiivinen kompetenssi, kulttuurinen lukutaito, viestintä- tai kommunikaatiokompetenssi, sosiaalinen kompetenssi, interpersonaalinen kompetenssi, mediakompetenssi ja medialukutaito. Käsitteiden käyttö ei ole vakiintunutta. Osaa näistä käsitteistä käytetään synonyymisesti. Jos tarkastellaan kompetenssi-käsitteitä sen perusteella, minkä tieteen- tai tutkimusalan käsitteistöä lähinnä on kyse tai mihin kompetenssin tarkastelu pääasiassa fokuoitetu, voidaan käsitteiden käyttöä havainnollistaa oheisen taulukon 1 avulla.

TAULUKKO 1 Viestintäosaamista määrittelevien käsitteiden tarkastelutasoja tieteenaloittain ryhmiteltyinä

Mihin tarkastelu lähinnä fokuoitetu?	Tieteenala, joka käsitettä pääasiassa käyttää	Kompetenssin käsitteitä
Yksilön tilannekohtainen tai piirretyyppinen viestintäkäyttäytyminen	Puheviestintätiede	<i>Puheviestintäkompetenssi ja puheviestintätaidot, kommunikatiivinen kompetenssi (esim. Backlund 1985)</i>
	Kielitieteet	<i>Kommunikatiivinen kompetenssi (Chomsky, 1965) ja kielitaidot Tekstitaidot</i>
	Käyttäytymistieteet Psykologia Sosiaalipsykologia	<i>Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot</i>
	Mediatutkimus Tiedotusoppi	<i>Mediakompetenssi ja medialukutaito</i>
Vuorovaikutuksen suhdetaso	Puheviestintätiede	<i>Interpersonaalinen kompetenssi Relationaalinen kompetenssi</i>
Yksilön yhteiskuntasuhde ja yhteiskunnallinen toimijuus, viestinnän etiikka	Yhteiskuntatieteet Filosofia	<i>Kulttuurinen lukutaito Kommunikatiivinen kompetenssi (Habermas 1981)</i>

Seuraavaksi tarkastellaan puheviestintäkompetenssin ja -taitojen suhdetta kommunikatiiviseen kompetenssiin, kulttuuriseen lukutaitoon, mediakompetenssiin, medialukutaitoon ja tekstitaitoihin sekä sosiaaliseen kompetenssiin ja sosiaalisten taitojen käsitteisiin.

2.2.1.2 Kommunikatiivinen kompetenssi ja kulttuurinen lukutaito

Kommunikatiivinen kompetenssi -käsite esiintyy viestintäosaamista tarkastelevassa kirjallisuudessa vähintäänkin kolmessa eri merkityksessä. Sillä voidaan tarkoittaa yksilön kommunikatiivista toimintaa koko laajuudessaan ja korostaa siitä erityisesti moraalifilosofisia ja yhteiskunnallisia merkityksenantoja. Se voidaan myös määritellä kielitieteellisestä näkökulmasta kielelliseksi osaamiseksi tai kyvykkyudeksi. Joskus sitä käytetään myös puheviestintäkompetenssin synonyyminä.

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, 277–281) puolestaan kritisoi Chomskyn käsitystä kompetenssista ja piti sitä sekä teoreettisesti että pragmaattisesti heikkona. Hymes (1972) korosti, että kompetenssi ei sellaisenaan (siis chomskylaisittain määriteltynä) ota huomioon todellista kielellistä käyttäytymistä. Se ei voi kuvata sitä laajaa kielellistä käyttäytymisen kirjoa, joka ilmenee jokapäiväisissä 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.)

Puheviestintätaitoja käsittelevä tutkimus 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 kompetenssin tai vuorovaikutustaitojen laaja tutkimus, joka tarkastelee viestinnällistä osaamista nimenomaan vuorovaikutussuhteen tasolla, ole löytänyt tietään vieraiden kielten suullisten taitojen tai vieraiden kielten puheviestintätaitojen arviointia ja opettamista käsittelevään kirjallisuuteen (ks. esim. Hildén 2000; Saleva 1997; Takala 1993c; Tiittula 1993; Yli-Renko 1992). Toisaalta esimerkiksi kielitaidon testausta Huhdan (1993) mukaan vauhdittaneeseen, 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 kommu-

nikatiivinen kompetenssi kielellisestä ja nonverbaalisesta kompetenssista, strategisesta kompetenssista, funktionaalisesta kompetenssista sekä vastaanottoon ja evaluointiin liittyvästä kompetenssista muodostuvaksi kokonaisuudeksi vastaa melko tarkkaan Canalen (1983) näkemystä.

Laajempaan yhteiskunnalliseen kehykseen kommunikatiivisen kompetenssin käsite liittyy, jos tarkastellaan sitä Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian näkökulmasta. Käsite kommunikatiivinen kompetenssi voidaan määritellä Habermasin (1987) tavoin osaksi yksilön sosiaalista toimintaa. Kommunikatiivisen toiminnan teoria tarkastelee sitä, miten sosiaalinen toiminta ja sosiaalinen järjestys ylipäättään ovat mahdollisia. Kommunikatiivinen toiminta edellyttää vähintään kahden toimijan yhteisyyttä eli vuorovaikutusta, jossa osapuolet sovittavat toimintojaan yhteen jonkin yhteisen toimintasuunnitelman toteuttamiseksi. Tällöin kompetenteiksi voitaisiin määritellä ne toiminnot, joiden avulla yksilö pystyy suorittamaan tietyssä kontekstissa oikean teon, jonka myötä syntyy legitiimiksi tunnustettu interpersonaalinen suhde kahden yksilön välille. Kompetentti viestijä pystyy argumentoimaan, esittämään tosia väittämiä tai osuvia olemassaoloa koskevia kuvauksia, jotta toinen viestintätilanteen osapuoli pystyy omaksumaan puhujan esittämän tiedon tai uskomaan ilmaistun mielipiteen, tarkoituksen, tunteen tai toiveen. (Habermas 1987, 68–96.)

Kommunikatiivisen toiminnan kannalta ovat Habermasin (1987) mukaan seuraavat kolme osatekijää olennaisia:

- 1 Kulttuurinen kompetenssi, jolla tarkoitetaan tietovarastoa, josta viestintään osallistuvat ammentavat aineksia tulkinnoilleen pyrkiessään yhteisymmärrykseen.
- 2 Yhteiskunta eli se legitiimi järjestys, jonka avulla kommunikaatioon osallistuvat säätelevät kuuluvuuttaan sosiaalsiin ryhmiin ja turvaavat siten solidaarisuuden.
- 3 Persoonallisuus eli ne kompetenssit, jotka tekevät subjektista puhe- ja toimintakykyisen eli kykenevän osallistumaan yhteisymmärryksen muodostamiseen ja samalla puhumaan omaa identiteettiään.

Sosiaalinen toiminta edellyttää siis ensiksikin sitä, että vuorovaikutukseen osallistuvat koordinoivat toimintaansa, toiseksi heillä on oltava jotain yhteistä tietoa ja kolmanneksi vuorovaikutustilannetta koskevien tulkintojen on käytävä yksiin. Viestinnällä kommunikatiivisena toimintana on Habermasin (1987) mukaan yhteisymmärrystä luova, toimintaa koordinoiva mutta myös toimijoita yhteiskunnallistava funktio. Viestintä välittää ja uusintaa kulttuurisesti varastoitua tietoa. Osaamisen kannalta keskiöön nousevat sellaisten kontekstiin liittyvien normien toteuttaminen, jotka tukevat ja toteuttavat viestintäosapuolten sosiaalista integraatiota. Habermasin käsitykseen kommunikatiivisesta toiminnasta liittyy vahva eettinen ja moraalinen pohdiskelu. Millaista on ideaali diskurssi kulloisessakin yhteiskunnassa? Millaista osaamista siihen osallistuvilla tulisi olla?

Vaikka yhteiskunnallinen funktio korostuukin Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa, nostaa hän esille myös viestinnän funktion yksilön persoonallisuusrakenteiden muodostumisessa ja minän esittämisessä. Tässä hän tukeutuu Goffmanin (1972) dramaturgiseen teoriaan, joka on myös

yksi puheviestintäkompetenssin ja erityisesti interpersonaalisten vuorovaikutustaitojen teoreettisista perusteista.

Vaikka puheviestintätaitojen arviointiin liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa harvoin viitataan Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan, voidaan samankaltaisuutta nähdä erityisesti siinä näkemyksessä, joka korostaa vuorovaikutussuhteen tasoa osaamisen perusyksikkönä. Yksilön viestinnällisen vastuun ja oikeuksien sekä ylipäättään vuorovaikutuksen eettisten periaatteiden tarkastelun liittäminen osaksi kompetenssin ulottuvuuksia näkyy nykyisin myös puheviestintäkompetenssin tutkimuskirjallisuudessa ja taitokuvauksissa (ks. esim. Berko, Morreale, Cooper & Perry 1998; Morreale & Hackman 1994).

Kulttuurisen lukutaidon käsite asettuu kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen rinnalle. Kulttuurinen lukutaito voidaan määritellä Variksen (1998) tavoin eräänlaiseksi yläkäsitteeksi, joka yhdistää moninaiset lukutaitokäsitteet ja tarkoittaa kykyä kommunikoida sosiaalisissa tilanteissa. Kulttuurisen lukutaidon käsitteen rinnalle voidaan nostaa myös niin sanottu hiljaisen tiedon käsite (tacit knowledge).¹ Raivolan ja Vuorensyrjän (1998, 22–23) mukaan hiljainen tieto on jatkuvasti muuttuvaa tietoa, joka muuntuu uuden tiedon suodattimeksi. Hiljaista tietoa tarvitaan uusien kokemusten ymmärtämiseen. Hiljainen tieto ”peritään” toisilta kielen käyttäjiltä, ja se ilmenee esimerkiksi uskomuksissa ja todellisuuden tulkinnoissa. Hiljainen tieto on siis välttämättömyyksiä kaikelle ihmisten väliselle kanssakäymiselle, koska vain jaettu kulttuuriyhteys mahdollistaa vuorovaikutuksen. Hiljainen tieto on ikään kuin upotettu kaikkien sosiaalisen todellisuuteemme. Se opitaan käytännön yhteyksissä vuorovaikutuksessa tai dialogissa, ja sitä on vaikea opettaen siirtää, koska hän, joka hallitsee tällaista hiljaista tietoa tai taitoa, ei välttämättä pysty itse tiedostamaan hallintaa. Vuorovaikutustaitojen on nähty olevan esimerkiksi asian- tuntuudessa ainakin osittain juuri tällaista hiljaista, ei kuvattavissa eikä myöskään siirrettävissä olevaa tietämistä ja taitoa (esim. Raivola & Vuorensyrjä 1998, 24–25).

2.2.1.3 Mediakompetenssi, medialukutaito ja tekstitaidot

Medialukutaito on osa monimerkityksisyyttä ja viestinnän kaksisuuntaisuutta korostavaa kulttuurista luku- ja kirjoitustaitoa. Kotilaisen (1999, 32) mukaan mediakompetenssi ja medialukutaito (media literacy) ovat rinnasteiset käsitteet. Sen sijaan mediakompetenssi ja viestintäkompetenssi eivät sitä ole. Kotilaisen (2000, 33) mukaan mediakompetenssi voidaan määritellä osaksi ”laajempaa viestintäkompetenssia, jossa huomioidaan myös puhe- ja keskinäisviestintään liittyvä vuorovaikutus”.

Kotilainen (1999, 36) korostaa medialukutaidon määrittelyssä, että ”mediaesityksen toteutus- ja tulkintaprosessin taidoista käytetään vertauskuvallisesti lukutaito-sanaa”. Hän pitää kaikkien viestimien ja niiden

¹ Hiljainen tieto on alun perin Polanyin jo 1940-luvulla kehittänyt käsite, jolla hän pyrki kuvaamaan sitä, miten kaiken tiedon pohjalla on hiljaista tietoa, tietoa jossa sekoittuvat jaettu ja määritelty eli eksplikoitu tieto sekä yksilön omat ainutlaatuiset kokemukset.

tekstien lukutaitona medialukutaitoa, joka ”kattaa sateenvarjon lailla kaikki muut” mediatekstien edellyttämät lukutaidot, ja liittyy medialukutaidon käsitteeseen niin median tuotannon ymmärtämisen, mediailmaisuuden kuin mediatekstien tulkinnan strategiatkin. Näin ollen medialukutaitoa opettaessa tarkastellaan 1) tuotantoprosessia eli sitä, miten kuvaa, ääntä ja tekstiä hallitaan, rajataan ja muokataan mediaympäristössä; 2) ilmaisua eli audiovisuaalisen kerronnan rakenteita ja kerrontaan liittyviä odotuksia, miten kuvan äänen ja tekstien yhdistelmiä käytetään mediaesityksessä; 3) vastaanottoa eli erilaisia tapoja tulkita ja käyttää mediaa. Tämänkaltaisen medialukutaidon määrittely korostaa yksilön kykyä tuottaa ja käyttää mediatekstejä omien tavoitteittensa mukaisesti niin eläytyen, eritellen, arvioiden, soveltaen kuin myös uutta luoden. Medialukutaito ei siis ole teknistä taitoa. Mediakasvatuksen tavoitteena on medialukutaidon tai -kompetenssin kehittämisen kautta taata yksilölle niin sanottu vahvistunut toimijuus yhteiskunnassa, vaikka mitään lopullista valmiutta ei voidakaan saavuttaa, koska media ympäristöineen muuttuu koko ajan. (Kotilainen 1999, 38; Kotilainen 2000, 31–33.)

Lukutaito-käsite on merkitykseltään laajentunut perinteisestä kirjoitetun tekstin lukemisen taidosta käsittämään paitsi sähköisten ja mediavälitteisten tekstien lukutaidot myös tekstien tuottamisen (Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen 2000, IX). Medialukutaito sisältää visuaalisen lukutaidon, perinteisen graafiseen viestintään perustuvan lukutaidon ja verkkolukutaidon. Medialukutaito edellyttää sanan, kuvan ja äänen viestien merkityksentämistä, arviointia ja arvostamista. (Härkönen 1994a, 203–211; Kotilainen 1999, 36–38; Potter 1998, 127.)

Vuorovaikutustaidot voitaisiin myös liittää osaksi verkkolukutaitoa, tosin lukutaito-käsite ei sitä implikoi kyllin selvästi. Verkkolukutaitoon kuuluu kuitenkin olennaisena osana myös taito solmia ja ylläpitää merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita. Verkkosuhteita pidetään yllä keskustellen tekstipohjaisissa ympäristöissä tai erilaisten kuvan ja äänen kautta tapahtuvien yhteyksien. (Valo 2000b; 2003.)

Lukutaito-käsite (literacy) on suomenkielisissä teksteissä hankala, jos sillä tarkoitetaan laaja-alaista viestintäosaamista. Lukutaito-käsitteen konnotaatio herättää kai useimmiten tulkinnan perinteisestä painetun tekstin lukemisen ja ymmärtämisen taidosta. Kirjoittamisen taitoa tai esimerkiksi kuvien, videoiden, elokuvien, televisio-ohjelmien katsomista, puhumattakaan kasvokkain tai viestintäteknologian välityksellä tapahtuvista keskusteluista ja vuoropuheluista, on vaikea ilman erillistä täsmennystä sisällyttää lukutaito-käsitteen piiriin.

Suomenkieliseksi vastineeksi literacy-käsitteelle on esitetty käsitettä sivistys. Näin ollen uudentyyppinen laaja-alainen lukutaito-käsite voitaisiin korvata myös viestintäsivistys-käsitteellä, koska *literate* on viitannut paitsi perinteiseen luku- ja kirjoitustaitoon myös koulutusta saaneeseen henkilöön. (Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän muistio 2000, 21.) Myös Jarva (1994, 111) on ehdottanut lukutaito-käsitteen korvaamista, tosin viestintätaito-käsitteellä.

Tekstitaito-käsitettä käytetään myös literacy-käsitteen suomenkielisenä vastineena. Se on käytössä esimerkiksi lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa ja uudentyyppisen äidinkielen ja kirjallisuuden päättökokeen suunnitelmissa. Tekstitaito-käsitteellä pyritään yhdistämään sekä lukemisen että kirjoittamisen taidot. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tekstitalojen käsite toimii integroivana käsitteenä, joka yhdistää kielen, kirjallisuuden, kirjoittamisen, kuvan lukemisen kuin myös mediatekstien tutkimuksen ja tarkastelun. Laaja-alainen tekstikäsite korostaa sitä, että teksti voi olla niin puhuttua, kirjoitettua, luettua, painettua, sähköisesti välitettyä, nähtyä tai kuultua tekstiä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus perustuu nykyisin tämänkaltaiseen laajaan tekstikäsitteeseen. (Lukion opetussuunnitelma 1994; Lukion opetussuunnitelmaluonnos 2003.)

Teksti-käsitteen rinnalle voidaan asettaa myös viestin, sanoman ja merkityksen käsitteet. Tekstitaidoitan tarkastelevat merkitysten tuottamisen ja ilmaisemisen taitoja, merkkien havaitsemisen, ymmärtämisen ja tulkinnan taitoja sekä merkitykselliseksi tekemisen ja kokemisen taitoja. Hietala (2001, 142–143) hylkää hypertekstualismiksi nimittämänsä näkemyksen, jonka mukaan kaikki havaittu todellisuus on tekstiä. Laajennettu tekstin käsite pyrkii korostamaan kaikille merkkijärjestelmille ominaista kulttuurisidonnaista ja tulkinnallista luonnetta. Vaarana on kuitenkin se, että kaikkia merkkijärjestelmiä niin kuvan, sanan kuin äänenkin merkkijärjestelmiä ajaututaan tarkastelemaan verbaalisen kielen kaltaisina systeemeinä, jolloin esimerkiksi mediakohtaiset erot saattavat ”hukkaa yleiseen tekstuaalisuuden hurmaan”. Tämä varoitus on paikallaan erityisesti silloin, kun lukutaito- ja tekstitalo-käsitteitä tarkastellaan viestintäosaamisen, viestintäsivistyksen tai vuorovaikutustaitojen näkökulmasta. Hietala (2001) ehdottaakin, että esimerkiksi tekstin sijaan puhuttaisiin erilaisista merkkijärjestelmistä ja lukemisen sijaan ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Se kuitenkin rajaisi tekstien tuottamisen käsitteen ulkopuolelle. Viestintäosaamisen tai viestintätaidon käsitteet kattavat luku- ja tekstitalokäsitteitä osuvammin niin painetun, sähköisen, mediavälitteisen kuin puhutun, havaitun ja kuullun viestinnän edellyttämät tuottamisen ja tulkinnan taidot.

2.2.1.4 Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot

Sosiaalisen kompetenssin ja sosiaalisten taitojen tutkimustraditio on tarkastelut hyvin samankaltaisia ilmiöitä kuin puheviestintätaitojen tutkimus (Valo 1995b). Lähtökohta on kuitenkin toinen. Sosiaalisten taitojen koulutus liittyy usein psykiatriseen, psykoterapeuttiseen tai sosiaaliseen kuntoutukseen. Puheviestintätaitojen koulutuksella sen sijaan ei ainakaan ensisijaisesti ole terapeuttisia tavoitteita, vaan se liittyy pikemminkin koulutusjärjestelmän yleissivistäviin tai ammatillisiin tavoitteisiin. Niin sanotuissa interpersonaalisisissa ammateissa (vuorovaikutustyössä), esimerkiksi hoitotyössä, on vuorovaikutuskoulutuksen perustana ollut juuri sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen kompetenssin tutkimus (ks. esim. Duran 1989; Hargie 1997a; Hargie, Saunders & Dickson 1994).

Erilaisista lähtökohdistaan huolimatta sosiaalisen kompetenssin ja puheviestintäkompetenssin määrittelyt ovat hyvin lähellä toisiaan. Esimerkiksi Ellis

ja Whittington (1981, 11) toteavat, että sosiaalisia taitoja voidaan nimetä monella eri tavalla. Niitä voidaan kutsua sosiaalisiksi käyttäytymiseksi, kasvokkaisuviestinnäksi tai interpersonaaliseksi käyttäytymiseksi. Olennaista ei heidän mukaansa ole nimeäminen vaan se, että nämä taidot ovat havaittavissa käyttäytymisestä ja että niitä voidaan myös oppia ja opettaa.

Puheviestintäkompetenssin ja -taitojen tutkimus on pystynyt hyödyntämään sosiaalisen kompetenssin tutkimusta ja päinvastoin. Puheviestintätaitojen opetuksen ja oppimisen kannalta sosiaalisten taitojen arviointitutkimuksen hyödyntämistä on kuitenkin rajoittanut se, että useimmiten sosiaalisiksi taidoiksi on määritelty suhteellisen tarkkarajaisia, käyttäytymisessä ilmeneviä yksityiskohtaisia piirteitä, joiden ottaminen opetuksen kohteiksi johtaisi liian atomistiseen tarkasteluun.

Sosiaalisten taitojen koulutuksessa on sovellettu systemaattista koulutusmallia, joka muistuttaa lähinnä käyttäytymisterapiaa. Sosiaalisten taitojen koulutuksen tavoitteena on ollut tukea esimerkiksi mielenterveyspotilaiden kuntoutumista tai sosiaalisesti syrjäytyneiden harjaantumista toimimaan erilaisissa arkielämän vuorovaikutustilanteissa. Koulutuksessa on tarkasteltu joko yksittäisten tilanteiden (asioiminen virastoissa, avun pyytäminen) tai yleisluonteisempien viestintätavoitteiden (esimerkiksi kohteliaisuusmuotojen hallinta, empatian osoittaminen, itsestä kertominen, tunteiden ilmaiseminen) edellyttämiä taitoja. Koulutuksessa on kuvattu nämä käyttäytymismuodot osataitoina, joita sitten on harjoiteltu. Tällaisia osataitoja ovat esimerkiksi katse, katsekontakti, äänen voimakkuus, hymyileminen, havainnollistavat eleet, puheaika, toisille suunnatut kysymykset, palautereaktioiden osoittaminen nonverbaalisesti tai tapakulttuurin edellyttämät kohteliaisuusmuodot (Ellis & Whittington 1981; Hargie, Saunders & Dickson 1994; Spitzberg & Dillard 2002). Tätä koulutustapaa (social skills training, SST), jota siis alunperin käytettiin nimenomaan käyttäytymisterapiassa, on esimerkiksi Hargie (1997b) soveltanut erityisesti hoitoalalle opiskelevien ja hoitotyössä toimivien vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen. Hän käyttää siitä nimitystä viestintätaitojen valmennus (communication skills training, CST).

2.2.2 Puheviestintäkompetenssi

2.2.2.1 Puheviestintäkompetenssi, interpersonaalinen kompetenssi ja relationaalinen kompetenssi

Kun puheviestinnässä puhutaan (*puhe*)viestintäkompetenssista (communication competence), käytetään sen lähi- tai joskus jopa rinnakkaiskäsitteenä käsitettä *interpersonaalinen kompetenssi* (interpersonal competence). 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. Interpersonaalisen kompetenssin rinnalla

käytetään myös käsitettä *relationaalinen*² eli *viestintäsuhteisiin liittyvä kompetenssi* (relational competence), jonka määrittely on myös kaksijakoista. Sillä voidaan tarkoittaa sekä tarkoituksenmukaisen ja tehokkaan viestintäkäyttäytymisen ilmiömuotojen (eli taitojen) että viestintäkäyttäytymisen tulosten tarkastelua erityisesti vuorovaikutussuhteen tasolla tai taitoa luoda ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita. Kompetenssin tarkasteluyksikkö ei tällöin ole viestivä yksilö, vaan pikemminkin viestintäsuhde. (Määrittelyistä ks. esim. Spitzberg & Cupach 1984, 33–71; Spitzberg & Cupach 1989, 5–8.)

Erityisesti interpersonaalisen ja relationaalisen kompetenssin tutkimus on laajentanut näkökulmaa viestijä- ja sanomakeskeisyydestä sekä viestintäprosessin tuloksellisuudesta viestintäkompetenssin sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin ulottuvuuksiin. Viestintähän ei sinänsä ole taitavaa tai taitamatonta. Sellaiseksi sen tekevät vasta viestijäosapuolten tilannekohtaiset tulkinnat ja arvomäärittelyt, jotka puolestaan heijastavat aina vain tietyn aikakauden, tietyn kulttuurin ja tietyn sosiaalisen yhteisön tai ryhmän moraalisia ja ideologisia positioita. (Spitzberg & Duran 1994.) Kompetenssi ”syntyy” sosiaalisissa suhteissa viestijöiden yhteistyönä. Kukaan ei voi olla sosiaalisesti kompetentti yksinään. Kompetenssin yksikkö ei siis ole viestivä yksilö, vaan pikemminkin viestintäsuhde. Myös sosiaalisten taitojen tarkastelussa on viime aikoina korostettu taidon suhdekeskeistä riippuvuutta (Spitzberg & Dillard 2002).

Kun puheviestintätaitoja 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 merkitykselliseksi 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).

Vielä 1960-luvulla empiirinen 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. Tutkimusalue alkoi jo 1970-luvulla laajeta, mutta esimerkiksi vielä vuonna 1982 McCroskey totesi paljon keskustelua herättäneessä artikkelissaan, että puheviestintäkompetenssin tutkimus on tuskin edes alkanut!³ (Viestintäkompetens-

² Puhuttaessa relationaalisesta kompetenssista on hyvä muistaa, että *relationaalinen* ei tarkoita tässä yhteydessä *suhteellista* vaan *suhteeseen liittyvää*.

³ 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).

sin tutkimustraditiota ovat esitelleet esim. Aitken & Neer 1991; Backlund & Morreale 1994; Rubin 1990, 94–129; Spitzberg 1994a, 25–49.)

Näkökulma laajeni puhuja- ja sanomakeskeisyydestä sekä viestintäprosessin tuloksellisuudesta viestintäkompetenssin sosiaaliin ja vuorovaikutuksellisiin ulottuvuuksiin. Tarkasteltiin siis sitä, miten viestijäosapuolet määrittelevät oman ja toistensa viestintäkompetenssin tehokkuutta ja sosiaalista tarkoituksenmukaisuutta tai sopivuutta (Spitzberg & Cupach 1984; Wiemann 1978; Wiemann ja Backlund 1980). Tutkimuksen kohteina ovat olleet viestintäasenteet ja -motivaatio, viestintähalukkuus ja viestintäaarkuus, viestintäkäyttäytymisen taustalla olevat kognitiiviset tekijät sekä käyttäytymisessä ilmenevät puheviestintätaidot ja niiden arvioiminen.

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

2.2.2.2 Puheviestintäkompetenssi kognitiivisena rakenteena, tietona, motivaationa, taitona ja eettisinä periaatteina

Puheviestintäkompetenssi kognitiivisena rakenteena

Yksilön viestintäkäyttäytymisen taustalla oletetaan olevan viestintäominaisuuksia (communication predispositions) tai viestintäpiirteitä (trait communication behaviors), jotka voivat piirrettytyyppisesti määrittää hänen viestintäkäyttäytymistään tai viestintäasenteitaan (Littlejohn 1995, 116–118). Tällaisia ovat esimerkiksi argumentatiivisuus (Infante & Rancer 1982), itsestä kertominen (Jourard 1971), kognitiivinen kompleksius (Delia & Clark 1977), oman toiminnan monitorointi (Snyder 1974), viestintähaluttomuus (Burgoon 1976), vähäpuheisuus (Phillips 1977) ja viestintäaarkuus (McCroskey 1982).

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. Griffin 2003, 115–127; Littlejohn 1995, 116–118; Puro 1996, 76–81.) 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. (Burlinson & Caplan 1998; Delia & Clark 1977; Hawkins & Daly 1988.)

On esitetty, että persoonallisuus ja viestinnän piirretyypiset ominaisuudet säätelevät huomattavasti sitä, mitä yksilö havaitsee vuorovaikutustilanteissa merkitykselliseksi tai kuinka hän reagoi toisiin sekä miten muut reagoivat yksilöön, mikä puolestaan voi voimistaa piirretyyppisten ominaisuuksien merkitystä. (Beatty & McCroskey 1998; McCroskey & Beatty 2000.) Tämä tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että viestintäaika ihminen, joka kokee sosiaaliset tilanteet ahdistaviksi, välttelee aktiivista osallistumista tai kontaktia. Jos toiset havaitsevat tämän, he saattavat myös pyrkiä jättämään henkilön aktiivisen kanssakäymisen ulkopuolelle.

Yksilön synnynäiset, perityt ominaisuudet selittävät todennäköisesti huomattavan osan siitä, miten taitavaa hänen vuorovaikutuskäyttäytymisensä on. Sellaiset lahjakkuustutkimuksissa esiin nousseet käsitteet kuin sosiaalinen älykkyys, interpersonaalinen älykkyys tai ihmissuhdeälykkyys ja tunneäly (ks. koontia esim. Uusikylä 1994, 66–68) vahvistaisivat näkemystä siitä, että viestintäkompetenssinkin perustekijät ovat synnynäiseen kykyrakenteeseen liittyviä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei osaamista voisi kehittää.

Kognitiivinen lähestymistapa soveltuu heikosti puheviestintätaitojen arvioinnin lähtökohdaksi opetuksen kontekstissa. Taitojen arvioinnissa ei kuitenkaan voida unohtaa kognitiivisen lähestymistavan korostamaa yksilöllisten piirteiden tai ominaisuuksien merkitystä. Oppijoilla voi olla hyvin erilaiset lähtökohdat suhteellisen pysyvien piirretyyppisten ominaisuuksiensa vuoksi kehittää esimerkiksi ryhmä- tai esiintymistaitojaan. Puheviestintätaitojen arvioinnin kannalta kognitiivinen lähestymistapa on relevantti erityisesti silloin, kun sen perusteella voidaan ymmärtää viestijän tapaa arvioida itse omia esiintymis- ja ryhmätaitojaan. Merkitystä kognitiivisilla tekijöillä ja niiden tuntemisella on myös silloin, kun esimerkiksi oppimista ohjaavan palautteen yhteydessä haetaan selityksiä havaitulle käyttäytymiselle tai pohditaan opetuksen mahdollisuuksia ohjata yksilön käyttäytymistä taitavammaksi.

Viestinnän tiedot ja metakognitiiviset taidot

Viestintätiedosta ja viestinnän metakognitiivisista taidoista osana yksilön viestintäkompetenssia tiedetään melko vähän. Duranin ja Spitzbergin (1995, 270) mukaan ei juuri ole tutkittu, mitä kompetentti puheviestijä tietää, mistä hän on tietonsa saanut tai kuinka tuota tietoa voidaan ohjata oppimaan.

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 1993; 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 metakognitiivista taitoa analysoida omaa viestintäänsä (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 luotettavuusvaikutelma. Esiintyjä tarvitsee myös tietoa siitä, miten kuuntelijat tekevät havaintoja tai mikä on vaikkapa visuaalisen havainnollistamisen merkitys puhe-esityksessä. 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 itsestä kertomisen merkityksestä ystävyys-suhteiden muodostumisessa ja ylläpidossa voidaan puolestaan hyödyntää monenlaisissa päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa.

Puheviestintäkompetenssin affektiivinen ulottuvuus

Viestintäarkuuden ja muun niin sanotun dysfunktionaalisen viestinnän vireä tutkimus on vauhdittanut 1970-luvulta lähtien myös puheviestintäkompetenssin käsitteellistä pohdintaa. Viestintäkompetenssin affektiivisista komponenteista on tutkittu erityisesti viestintähäluksuutta, 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. Pörhölä 1995a; Richmond & McCroskey 1995; Valkonen 1995.) Kompetenssin affektiivisista komponenteista jo pelkästään viestintäarkuuden ja puhumisen pelon arviointimenetelmiä on kehitelty runsaasti (McCroskey 1994, 57–71).

Taidot osana puheviestintäkompetenssia

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 määrittelyn ytimenä. Taito-käsitteellä on pragmaattista käyttöä esimerkiksi opetuksen ja oppimisen kannalta. Toisaalta teoreettiset näkemykset viestintäkompetenssista perustuvat olettamukseen, että taidot ovat tavallaan sekä koko kompetenssikonstruktion ”kuorrutus” että ”yksi viipale

kokonaisuutta” (Cooley & Roach 1984).⁴ Kompetenssi sinänsä ei ole havaittavissa, mitattavissa tai arvioitavissa. Puheviestintäosaaminen on vain osittain observoitavissa, ja avainasemassa ovat silloin taidot. Tässä tutkimuksessa puheviestintätaito määritellään *sellaisen viestintäkäyttäytymisen osoittamiseksi, joka tulee tietyssä viestintäkontekstissa arvioiduksi tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi* (Rubin 1990, 94–96; Spitzberg & Hurt 1984, 29).

Taitavaa puhe- ja viestintäkäyttäytymistä on luonnehdittu esimerkiksi sellaisilla käsitteillä kuin selkeys, ymmärrettävyys, tarkkuus, rehellisyys, suoruus, asiantuntevuus ja johdonmukaisuus. Taitavana 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 yksilöt tai ryhmät pääsevät tulokseen niin, että yhteisyys, ymmärrys, tyytyväisyys ja yhteishenki kasvavat sosiaalisessa yhteisössä. (Spitzberg & Duran 1994.)

Tässä työssä tarkastellaan arvioinnin näkökulmasta lähinnä vain osaamisen taitokomponenttia. Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin tarkastelussa jäävät kompetenssin kognitiivinen ja affektiivinen ulottuvuus vähemmälle huomiolle. Taidot ovat havaittavissa ilmiä käyttäytymisestä. Päätelmiä ja arviointia niistä tehdään tilannekohtaisesti. 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 itsearvioinnissa nämä osatekijät ovat todennäköisesti kiinteästi toisiinsa sidoksissa, mikä tekee mielenkiintoiseksi tarkastella lukiolaisten itsearviointien perusteluja, koesuorituksiin liittyviä kokemuksia ja kirjoitelmissa esitettyjä taitavan puheviestijän kuvauksia.

Kompetenssi viestinnän eettisinä periaatteina

Puheviestintätaitojen opettamista ja oppimista koskevassa tutkimuksessa ei juuri ole määritelty, millaista puheviestintäkompetenssiin liittyvää eettistä tai moraalista osaamista tulisi tavoitella. Opetuksen tavoitteena olevan viestintäosaamisen ulottuvuudeksi eettinen viestintäkäyttäytyminen on kuitenkin liitetty (ks. esim. Morreale & Hackman 1994; Berko, Morreale, Cooper & Perry 1998).

Viestinnän etiikka on puheviestinnän oppikirjoissa perinteisesti kytketty vaikuttamista koskeviin sisältöihin. Arvo-osaamista ei kuitenkaan voida rajata vain johonkin viestinnän kontekstiin tai joihinkin viestintätehtäviin. Jokaisen henkilökohtaiseen viestintäosaamiseen kuuluneen myös kyky tehdä osuvia päätelmiä ja tietoisia päätöksiä vuorovaikutustilanteissa siitä, miten oikeutettua ja moraalista toiminta on omien tavoitteiden tai toisten hyvinvoinnin kannalta.

⁴ Viestintäkompetenssin osatekijöiden tarkastelun yhteydessä on mielenkiintoinen sellainen suomen kielen taito-käsitteen etymologiaan kuuluva yksityiskohta, että alkuperäisessä merkityksessään sana *taito* on vanhassa kirjasuomessa kattanut *mielen, tajunnan, sielun, aistit ja tiedon*. Taidoton on ollut mieletön, tyhmä tai järjetön. Osaamisen merkitys käsitteeseen on liitetty vasta vuoden 1642 Raamatussa. (Nykysuomen sanakirja 1987. Osa 6. Etymologinen sanakirja. 3. painos. Porvoo: WSOY.)

Tärkeitä kysymyksiä viestinnän eettisten periaatteiden pohdinnassa ovat esimerkiksi sen arvioiminen, vaarantuuko vuorovaikutussuhteessa jotain arvokasta, kuten luottamus toisiin, tai millaisia laajempia seurauksia jollain tietyllä viestintäteolla voi olla vuorovaikutustilanteessa.

Viestintäosaamisen määrittelyihin ja puheviestinnän opetukseen tulee liittää kompetenssin affektiivisen ulottuvuuden, tunteiden, asenteiden ja motivaation ohien myös viestintäetiikan tarkastelu. Pelkästään tehokas ja tarkoituksenmukainen tieto, taito ja motivaatio eivät vielä välttämättä edellytä myös kyvykkyyttä ja halukkuutta moraaliseen vastuuseen ja viestinnän eettisten periaatteiden ja ongelmien omakohtaiseen ratkaisukykyyn.

Puheviestintäkompetenssin 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. Viestintäytyytyväisyyttä ennustavat vahvasti sekä taito että motivaatio (Spitzberg ja Hecht 1984). Tiedolla (conversational knowledge) ei niinkään todettu olevan merkitystä koettuun viestintäytyytyväisyyteen.⁵

Osaamisen eri komponentteja ei ole mahdollista erottaa toisistaan. 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; Wiemann & Bradac 1989.)

Viestintäkompetenssin osatekijät kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa: tietojen taso ilmenee käyttäytymisen taidokkuudessa, motivaatio ja taipumukset voivat olla tietämisen ja osaamisen taustatekijöitä. Taidokas viestintäkäyttäytyminen edellyttää tietoa, motivaatiota ja uskallusta osallistua vuorovaikutustilanteisiin sekä halukkuutta ja kykyä kantaa moraalista vastuuta teoistaan.

2.2.3 Puhetaidon arvioinnista vuorovaikutustaitojen arviointiin

2.2.3.1 Puhetaito-käsitteen evoluutio

Puheviestinnän opetuksen tavoitteiden ja erityisesti taitojen arvioinnin tarkastelu viestintäkompetenssin tutkimushistorian näkökulmasta on mielenkiintoista. Puheviestintäkompetenssin tutkimuksella on erittäin pitkä traditio. Pohdinnat ja kuvaukset siitä, mitä on taitava puheviestintä, ovat olleet puhe-

⁵ Spitzberg ja Hecht (1984) tutkivat kahdenkeskisiin keskusteluihin liittyviä viestintäosaapuolten arviointeja tyytyväisyydestään, taidoistaan, motivaatiostaan ja tiedoistaan erilaisissa arkielämän autenttisissa vuorovaikutustilanteissa. Keskusteluun liittyvällä tiedolla tutkimuksessa tarkoitettiin tietoa toisesta osapuolesta (esim. miten hyvin tuntee toisen), tietoa keskustelusta (esim. minkä verran keskustelijalla on kokemuksia vastaavanlaisista keskusteluista) sekä tietoa keskustelun aihepiiristä.

viestintätieteen tutkimustraditiossa niin vahvasti esillä, että siitä on tavallaan muodostunut jopa rasite. Tieteenala saattaa assosioitua liian kapea-alaiseksi, lähinnä puhe- tai laajemmin viestintätaidon käytännönläheiseksi ja normittavaksi tarkasteluksi, puheopiksi.

Puheviestinnän varhaisimman systemaattisen opetuksen ja taitojen teoretisoinnin juuret ulottuvat antiikin aikakaudelle. Hyvää puhumista tarkasteltiin ensisijassa julkisen puhumisen taitona, jonka tavoitteena oli vakuuttaa kuuntelijat oman näkemyksen totuudellisuudesta ja vilpittömyydestä. Puhujan luotettavuutta ja puhumisen vaikuttavuutta koskevat teoretisoinnit ovat Aristoteleen Retoriikan keskeisintä sisältöä. Aristoteles määritteli retoriikan tehtäväksi nimenomaan puhetaidon tarkastelun. Retoriikka-teoksessaan (1.1.1354a) hän kuvaa puhetaitoa sellaiseksi vakuuttamisen taidoksi, joka ei kuulu minkään muun erityistieteen alaan kuin retoriikan; joka on jollain tapaa arkipäiväistä ja kaikille enemmän tai vähemmän tuttua taitoa; jota osa ihmisistä osaa tai tekee sattumanvaraisesti ja osa harjoitukseen perustuvasta tottumuksesta. Aristoteleen puhetaitomääritelmä korostaa sitä, että puhuja voi toimia taitavasti myös sattumalta tai tottumuksesta. *Taitoon* liittyy kuitenkin aina systemaattisia syitä ja systemaattinen rakenne:

”Koska on mahdollista toimia kummallakin tavalla [siis sattuman tai harjoituksen perusteella onnistua vakuuttamaan toiset], on selvää, että näitä asioita [siis vakuuttamista, puhetaitoa] voidaan myös käsitellä järjestelmällisesti: on mahdollista etsiä syitä, minkä vuoksi jotkut saavuttavat päämääränsä tottumuksen perusteella ja toiset sattumalta. Kaikki lienevät yhtä mieltä siitä, että tämä on puhetaidosta kirjoittavan tehtävä.” (Retoriikka 1.1.1354a6-12.)

Aristoteleen mielestä taitoa ei ole vielä se, että puhuja toimii menestyksellisesti, eikä myöskään se, että puhujasta riippumattomat tekijät tai olosuhteet vaikuttavat toiminnan tuloksellisuuteen, vaan vasta se, että toiminnalla on systemaattiset perusteet. Tämä tarkoittaisi sitä, että vaikuttamaan pyrkivää puhujaa ei voida pitää taitavana, jos hän pystyy saamaan kuulijat puolelleen, mutta ei tiedä, kuinka sen teki tai miten toimia vastaavanlaisessa tilanteessa uudelleen yhtä menestyksellisesti. Taito-käsitettä voidaan siis käyttää vain jostakin, johon on löydettävissä ”systemaattisia syitä”.

Aristoteleen Retoriikan (1.2.1356a) mukaan nämä systemaattiset syyt eli puhetaidon osatekijät ovat puhujan luonne (ethos), puhujan taito herättää kuuntelijoissa suotuisa tunnetila (pathos) sekä puhujan taito perustella ja argumentoida eli osoittaa, millaisin loogisin perustein väitteitä voidaan hyväksyä tai hylätä (logos). Näistä nimenomaan viimeksi mainittu on Aristoteleen näkemyksen mukaan puhetaidon ydintä.

Puheviestintätaitojen opetus kehittyi antiikin Roomassa erityisesti Ciceron aikana varsinaiseksi kansalaishyveeksi ja kasvatuksen perustaksi. Puhetaidon arviointikriteerit laajenivat. Erityisesti huomiota kiinnitettiin puhe-esityksen valmisteluprosessin sekä tyylin ja ilmaisutavan hallintaan. (Ks. esim. Haapanen 1996, 23–50; Spitzberg & Duran 1994.) Erityisesti renessanssin aikakaudelta lähtien korostui hallitsevan yläluokan pyrkimys luoda sellaisia kanssakäymisen rituaaleja tai elitististä koodistoa, joka erottaisi yläluokkaan kuuluvat muusta

kansasta. Koulutuksessa, joka siis ei ollut kaikkien etuoikeus, pyrittiin hiomaan niin julkisen puhumisen kuin muunkin sosiaalisen vuorovaikutuksen edellyttämiä kanssakäymisen taitoja. Esteettisyys ja miellyttävyys, jopa mielistely, olivat niitä arvoja, joihin sekä kirjoittamisen että puhumisen taitojen arviointi nojautui. (Spitzberg & Duran 1994.)

Elokutionismi eräänlaisena sofistisen retoriikan jatkumona pyrki kartoittamaan, mitkä ovat oikeita tapoja (ilmeitä, eleitä, asentoja, äänenpainoja jne.) kuvata tiettyjä tunne- tai tahtotiloja. Elokutionismin tavoitteena oli pyrkiä luonnollisuuteen, ja lähtökohtana oli uskomus, että esimerkiksi jokaiselle tunteelle on olemassa jokin tietty ilmaus, joka voidaan analysoida ja kuvata tarkasti ja sitten oppia tai opettaa – ja saavuttaa haluttu lopputulos. Tämä johti kuitenkin puhumisen taitojen opetuksessa kaikkea muuta kuin luonnolliseen lopputulokseen. (Cohen 1994, 1–12; Conley 1990, 213–216; Keskinen 1995.) Opetuksen ja arvioinnin normittavuus korostui.

Kouluopetuksessa tämä elokutionismin vankentama esteettinen traditio on vaikuttanut yllättävän kauan ja vahvasti siihen, millaista puhumista on pidetty tavoittelemisen arvoisena ja mihin oppijoita on ohjattu. Englannista elokutionismi siirtyi Yhdysvaltoihin 1800-luvulla ja oli uuden voimakkaasti kehittyvän oppiaineen ja tutkimusalan (Speech) teoreettinen perusta. Suomessa elokutionismi näkyy vahvasti varhaisissa puhetaidon ja puhetekniikan oppikirjoissa. (Keskinen 1995.)

Puheviestintäkompetenssin historia on länsimaissa ollut pitkälti tyylin historiaa. Eri aikakausien esteettiset ja ideologiset ihanteet ja normit ovat määrittäneet joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti, millaista vuorovaikutuskäyttäytymistä pidetään hyvänä tai sopivana. Useimmiten käyttäytymisen taidokkuuden arvostus, ja myös arviointi, on ollut nimenomaan tyyllisten ja ilmaisutapaan liittyvien ominaisuuksien arvioimista. Puhumisen sisältö tai vuorovaikutuksen tavoitteellisuus eivät ole saaneet samaa painoarvoa. (Spitzberg & Duran 1994, 7.)

Puheviestintäosaamisen tarkastelu on perinteisesti keskittynyt lähinnä julkisen puhumisen taitoon, johon liittyvät arvomäärittelyt ovat vaihdelleet. Spitzberg (1994, 131) kuvaa sitä, miten ihanteet taitavasta puhetaidosta ovat muovautuneet eri aikakausina sen perusteella, millainen ihmiskuva tai ontologinen käsitys puhuvasta ihmisestä on ollut kompetenssin määrittelyjen ideologisena taustana. Hänen kuvauksensa tarinoita kertovasta ihmisestä (homo narrans), vaikuttamaan pyrkivästä puhujasta (homo rhetoricus) ja vaikutelmia hallitsevasta viestijästä (homo performans) voi nähdä eräänlaisena puhetaito-käsitteen evoluutiona. Puhetaidon arviointikriteerit ovat painottuneet eri aikakausina sen mukaan, miten arvokkaaksi on nähty ilmaisun tarkkuus, ymmärrettävyys, avoimuus, suoruus, eloisuus ja todenmukaisuus (homo narrans), puhumisen tehokkuus ja tuloksellisuus (homo rhetoricus) tai puhujasta syntyvien suotuisten mielikuvien hallinta (homo performans).

2.2.3.2 Puheviestintätaitojen luokitteluperusteita ja taitokuvauksia

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 niin sanottuihin 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). Burleson (1990) puolestaan liittyy interpersonaaliseen viestintäkompetenssiin edellisten lisäksi myös seuraavien viestintäfunktioiden edellyttämät puhumisen ja kuuntelemisen taidot: *keskustelujen aloittaminen, ylläpito ja päättäminen, lohduttaminen ja empatia, konfliktin hallinta, vaikuttaminen, toisen minäkuvan tukeminen, vuorovaikutuksen sääntöjen ja normien noudattaminen* sekä *toisten viihdyttäminen jutuilla, tarinoilla ja kertomuksilla* (narratiiviset taidot). Näitä luokituksia ei kuitenkaan juuri ole puheviestintätaitojen arviointitutkimuksessa sovellettu.

Merkittävä puheviestintäkompetenssin 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 niin sanotun *vähimmäiskompetenssin* ja *perustaitojen* 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. Perustaitojen kuvausten taustalla oleva kompetenssin käsite määriteltiin tietyissä tilanteissa, tietyissä tehtävissä, tietyillä kursseilla tarvittavien taitojen osoittamiseksi sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Ks. esim. Backlund, Brown, Gurry & Jandt 1982; Rubin 1982; Vangelisti & Daly 1989.)

Nämä yhdysvaltalaiset perustaitojen kuvaukset laadittiin uudestaan vuonna 1998, jolloin viestinnän perusosaamisesta kuvattiin viestintään liittyvät *perustiedot* (esim. tietää viestintäprosessin osatekijät, viestinnän roolin merkityksentämisessä, sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpidossa tai demokraattisissa prosesseissa) ja *perustaidot* (esim. osaa tunnistaa ja käyttää erilaisia viestintästrategioita niin, että ottaa huomioon viestijöiden yksilölliset erot tai osoittaa herkkyyttä havaita ja ottaa huomioon viestinnän eettisiä kysymyksiä). Taitokuvauksessa määritellään myös *puhumisen* sekä *kuuntelemisen ja havaitsemisen taidot* ja *medialukutaitojen* perustaso. (Berko, Morreale, Cooper & Perry 1998.)

Puhumisen perustaidot hallitseva

- hallitsee viestintästrategioita, joita tarvitaan niin muodollisissa kuin epämuodollisissa viestintätilanteissa (henkilösuhteissa, ryhmissä, työssä, yleisölle puhuttaessa jne.)
- osaa tilannekohtaisesti käyttää tarkoituksenmukaista ja tehokasta kielellistä ja nonverbaalista ilmaisutapaa
- tunnistaa ja pystyy hallitsemaan esiintymisjännitystä.

Kuuntelemisen ja havaitsemisen perustaidot hallitseva

- tietää ja ymmärtää kuuntelemisen ja muun havaintotoiminnan tilannekohtaiset periaatteet ja tavoitteet
- osaa tunnistaa ja hallita kuuntelemisen ja havaitsemisen esteitä
- hallitsee erilaisiin viestintätavoitteisiin ja -tilanteisiin liittyviä kuuntelemisen ja havaitsemisen taitoja
- ymmärtää, tulkitsee ja osaa reagoida toisten viestintään.

Puheviestintätaitoja 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 tilanne- tai tehtäväkohtaisesti ei tarkoita sitä, että taidot olisivat aina kuvattavissa ja tarkkaan eriteltävissä vain tiettyihin tilanteisiin kuuluviksi. Jäsentelyt auttavat havainnollistamaan sitä, että erilaiset tilanteet ja erilaiset tehtävät eivät välttämättä edellytä erilaisia taitoja vaan pikemminkin painottavat eri tavalla eri taitojen hallinnan tärkeyttä. (Valo 1995b.) Esimerkiksi kuuntelemisen ja havaitsemisen taidot eivät ole välttämättä erityisen tilannekohtaisia, vaan tärkeitä kaikissa vuorovaikutus-tilanteissa.

Kuuntelemisen ja nonverbaalisen viestinnän havaitsemisen taitojen arviointikohteina puheviestinnän opetuksessa voisivat olla esimerkiksi

- taito ymmärtää kuulemansa pohjalta äidinkielisiä viestejä (osaa seurata ohjeita, opastuksia ja opetusta, ymmärtää mitä puhuja on sanonut, esimerkiksi pääajatuksen, osaa tehdä synteesejä kuulumastaan ja tulkita puhujan sanoman implikaatioita, osaa toistaa sanotun muistinvaraisesti 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 vai, osaa ajoittaa puheenvuoronsa, välttää keskeyttämistä, mutta huomaa milloin voi puhua)
- taito käyttää kuulemaansa viestintätilanteissa (osaa keskusteluissa liittää puheenvuoronsa toisten puhumiseen, osaa hyödyntää sitä mitä toiset ovat jo sanoneet, kehittää ideoita, osaa vastata kuuntelijan kysymykseen).

Kuuntelemisen taidoilla tarkoitetaan usein muunkin ilmaisutoiminnan kuin puheen havaitsemisen taitoja. Kuuntelemisen taitoihin voidaan siis lukea myös nonverbaalisen viestinnän havaitsemisen ja tulkitsemisen taidot: merkitysten ymmärtäminen sekä 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 myöskään arvioida toisistaan irrallaan. Puheviestintätaitojen osana kuunteleminen on niin keskeistä, ettei sitä ole syytä lähestyä vain mekaanisin muistitestein. (Daly 1994, 25–26; Valo 1986, 1995b.)

Kuuntelemisesta aistitoimintana, fysikaalisena, tulkinallisena ja analyytisena 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 eläytyminen sekä empatian ja tuen osoittaminen ovat kuuntelemisen taitoja. (Moore 1994; Rubin & Roberts 1987; Wolvin & Coakley 1996.)

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 osataitoina. Yleisöpuheen oppikirjoissa on joskus erotettu *sisällön valitsemiseen, muokkaamiseen, jäsentelyyn ja argumentointiin liittyvät taidot* (content skills) ja *esittämisen* (esim. verbaalisen ja nonverbaalisen tyylin, havainnollistamisen ja vuorovaikutuksen ylläpidon) *taidot* (delivery skills). (Käsitteiden käytön konventioista ks. esim. Isotalus 1995; Moore 1994; Valo 1995a.) 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 puhenopeutta, 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 vaativien kuin täysin valmistelemattomienkin) hallintaa.

(Esiintymistaitojen määrittelystä ja arvioinnista ks. myös Aitken & Neer 1992; Moore 1994; Rubin, Graham & Mignerey 1990.) Jos opetuksessa halutaan arvioida esiintymistaitoja laaja-alaisesti, tulisi huomiota kiinnittää niin puheesityksen valmisteluprosessiin (esimerkiksi tiedonhankintaan ja tietolähteiden ja sisällön valikointiin), sisältöön (esimerkiksi evidenssin määrään, sisällön havainnollisuuteen), esityksen rakenteeseen, esittämistapaan ja -tyyliin sekä puhujan ja kuuntelijoiden väliseen vuorovaikutukseen.

Ryhmätaidot

Ryhmätaitoja on kuvattu nimenomaan ongelmanratkaisukeskusteluissa tarvittavina spesifeinä taitoina (Beebe, Barge & McCormick 1994), päätöksentekokeskustelun vuorovaikutustaitoina (Aitken & Neer 1992) tai opetuksen ryhmätyötilanteissa tarvittavina taitoina (Allen & Plax 2002). Ryhmäviestinnän taitoja ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista erotella kovin kategorisesti interpersonaalisen viestinnän taidoista, koska monet interpersonaalisen viestinnän taidot ovat yleispäteviä keskustelutaitoja ja toteutuvat kahdenkeskisten keskustelujen lisäksi myös monenlaisissa ryhmäkeskusteluissa (ks. esim. Daly 1994; Hay 1994). Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi

- 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
- 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).

Ryhmätaitojen määrittely sekä ryhmätaitojen oppimisen ja opettamisen tutkiminen on ollut vähäisempää kuin esimerkiksi esiintymisen (Beebe & Barge 1994, 258). Ryhmäviestintää sinänsä on kyllä 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. Frey 1996, 2002; Frey, Gouran & Poole 1999; Gouran, Hirokawa, McGee & Miller 1994; Greenbaum, Kaplan & Domiano, 1991; Keyton & Frey 2002.)

Ryhmätaitoja on luokittelu *tehtäväkeskeisiin* (group task competencies) ja *ryhmä- tai suhdekeskeisiin* (group relational competencies) taitoihin, mikä 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. (Allen & Plax 2002; Beebe & Barge 1994; Gouran 1990.)

Tehtäväkeskeisiä taitoja ryhmässä ovat sellaiset toiminnat, jotka tukevat mahdollisimman laadukkaan tuloksen saavuttamista. Tällaisia ovat esimerkiksi Beeben ja Bargin (1994) mukaan

- taito käyttää toisten puhumiseen sisältyvää ainesta omassa puheenvuorossaan keskustelun jatkamiseksi
- taito ylläpitää keskustelun koherenssia
- taito pyytää täsmennyksiä ja perusteluja
- taito määritellä ja analysoida ongelmia sekä
- taito esittää, kehitellä ja arvioida ratkaisuvaihtoehtoja.

Ryhmäkeskeisiä, ryhmän viestintäilmapiiriin ja ryhmän jäsenten keskinäisiin suhteisiin myönteisesti vaikuttavia taitoja ovat esimerkiksi

- taito mukautua (tilanteeseen, aiheeseen, toisiin osapuoliin)
- taito osoittaa empatiaa ja tukea
- taito hallita konflikteja ja ratkaista väärinkäsityksiä
- taito ilmaista omaa aktiivisuuttaan ja vastaanottavuuttaan sekä
- taito rohkaista ja aktivoida toisia osallistumaan ryhmän toimintaan.

Tilannekohtaiset taitoluokitukset, kuten luokitukset yleensäkin, eivät ole tyhjentäviä. Taitoluokittelua on ollut kuitenkin tarkoituksenmukaista käyttää jäsentämään ja konkretisoimaan puheviestintän 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. Taitoja voidaan luokitella ja kuvata monella eri tavalla. On hyvä muistaa, että puheviestintätaidot eivät ole pelkästään esiintymis- ja ryhmätaitoja, eikä jakoa esiintymis- ja ryhmätaitoihinkaan ole opetuksessa aina mahdollista tai tarpeen tehdä. Onhan esimerkiksi niin kielellisen kuin nonverbaalisen ilmaisun, havaitsemisen, perustelemisen, havainnollistamisen ja mukautumisen taitoja mahdollista harjoitella sekä esiintymis- että ryhmätilanteissa.

2.2.3.3 Puheviestintätaitojen ominaispiirteitä

Erilaisia taitoluokituksia yhdistää samankaltainen perusnäkemys taitojen ominaispiirteistä (Hargie 1997a, 26; Spitzberg & Dillard 2002, 90–93). Ensiksikin puheviestintätaidot voivat olla arvioijan havaittavissa suoraan tai hän voi joutua päättämään ne arvioitavan käyttäytymisen perusteella. *Suoraan käyttäytymisestä* havaittavissa ovat esimerkiksi sellaiset hyvin tarkkarajaiset, molekulaariset käyttäytymismuodot kuten äänen voimakkuus, reaktioaika, hymy, katsekontakti tai sen kesto, kysymysten muoto tai määrä. *Päättelyä* puolestaan edellyttävät esimerkiksi kuuntelemisen tai nonverbaalisen viestintän havaitsemisen taidot, jotka ilmenevät oikeastaan vain välillisesti esimerkiksi siinä, miten henkilö reagoi toisten viestintään, millaisia puheenvuoroja hän käyttää tai miten hän ilmaisee tunteitaan. Taito osallistua tehtäväkeskeisesti

ryhmän toimintaan on arvioitavissa kokonaisuudessaan vasta keskustelun jälkeen ja pääteltävissä esimerkiksi siitä, millaista sisältöä keskustelija toi puheenvuorossaan esiin, miten hän ajoitti puheenvuoronsa tai kuinka hän huolehti siitä, että tarvittaessa pitäydyttiin asiakeskeisissä puheenvuoroissa.

Toinen puheviestintätaitojen ominaispiirre on se, että taidot voivat olla *tilannespesifejä* tai *yleispäteviä*, monissa vuorovaikutustilanteissa relevantteja käyttäytymisen muotoja. Esimerkiksi vain tietyn tyyppisiin esiintymistilanteisiin liittyvänä taitona voidaan pitää taitoa käyttää esitysgrafiikka, laatia vaikkapa puheenvuoron sisältöä havainnollistava ja sanoman välittymistä vahvistava PowerPoint-esitys sekä sovittaa puhumisensa ja diojen vaihto sujuvasti yhteen. Yleispätevä, kaikissa vuorovaikutustilanteissa tärkeä taito on esimerkiksi taito havainnollistaa kielellisesti sanomaansa.

Puheviestintätaitojen arvioinnin kannalta kolmas tärkeä taidoille ominainen ulottuvuus on se, että osa taidoista on enemmän, osa vähemmän interaktiivisia. *Eksplisiittisesti interaktiiviset* taidot ovat sellaisia yksilön käyttäytymismuotoja, jotka kietoutuvat vahvasti toisten vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien käyttäytymiseen. Tällaisia eksplisiittisesti interaktiivisia taitoja joudutaan arvioimaan silloin, kun arvioidaan esimerkiksi haastattelijan tai haastateltavan taitoja tai ryhmän jäsenten vuorovaikutustaitoja. Vaikka esiintymistaidotkaan eivät ole yksinomaan puhujan "omaisuutta", on niiden interaktiivisuus kuitenkin vain *implisiittistä*.

Puheviestintätaitoja määrittävät myös sellaiset käsitteet kuin *funktionaalisuus*, *hierarkkisuus*, *epälineaarisuus*, *persoonallisuus* ja *sosiaalisuus* sekä *kontekstiherkkyys* (Valo 1995b). Funktionaalisuus taidon ominaispiirteenä korostaa taidon 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. Funktionaalinen näkemys korostaa myös sitä, että taitojen puute tai heikkous ei ole häiriötila tai edes millään tavoin harvinaista. Pikemminkin voidaan väittää, että vuorovaikutuskäyttäytymiselle on tyypillistä jonkinasteinen tehottomuus, epätäydellisyys ja epätarkoituksenmukaisuus. Vaikuttamispyrkimykset eivät ehkä tehoakaan, puhuja ei pystykään välittämään ajatuksiaan niin, että toiset ymmärtäisivät hänen tarkoituksensa, tai ryhmän jäsenet eivät sitoudukaan tekemäänsä päätökseen.

Suullista kielitaitoa koskevissa tutkimuksissa esiintyy usein väite, että äidinkielen suullinen taito on jokaisen omaisuutta ja opitaan jotenkin luonnostaan (esim. Huhta 1993, 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, piirrettyyppiseksi 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.

Puheviestintätaitojen heikkous tai puute on tutkimusten mukaan kuitenkin varsin yleinen ilmiö. Esimerkiksi Rubinin (1982) laajan selvityksen mukaan 49 % yhdysvaltalaisista lukioikäisistä opiskelijoista ei pystynyt kuulemansa perusteella kuvailemaan mielipiteiden välisiä eroja, 35 % ei pystynyt pyydetessä ilmaisemaan kyllin selkeästi omaa mielipidettään ja perustelemaan 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. Ruotsalaisista koululaisista on arvioitu 15–20 %:lla olevan ilmaisuvaikeuksia erilaisissa jokapäiväisissä viestintätilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella (Atterström 1995). Suomalaisista nuorista aikuisista noin 20 % pitää omia puheviestintätaitojaan jollain tapaa puutteellisina (Sallinen-Kuparinen 1986b). Lukiolaisista kolmas osa hallitsee vain tyydyttävästi koulun tehtäväkeskeisessä ryhmätyössä tarvittavia vuorovaikutustaitoja (Valkonen 2001).

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.)

Taitavaa puheviestintää voi oppia myös ilman järjestettyä opetusta, esimerkiksi mallioppimisen, tai 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 1993; Rauste-von Wright & von Wright 1994. Puheviestintätaitojen opettamisen taustalla olevista oppimiskäsityksistä ks. esim. Valo 1986, 1995b.)

On todennäköistä, että osa puheviestintätaidoista on ”helpommin” opittavissa kuin toiset. Esimerkiksi Valo (1995a) 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 painot-

taminen) paranivat harjoittelussa saadun palautteen ja uudelleen tekemisen tuloksena. Sen sijaan tottumuksiksi ja tyyleiksi muodostuneet tavat toimia esiintymistilanteessa muuttuivat vaikeimmin. (Valo 1995a, 99–119.)

Puheviestintätaitojen oletetaan jäsentyvän hierarkkisesti (Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990; Parks 1994). Tätä käsitystä tukevat esimerkiksi havainnot lasten puheviestintätaitojen kehittymisestä (Haslett & Alexander 1988, 227–230). Puheviestintätaitojen kuvaaminen hierarkkisena kokonaisuutena jää Valon (1995b, 72) mukaan usein vain teoreettiseksi ryhmittelyiksi, joille on tyypillistä taitojen kasautuminen hierarkian keskitasolle. Osin taitohierarkiat voidaan nähdä vain taitokäsitteen tarkastelun erilaisina abstraktiotasoina (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 ”taitokimppuja”, 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 piirretyyppeiksi luonnehdittavia taitokonstruktioita, kuten mukautuminen, itsestä kertominen, vuorovaikutuksen säätely, nonverbaalinen sensitiivisyys ja ilmaisevuus.
- 3 *Ylemmän tason taitostruktuurit* muodostuvat erilaisiin viestintäsuhteisiin, puhekulttuureihin ja viestintätilanteisiin liittyvistä puheviestintätaidoista, sosiaalisten vihjeiden tulkinnan ja tilannetietouden hyödyntämisestä omassa viestinnässä, viestinnän strategisista taidoista, omien ratkaisujen seurausten ennakoinnista sekä omien tavoitteiden sovittamisesta toisten tavoitteisiin.

(Taitojen hierarkkisuuudesta ks. Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990; Parks 1994; Valo 1995b.)

Taitojen tarkasteleminen hierarkkisesti jäsentyneinä osataitoina on tarkoituksenmukaista puheviestinnän opetustavoitteiden laatimisessa ja taitojen arvioimisessa. 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. 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. Hierarkkisuus on pikemminkin taidon olemusta havainnollistava ominaisuus kuin teoreettisesti jäsentynyt ja empiirisesti testattavissa oleva rakennemalli.

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 päätellä, että jossain on kulminaatiopiste, minkä jälkeen esimerkiksi ”taito käyttää monipuolisia perustelutapoja mielipiteensä tueksi” tavoiteltavan vaikuttavuuden sijaan herättääkin vain ärtymystä tai epäluuloisuutta puhujan tarkoituseristä. ”Taito osoittaa verbaalisesti ja nonverbaalisesti empatiaa” saattaa kasvaessaan tiettyyn mittaan johtaa muunlaisiin tulkintoihin kuin vaikutelmaan taitavasta kuuntelijasta.

Puhekäyttäytyminen on aina persoonallista riippumatta siitä, onko se taitavaa vai taitamatonta. Taitava viestijä kykenee ilmaisemaan itseään ja käyttäytymään vuorovaikutustilanteissa niin, että hän pystyy välittämään myös omaa henkilökohtaista ominaislaatuaan. Puheviestintätaitojen tarkasteleminen pelkäänsä persoonallisuuden ilmenemisen näkökulmasta on ollut omiaan vääristämään käsityksiä puheviestintätaitojen arvioinnista ja opettamisesta. Palautteenanto ja arviointi puheviestintätaitoista on koettu arkaluonteiseksi asiaksi, toisen persoonallisuuteen puuttumiseksi. Osin puheviestinnän taitotavoitteiden konnotatiivisuuden ja epämääräisyyden vuoksi taitoajattelussa on ehkä liiaksikin korostettu taitojen oppimisen ja persoonallisuuden muuttumisen välistä eroa (esim. Valo 1986; Valo 1995b, 69). Puheviestinnän taitoharjoittelun tavoitteena ei suoranaisesti ole kehittää oppijan persoonallisuutta – ei ainakaan 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 ominaisuutena niin opetuksessa kuin taitojen arvioinnissakin painottuu kuitenkin sosiaalisuus. Puheviestintätaidot ovat kulttuurisidonnaisia ja ankkuroituvat sosiaalisiin 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. Ystäväpiirissä 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 viestintäsuhteet 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 observoija). (Spitzberg 1994b; Wiemann & Bradac 1989.)

2.2.3.4 Puheviestintätaitojen arviointitapoja

Puheviestintätaitojen arvioimiseksi on laadittu kymmeniä arviointimittareita ja testejä (ks. esim. Backlund & Morreale 1994; Spitzberg & Cupach 1989). Arviointimenetelmien luotettavuus on usein ollut melko alhainen, eikä arviointiin vaikuttavia tekijöitä riittävästi tunneta. Erityisesti ryhmätaitojen arviointia koskevaa tutkimusta on niukasti.

Puheviestintätaitoja on arvioitu monenlaisissa konteksteissa ja monenlaisilla mittareilla. Arviointitavat voivat olla *epäsuoria*, 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 videotallenteita. (Moore 1994, 92–93; Spitzberg 1988, 69–70.)

Puheviestintäkompetenssin tutkimus on yllättävän usein perustunut juuri epäsuorien menetelmien käyttöön, jopa silloinkin kun kyseessä on ollut kompetenssin taitokomponentin arviointi. Viestijä on siis arvioinut kompetenssiaan joko muistelemalla viimeisintä tutkimuksen kohteena olevaa vuorovaikutustilannetta (esimerkiksi tietyntyyppistä keskustelua) tai luonnehtimalla tyypillistä käyttäytymistään viestintätilanteissa. Puheviestinnän kompetenssitutkimusta voi oikeutetusti kritisoida samoin perustein kuin sosiaalisen kompetenssin ja sosiaalisten taitojen tutkimusta (Duran 1989; Spitzberg & Dillard 2002). Tyypillisesti on ”listattu” joukko taitoja, joiden katsotaan olevan osaamisen kannalta keskeisiä tai merkittäviä, on laadittu mittari ja introspektion kautta selvitetty yksilöiden näkemystä omista taidoistaan tai arviointia toisen taitavuudesta. Ei juuri ole observoitu, mitkä taidot ovat relevantteja erilaisissa viestintätilanteissa.

Puheviestintätaitoja on arvioitu tarkastelemalla *atomistisia*, tarkkaa havainnointia edellyttäviä puhekäyttäytymisen piirteitä kuten katsekontaktia, ilmeitä, eleitä, epäröintejä, kysymistä ja puheaikaa. Arvioinnin kohteina on ollut myös *holistisia*, käyttäytymisestä syntyviä laajoja 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 taitavuudesta.

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 osaamisen suhteellisen pysyväksi, tilanteesta riippumattomaksi, piirretyyppi-seksi ilmiöksi (ks. myös Spitzberg & Cupach 1989). Andersenin (1984, 50–51, 69) mukaan kysymys on lähinnä taitojen operationaalistamiseen liittyvistä ratkaisuista, ei niinkään taidon ominaislaadusta sinänsä. Tilannekohtaisia taitomäärittelyjä ja arviointimittareita käytetään silloin, kun halutaan eritellä viestijän reaktioita tietynä hetkenä, tietyssä tilanteessa. Puheviestintäkäyttäytymisen piirretyyppisyysskään ei välttämättä tarkoita ehdottoman pysyvää ja muuttumatonta tapaa toimia vuorovaikutustilanteissa, vaan paremminkin yleistynyttä taipumusta käyttäytyä tietyllä tavalla.

Puheviestintätaitojen arvioinnissa on käytetty hyvin samankaltaisia tapoja kuin kirjoitelmien arvioinnissa (Goulden 1992; Rubin 1999; kirjoitelmien arviointitavoista ks. esim. Linnakylä 1996; Tarnanen 2002). 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 epäröintiä määrää). Atomistinen arviointitapa pyrkii siis selvittämään tiettyjen piirteiden ilmenemisen frekvenssin. Arvioinnin apuna käytetään rastituslistoja ja taulukoita. (Goulden 1992.) Atomistista arviointitapaa on sovellettu esimerkiksi sosiaalisten vuorovaikutustaitojen testauksessa. Atomistinen arviointi ei kuitenkaan sovellu puheviestintätaitojen arvioimiseen oppimistilanteissa, koska se ei anna oppijalle palautetietoa taidon kehittämiseksi. Atomistinen arviointi voi olla opetuksessa ainoastaan arviointi- ja palauttekeskustelun lähtökohta, ei lopputulos. Tieto puheviestintäkäyttäytymisen piirteiden frekvenssistä ei vielä kerro toiminnan laadukkuudesta, eikä se ohjaa tai rohkaise oppijaa luottamaan tai kehittämään taitojaan.

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 arviointikriteerien perusteella. (Goulden 1992; Rubin 1999.)

Puheviestintätaitojen analyttistä 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 ”puhujasta pystyi välittämään keskeiset ajatuksensa ymmärrettävästi ja vakuuttavasti kuuntelijoille”). Pisimmälle vietyä toteutustapa voisi olla vaikkapa vain yhden ainoan arvomääritelmän laatiminen (esimerkiksi ”on erittäin taitava esiintyjä”). Tunnusomaista tälle arviointitavalle on, että yleensä laaditaan ennalta arviointikriteerit. Summapistearviointeja vältetään, mutta arvioidavat 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.)

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 arviointia vinouttaville tekijöille. Arvioijan vaikutelmat voivat eri arvioidavien 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.

Yleisvaikutelma voi myös antaa yksipuolisen kuvan arvioidavan taidokkuudesta, jos jokin yksittäinen taito tai puhekäyttäytymisen piirre painottuu arvioinnissa. Vaikutelmat ja yksityiskohtaiset havainnot eivät kuitenkaan välttämättä ole ristiriitaisia. Vaikutelmapalautte soveltuu erinomaisesti puheviestinnän harjoitteluun ristivalottamaan esimerkiksi sitä, miten eri ihmisten vaikutelmat samasta puheesityksestä voivat olla hyvinkin erilaisia. (Goulden 1992; Bohn & Bohn 1985; Stiggins, Backlund & Bridgeford 1985.)

Opetuksen tarpeita varten on Yhdysvalloissa kehitelty standardoituja viestintäkompetenssimittareita jo 1950-luvulta lähtien. Useimmat näistä ovat esiintymistaitomittareita. (Backlund 1994, 215.) Standardoituja mittareita, joita on käytetty puheviestintäosaamista koskevilla tutkimuksilla ja joiden reliabiliteetti on osoittautunut hyvin korkeaksi, ovat esimerkiksi Rubinin (1982,

1985) kompetenssimittari (Communication Competence Assessment Instrument, CCAI) sekä Spitzbergin ja Hurtin (1987) keskustelutaitojen arviointimittari (Conversational Skills Rating Scale, CSRS), joista molemmista on kehitelty versiot sekä itsearviointiin että toisten arviointiin. (Puheviestintäkompetenssin arviointimittareita ovat esitelleet esim. Duran 1989; Kearney & Beatty 1994; Spitzberg 1988; Spitzberg & Cupach 1989.)

Rubinin (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 kuvaillut 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.

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.

Sillan rakentamista puheviestintäkompetenssin arviointitutkimusten ja puheviestinnän opetukseen liittyvän taitoarvioinnin välille ovat vaikeuttaneet arvioinnin erilaiset peruslähtökohdat ja tavoitteet. 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 taitaviksi. Taitoja on tarkasteltu pääasiassa piirretyyppisinä. Osa taidoista, joita arvioidaan, ovat hyvin matalan tason taitoja

(esimerkiksi ääntää niin, että toiset ymmärtävät, katsoo keskustelukumppaniin, puhuu riittävän kovalla äänellä, ymmärtää ohjeen). Mittarit tarkastelevat tärkeimpiä puheviestinnän perustaitoja mutta eivät anna oppijalle analyttistä taitojen kehittämiseen tähtäävää informaatiota.

Puheviestinnän opetuksessa taitojen arvioinnin tavoitteet ovat sidoksissa opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Opetuksessa pyritään kehittämään perusvalmiuksien varaan rakentuvaa taitorepertuaaria monipuolisemmaksi. Puheviestintätaitojen opetuksessa arvioinnin funktiot painottuvat toisin kuin taitojen arviointitutkimuksissa. Arviointitutkimuksessa on pyritty kehittämään reliabiliteetiltaan vahvoja mittareita. Opetuksessa taas arviointimenetelmien ja taitomittareiden reliabiliteettia tärkeämmiksi tavoitteiksi nousevat taitojen arvioinnin informatiivisuus, motivoivuus ja oikeudenmukaisuus. Opetuksessa arvioinnilla on toteavan ja ennustavan funktion lisäksi erityisesti ohjaava ja motivoiva tehtävä.

Puheviestintätaidon käsitteen teoreettiset kuvaukset ja arvioinnin kriteerit juontuvat antiikin retoriikan tavasta määritellä, millaista on tehokas puhetaito. Näkemys puheviestintätaidoista on sittemmin laajentunut kattamaan hyvin merkittävän osan ihmisen sosiaalista kanssakäymistä. Näkökulman siirtyminen puhetaidosta puhumisen perustaitojen tarkasteluun ja erilaisiin tilanne- ja tehtäväkohtaisiin vuorovaikutustaitoihin eli taidokkuuteen laajemmassa mielessä on motivoinut kehittämään myös puheviestintätaitojen arviointia opetuksessa. Puheviestintäkompetenssi nähdään osana laajempaa viestintäosaamista. Tämä on entisestään korostanut puheviestintätaitojen arviointitutkimuksen tärkeyttä (Allen 2002; Daly 1994; Rubin 1990). 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.

2.3 Puheviestintä osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta

2.3.1 Opetussuunnitelmat puheviestinnän opetuksen linjaajina

Puheviestintä kuuluu opetussuunnitelmien mukaan lukiossa niin kuin peruskoulussakin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sisältöihin. Sekä peruskoulun että lukion opetussuunnitelman perusteissa on äidinkieli määritelty laajalaisesti ajattelun, itseilmaisun, sosiaalisten suhteiden sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen välineeksi. Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaineena sekä taito- että tieto- ja taideaine, jonka ytimenä kuitenkin on puhe-, kirjoitus- ja lukutaito. Opetuksen tavoitteissa ja linjauksissa korostetaan monipuolisten viestintätaitojen merkitystä. Oppiaine on monitieteinen, ja sen opetuksessa pyritään soveltamaan kieli- ja kirjallisuustieteiden ohella myös viestintätieteitä sekä lukemisen ja kirjoittamisen tutkimusta. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37; Sinko 1994a, 8–11.)

Peruskoulussa tuetaan oppijan kehittymistä itsensä ilmaisijana ja kokijana, viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana sekä tiedon hankkijana ja tutkijana. Myös lukiossa pyritään kehittämään oppijan kulttuurista lukutaitoa monipuolisesti. Opiskelija perehtyy esimerkiksi erilaisiin tapoihin tarkastella kieltä ja kulttuuria, harjaantuu käyttämään ilmaisu-, argumentointi-, tulkinta- ja arviointikykyään sekä kykenee osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42; Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37–38.)

Lukio-opinnot aloittava nuori on jo peruskoulussa saanut monipuolista ohjausta puheviestintätaitojensa kehittämiseen, ainakin opetussuunnitelmien perusteiden mukaan. Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen päättöarvosanaan kahdeksan (hyvään) vaadittava osaamisen taso on kuvattu arviointikriteereissä (Peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit 1999). Niiden mukaan peruskoulunsa päättävä nuori muun muassa

- haluaa ja rohkenee ilmaista itseään suullisesti sekä ryhmien jäsenenä että yksin esiintyessään
- pystyy työskentelemään sekä yksin että ryhmässä
- osaa ottaa keskustelussa puheenvuoron, esimerkiksi esittämällä kannanoton tai kysymyksen ja antamalla lisätietoja tai perusteluja
- osoittaa kuuntelemisen taitoa
- arvostaa toisia puhujia ja heidän erilaisia mielipiteitään
- tuntee keskeisimmät puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erot ja soveltaa tietämystään omassa kielenkäytössään
- pystyy vaihtamaan nuorison oman puhekielen tarvittaessa yleispuhekieliseksi
- tuntee puheen laadintaprosessin
- kokoaa esitykseensä riittävästi aineksia, jäsentelee niitä sekä tuo aineistosta esille olennaisen
- ilmaisee sanottavansa niin, että hänen keskeinen viestinsä välittyy kuulijoille
- pyrkii ottamaan kontaktia yleisöönsä
- pystyy laatimaan erilaisia tekstejä tarkoituksen mukaan: kuvaavia, kertovia, tiedottavia, kantaaottavia, pohtivia ja fiktiivisiä. Hän tuntee ja tuottaa myös erilaisia mediatekstejä, kuten uutisia, mainoksia, artikkeleja, reportaaseja, haastatteluja ja arvosteluja. Hän ymmärtää, että tekstillä on aina tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön ja muotoon
- pystyy havainnoimaan ja arvioimaan itseään puhujana
- ottaa vastaan palautetta ja hyödyntää sitä omien taitojensa kehittämiseksi
- pystyy antamaan rakentavaa palautetta myös toisille.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetuksen tavoitteissa on ollut esillä näkemys, että lukio tavallaan viimeistelee peruskoulun luomaa puheilmaisuuden taitopohjaa. On vaikea arvioida, missä määrin lukio-opintonsa aloittavat nuoret hallitsevat edellä mainittuja puheviestinnän tietoja ja taitoja. Esiintymis- ja ryhmätaitojen osalta tavoitteet eivät kuitenkaan vaikuta vaatimustasoltaan kohtuuttomilta. Osa hyvään osaamiseen kuuluvista taidoista on lähinnä perusvalmiuksien ja perustaitojen taseisia (esimerkiksi pyrkii ottamaan kontaktia yleisöön, ilmaisee sanottavansa niin, että keskeinen viesti välittyy kuulijoille, osoittaa kuuntelemisen taitoa). Osa taidoista edellyttää perustasoa vaativampia tietoja ja taitoja (esimerkiksi palautteen hyödyntäminen omien taitojen kehittämisessä tai ryhmässä työskenteleminen).

Perinteisesti lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on keskittynyt kirjoitetun kielen tarkasteluun ja kirjoittamisen taitojen harjaannuttamiseen. Arvioidessaan lukio-opetuksen tuottamia viestintävalmiuksia Sinko (2000, 13) toteaa puheviestinnän opetuksen jääneen lukiossa ”opetuksen lapsipuolen” asemaan. Kirjallisuudenkin osa-alueen asemaa on pidetty alisteisena kielen opetukselle (Kirstinä 1994, 7). Tämän on katsottu johtuvan siitä, että kun äidinkielen ja kirjallisuuden (aiemmin äidinkielen ja alunperin suomen kielen) opetus lukiossa aloitettiin 1800-luvun puolivälissä, keskityttiin historiallis-poliittisista syistä uuden kielimuodon (so. kirjoitetun kielen) opetukseen. (Kauppinen 1982; Sallinen-Kuparinen 1986e.)

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 painotettiinkin 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 1986e, 45–49.)

Äidinkieli itsenäistyi oppiaineena 1900-luvun alun koulu-uudistuksissa. 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 väittelelyharjoituksia. Lukio-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 1986e.) 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 (esim. Lampi 1967, 4–7).

Kurssimuotoisen lukion äidinkielen opetussuunnitelmassa (1981) määriteltiin puheviestinnän tavoitteiksi, että lukiosta valmistuva nuori luottaa omaan ilmaisukykyynsä. Hän osaa puhua luontevasti, selkeästi ja tilanteeseen sopi-

vasti. Kuuntelemisen taidoista hän osaa eritellä ja arvioida kuulemaansa sekä yhdistellä havaintojaan mielipiteitään ja tietojaan johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Lisäksi tavoitteissa mainittiin, että opiskelija osaa ja haluaa hoitaa henkilökohtaisia yhteyksiään kielen keinoin. Näiden tavoitteiden mukaisesti pyrittiin 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.) 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 (1986e, 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, korrektaa 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 1986e, 57–58.)

Lukion äidinkielen opetussuunnitelman perusteissa (1994, 37–38) erityisiä puheviestintätaitoihin liittyviä tavoitteita ei opetussuunnitelman tavoitteissa tai kurssikuvauksissa tuoda esille. Puheviestintäänkin liittyvinä tavoitteina voidaan kuitenkin 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.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa 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, 5). Näitä opetussuunnitelmien perusteita kritisoitiin siitä, että ne eivät tuo ope-

tukseen juuri mitään uutta. Pakollisten kurssien tavoitteet olivat samansuuntaisia kuin entisessä opetussuunnitelmassakin, eli kirjallista ilmaisua painottavia ja arvostavia. Suullinen ilmaisu nähtiin edelleenkin jotenkin toisarvoisena. (Kemppainen & Uusi-Hallila 1994, 44–60.)

Väljissä tavoite- ja sisältökuvauksissa ei ymmärrettävästikään ollut tarkoituksenmukaista käsitellä kovin konkreettisesti tai yksityiskohtaisesti kurssien sisältöjä. Tällaisessa tilanteessa mielenkiintoisinta ei ehkä olekaan tarkastella, mitä valtakunnallisiin perusteisiin kirjattiin, vaan mitä siellä ei mainittu. Opetussuunnitelman perusteissa mainittiin muun muassa, että ”opiskelija kasvaa aktiiviseksi kirjallisuuden, kulttuurin ja medioiden käyttäjäksi”. Esimerkiksi tähän tärkeään affektiiviseen tavoitekokonaisuuteen ei, ainakaan tekstissä, sisällytetty mitään aktiiviseksi, ilmaisurohkeaksi puhujaksi ja keskustelijaksi tai analyttiseksi ja empaattiseksi kuuntelijaksi kasvamisesta.

Kirjallisuuden ja kielentuntemuksen osalta tavoitteita ja sisältöjä jonkin verran spesifioitiin. Puheviestinnän tavoitteet ja sisällöt ovat vuoden 1994 opetussuunnitelmassa upotettuina laajoihin viestinnän tavoitteisiin. Puheviestinnän osa-alueen opetuksen käytännön kannalta tätä voidaan pitää ongelmallisena ratkaisuna. Millaisen perustan väljä tavoitekuvaus antaa opetukselle, jos esimerkiksi käsitteen ’viestinnän taidot’ merkityssisältö on vakiintumaton tai yksipuolisesti painottuva?

Puheviestinnän opetuksen asemaa pyrittiin kuitenkin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kehittämään. Valinnaisiin kurseihin laadittiin Puheviestinnän taidot -kurssi, jonka aikana harjoitellaan esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoja. Kurssilla kehitetään opiskelijan taitoja erilaisissa puhetilanteissa, keskusteluissa, neuvotteluissa ja kokouksissa sekä perehdytään suomalaiseen puhekulttuuriin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37–39.) Puheviestinnän valinnaisen kurssin ei kuitenkaan ollut tarkoitus korvata pakollisten kurssien puheviestinnän opetusta, vaan antaa opiskelijalle lisämahdollisuus syventyä puheviestinnän oppimiseen. Tämä oli selkeä kannanotto lukion puheviestinnän opetuksen kehittämisen puolesta. Ensimmäisen kerran lukion äidinkielen opetuksen historiassa otettiin myös opetussuunnitelmassa kantaa siihen, millaisia puheviestinnän taitoja erityisesti lukiossa pyritään kehittämään.

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteista ja niiden saavuttamisesta samoin kuin opetuksen sisällöistä on ristiriitaisia käsityksiä. Oppiaineen asema on heikentynyt viime vuosikymmenien lukiouudistuksissa. Vuoden 1993 tuntijaon mukaan lukiossa oli enää vain kuusi pakollista äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia ja vähintään kaksi valinnaista syventävää kurssia aiemman kahdeksan pakollisen kurssin sijaan. Viimeisin tuntijako säilytti kuusi pakollista kurssia mutta lisäsi yhden valinnaisen syventävän kurssin (Valtioneuvoston asetus 2002). Äidinkielen ja kirjallisuuden 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. (Väljærvi & Tuomi 1994, 145.) Samankaltaisia tuloksia on saatu myös peruskoulun kansallisista äidinkielen oppimistulosten arvioinneista. Peruskoulua päättävistä tytöistä 48 % oli sitä mieltä, että äidinkielessä ja kirjallisuudessa on yleensä kiinnostavia tehtäviä, pojista vain 24 % oli samalla kannalla (Lappalainen 2001, 43). Äidinkielen merkitysarvo on lukiolaisille jotenkin jäsentymätön, tai sen sisältö mielletään epämääräisesti. Suomalaisen lukion äidinkielen opetusta koskevat tutkimustulokset voidaan Linnakylän (1993a, 139) mukaan tiivistää toteamukseen, että ”olemme onnistuneet luomaan ilottoman mutta varsin tehokkaan äidinkielen opetuksen”.

Suomalaisen lukion tilaa koskeva laaja selvitys antaa aiheita 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 ryhmätöyvalmiuksien tasoon. (Jakku-Sihvonen 1994, 387; Ratilainen 1994, 289–292; ks. myös Väljærvi 1997, 34–39.)

Saavutetaanko äidinkielen opetussuunnitelmien muitakaan puheviestinnän tavoitteita, on vaikea arvioida, koska puheviestinnän opetuksen määrää ja vaikuttavuutta ei juuri ole selvitetty. Opettajat eivät Opetushallituksen teettämän arvioinnin mukaan arvosta sen paremmin peruskoulussa kuin lukiossakaan puheviestinnän tavoitteita yhtä paljon kuin kirjoittamisen ja lukemisen tavoitteita (Sinko 2000, 13). Oppiaineen nimen muuttaminen vuonna 1997 äidinkielestä äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi oli kannanotto kirjallisuuden opetuksen vankentamisen puolesta.

2.3.2 Puheviestintätaitojen opetuksen ja arvioinnin käytänteitä

Opetussuunnitelmissa puheviestintä on lukio-opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä ollut jossain muodossa koko suomenkielisen lukiokoulutuksen ajan. Puheviestinnän oppimistavoitteet on määritelty opetussuunnitelmissa usein harjoitusmuotoina ja puhetilanteina, ei harjaantumisen kohteina olevina taitoina (Valo 1986). Puheviestinnän opettamiseen lukiossa näyttää liittyvän monenlaisia ongelmia, jotka haastavat puheviestintätaitojen arviointia ja arvioijia.

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi pätevyitymien on edellyttänyt puheviestinnän yliopisto-opintoja. 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. Viime aikoina näyttäisi kehitys opettajankoulutuslaitoksissa johtaneen siihen, että media-

kasvatus ja draamapedagogiikka ovat opettajankoulutuksen uusina osa-alueina syrjäyttäneet puheviestinnän sisältöjä.

Jos opettajankoulutukseen ei sisälly riittävästi puheviestinnän opintoja, voi puheviestinnän teorian tiedon puutteellisuus johtaa siihen, että esimerkiksi oppikirjojen sisällöt ohjaavat vahvasti opetuksen käytänteitä. (Sallinen-Kuparinen 1986e.) Lukion äidinkielen oppikirjoissa on kuitenkin perinteisesti ollut vain vähän puheviestintään liittyviä opetussisältöjä ja erityisen vähän varsinaisia puheviestintäharjoituksia (Leinonen 1991). Kansallisen peruskoulun äidinkielen oppimistulosten arvioinnin (Lappalainen 2001) yhteydessä analysoitiin peruskoulun 7.–9. luokilla eniten käytössä olleiden äidinkielen oppikirjasarjojen sisällöt. Selvityksen mukaan puheviestinnän oppisisältöjä oli oppikirjoissa vain 6 %. On mielenkiintoista havaita esimerkiksi, että vaikka esitelmän pitäminen on vankasti painottunut äidinkielen opetustraditiossa puheviestintätaitojen harjoitusmuotona, ei peruskoulun oppilas saa ainakaan oppikirjoista apua esiintymistaitojensa perustaksi. Ohjeita puhe-esityksen laatimiseen oli oppikirjojen sisällöistä vain 0.6 %, kun taas esimerkiksi sarjakuvia, joita opettajat ja oppilaat helposti löytäisivät muualtakin, sisältyi oppikirjoihin 1.1 %.

Savolainen (1998) kritisoi peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja siitä, että ne luovat kovin stereotyyppisen kuvan puheviestinnästä. Kuva näyttäisi myös olevan melko epämääräinen ja normittava. Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tuottama kuva hyvästä puhujasta sisältää oman elämänpiirin arkikeskustelujen hallinnan. Hyvä puhuja myös totuttautuu julkisiin asiakeskusteluihin. Oppikirjoissa kehoitetaan tietoisesti harjoittelemaan esimerkiksi tapa- ja käytöskulttuuria ja arjen vuorovaikutustilanteita. Teokset sisältävät ohjeita haastattelun, väittelyn ja mielipiteiden esittämiseen. Arkikeskusteluja käsitellään mielenkiintoisina kielellisen analyysin kohteina. Huomio kiinnittyy oppikirjoissa kuitenkin lähinnä vain kielen ja puhetyylin tilannekohtaiseen variaatioon ja siitä tietoiseksi tulemiseen. Oppikirjat siis nostavat keskustelun kulttuuriset ja sosiaaliset konventiot tietoisesti tarkastelun ja analyysin kohteiksi, mutta antavat melko keskiluokkaisen mallin kielestä ja sen vuorovaikutuksellisesta käytöstä.

Puheviestinnän opetuksen työskentelytavoiksi peruskoulun oppikirjoissa ehdotetaan usein dramatisointia ja erilaisissa rooleissa tehtyjä tehtäviä. Sen sijaan niissä ei anneta ohjeita, miten keskustelutaitoa harjoitellaan. (Savolainen 1998, 131–145.) Konkreettiset esiintymistaitoja koskevat ohjeetkin ovat Savolaisen (1998, 134) havaintojen mukaan enimmäkseen yleisiä, esimerkiksi ”puhu selkeästi ja rauhallisesti ja riittävän voimakkaalla äänellä sekä katso yleisöä”. Selkeyttä ei määritellä, vaan käsite implikoidaan itsestään selväksi. Vaikuttamista käsitellään, mutta opiskelija ei saa tietoa ja ohjeita siitä, kuinka vaikutetaan. Tämänkaltaisia ohjeita on vaikea toiminnan tasolla ottaa huomioon. Oppikirjoissa esitetty puhuja on lähinnä julkinen esiintyjä, joka puhuu valmistellusti.

Puheviestintätaitojen opetusperinne on rakentunut esiintymistaitojen varaan. Ryhmäviestinnän opetus ja ryhmätaitojen arviointi perustuvat ohuempaan traditioon. On erityisen vaikea arvioida, miten lukiossa saavutetaan

opetussuunnitelman tavoitteet ryhmätaitojen osalta. Opetustavoitteiden saavuttaminen riippuu todennäköisesti hyvin vahvasti siitä, tarjoaako äidinkielen opettajien koulutus riittävästi teoreettisia ja menetelmällisiä aineksia ryhmäviestinnän opettamiseen. Ryhmätaitojen oppimisen ohjaaminen edellyttää opettajalta paitsi mielekkäiden ryhmätilanteiden järjestämistä opetukseen, myös taitotavoitteiden määrittelyä sekä systemaattista palautteenantoa ja arviointia (Frey 1999; Kelly & Phillips 1990).

Arviointikäytänteitä lukiossa säätelevät monet tekijät: kurssiarviointia koskevat säädökset ja määräykset, koulukohtaiset arviointikäytänteet, oppimateriaalit ja opetustraditio. Opiskelija-arvioinnilla pyritään lukiossa ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin (Opetushallituksen määräys 8/011/99).

Puhumista opetetaan ja arvioidaan vähän, minkä puolestaan on katsottu ainakin osittain johtuvan siitä, että ylioppilastutkinto kohdistuu kirjoittamisen taidon arvioimiseen (Lonka 1994, 104–105; Luukkonen 1984, 62–63; Sinko 2000, 14). Keskitetty valtakunnallinen päättötason arviointi onkin osoittautunut lukio-opiskelua olennaisesti sääteleväksi tekijäksi (Väljjarvi 1996, 136; Yrjönsuuri 1994, 106). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja arvioinnissa painotetaan lukiossa niitä asioita, joita tiedetään ylioppilastutkinnon mittaavan, eli kirjoittamista ja tulevaisuudessa todennäköisesti myös entistä enemmän tekstitaitoja.

Puheviestinnän opetuksen kehittämisen yhdeksi esteeksi on toistuvasti nähty lukion äidinkielen ja kirjallisuuden päättökokeen yksipuolisuus. Ajatus ylioppilaskokeen monipuolistamisesta ja suullisesta päättökokeesta on aina ajoittain noussut esiin. Jo 1980-luvun alussa käynnissä ollut oppimääräsuunnitelmien uudistustyö johti pohtimaan myös äidinkielen päättökokeen kehittämistä. Mahdollisena pidettiin toisen koepäivän käyttämistä oppiaineen jonkin muun osa-alueen kuin kirjoittamisen taitojen arvioimiseen (Johansson 1981). Jämsä (1981) ehdottikin, että ”päättökokeeseen on liitettävä myös suullisen ilmaisun taitoa mittaava koe”. Hän kaavaili päättökokeeksi sellaista tehtävää, jossa opiskelija antaisi luokan edessä kaksi ”näytettä”, jotka sitten luokkatoverit ja opettaja arvioisivat. Tämä ehdotus jäi kuitenkin päättökokeen kirjoittamistehtävän monipuolistamista ja lukion opettajien työmäärää koskevien keskustelujen varjoon.⁶

Puheviestinnän asema osana lukion äidinkielen opetusta korostui vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Samoin puheviestinnän opetussisältöjen ja -menetelmien sekä puheviestintätaitojen arvioinnin kehittämisen tarve tuli ilmeiseksi. Esimerkiksi ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmän mietinnön (1993)

⁶ Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehdessä *Virkkeessä* käytiin vuosina 1981 ja 1982 vilkasta keskustelua päättökokeesta. Jämsän ehdotusta ei kommentoitu. 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 arvosana. Ei siis enää peruskoulun tavoin eroteltu kirjallisuuden ja kielentuntemuksen sekä kirjallisen ja suullisen esityksen taitojen osaamista kurssiarvosanassa. Tämä uudistus jäi vastustuksesta huolimatta voimaan.

mukaan äidinkielen opetuksen kehittämisen yhtenä keskeisenä tavoitteena tuli olla suullisen kielitaidon aseman vahvistaminen. Äidinkielen kokeiden oli työryhmän mielestä vastattava käsitystä kieli- ja viestintätaitojen kommunikatiivisesta perusolemuksesta ja rakenteesta.

Suomessa äidinkielen oppimista on monien muiden maiden tapaan alettu vuosittain kontrolloida valtakunnallisilla kokeilla ja testeillä vasta viime vuosina (ks. Hannén 2000; Lappalainen 2000a, 2001; Väyrynen 2000). Linnakylä (1994b) pitää suomalaisia pehmeitä arviointitapoja (koulu- ja kotitehtävien seurantaa, osallistumista opetukseen, opettajan laatimia kokeita) tuloksellisina erityisesti silloin, kun oppimisnäkemys on oppijakeskeinen, yksilöllisyyttä ja kriittistä ajattelua arvostava. Valtakunnalliset kokeet ja testit ovat kuitenkin tarkoituksenmukaisia yhtenäisen perustason selvittämiseksi. Linnakylän (1994b, 7) mukaan on myös suullisen ilmaisutaidon osa-aluetta arvioitava, jos sen kehittäminen otetaan vakavasti. Peruskoulussa puheviestintä- ja ilmaisu-taitojen testausta kokeiltiin vuonna 1993 ja kokeiluista saatiin myönteisiä tuloksia (Nyfors 1995).

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 kokeilivat omassa opetustyössään erilaisia puheviestintätaitojen arviointikriteerejä ja päättökokeeksi soveltuvia tehtävätyyppejä (Sinko 1994b). Kehittäjäverkosto päätyi keväällä 1994 ratkaisuun kokeilla sellaista päättökoeetta, jossa mitattaisiin sekä esiintymisen että ryhmäviestinnän taitoja. Esiintymis- ja ryhmätilanne katsottiin viestintätilanteiksi, joihin liittyviä taitoja lukio-opetuksessa pyritään kehittämään.

Esiintymis- ja ryhmätilanteissa vaadittavien puheviestintätaitojen rajaa ei voida kovin kategorisesti määritellä (Valo 1995b, 73). Taitoja haluttiin kuitenkin arvioida monipuolisesti, kahdessa toisistaan mahdollisimman paljon eroavassa vuorovaikutustilanteessa. Puheviestintätaitojen päättökoe on ollut tarjolla lukioissa valtakunnallisena mutta lukiolaisille vapaaehtoisena kokeena vuodesta 2000 alkaen. Päättökokeiden tuloksia ei ole valtakunnallisesti raportoitu tai tutkittu. Tässä tutkimuksessa esitellään puheviestintätaitojen päättökokeen kehittelyvaiheeseen liittyneen kokeen tuloksia sekä äidinkielen opettajien kokemuksia ja arviointeja lukion puheviestintätaitojen päättökokeesta.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa on puheviestinnän osa-alueen hallintaa useimmiten arvioitu jatkuvan näytön avulla, joko erillisinä tuotoksina (esimerkiksi esitelmät) tai osallistumisena (osallistuminen keskusteluun tunneilla). Jatkuvan näytön ottaminen huomioon arvostelussa koetaan yleensä lukiossa myönteiseksi, mutta ongelmalliseksi (Yrjönsuuri 1994). Ohjeita tällaiseen jatkuvan näytön perusteella tapahtuvaan puheviestintätaitojen oppimisen arviointiin on annettu kovin vähän esimerkiksi äidinkielen didaktiikkaa käsittelevissä teoksissa (ks. esim. Kauppinen 1986, 204–205; Sarmavuori 1984, 143).

Puheviestintätaitojen arviointiin liittyy lukiossa monia ongelmia. Osin vaikeudet ovat johtuneet opetustavoitteiden epämääräisyydestä. Sallinen-

Kuparisen (1986e, 58) mukaan opetussuunnitelmien tavoitteet ovat olleet arvottavia. Vaikutelmiin perustuvia, konnotatiivisia arviointikohteita on vaikea arvioida luotettavasti. Tällaisia kohteita ovat opetussuunnitelmissa olleet esimerkiksi puhumisen selkeys, luonteisuus ja ilmeikkyys, mielipiteen esittäjän vilpittömyys, aitous, suoruus ja avoimuus, esiintymistä sävyttävä kohtuullisuus, miellyttävyys ja asiallisuus tai kuuntelun valppaus ja tahdikkuus. (Sallinen-Kuparinen 1986e, 59–60.) Puheviestinnän arvioimisen vaikeutta tai oppimistavoitteiden epämääräisyyttä kuvastanee myös se, että arviointia on pidetty jopa arkaluontoisena asiana: ”Aineemme on luonteeltaan sellainen, että usein joudumme arvioimaan oppilaan persoonallisuuteen liittyviä ja siksi varsin arkoja asioita (esim. suullista ja kirjallista ilmaisua)” (Luukkonen 1982, 61).

Oppijakeskeisyyden on havaittu korostuvan äidinkielen opettajiksi opiskelevien opettamiskäsityksissä. Opettajaksi opiskelevat ovat hyvin tietoisia kasvatusvastuustaan. He haluaisivat tukea oppijan persoonallista kasvua ja antaa yksilöllistä palautetta, mikä kuitenkin koetaan vaikeaksi. Äidinkielen opettajiksi opiskelevien arviointikäsityksissä painottuu arvioinnin kannustava rooli. (Virta, Kaartinen & Eloranta 2001, 83–84.) Puheviestintätaitojen arvioinnin määrätietoista kehittämistä eivät tue sen paremmin lukion päättökokeen rakenne, puheviestinnän opetustraditio ja opetuksen tavoitteet kuin opettajien arviointikäsityksetkään. Ei siis ihme, jos puheviestintätaitojen arviointi koetaan vaikeaksi.

Arvioinnin kehittäminen entistä informatiivisemmaksi, monipuolisemmaksi ja motivoivammaksi oli vuoden 1994 opetussuunnitelman uudistustyön yhtenä tavoitteena (Apajalahti 1994, 59–61). 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 kehittymiseen, minkä vuoksi opiskelija tulisi ohjata itsearviointiin. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma niin kuin konstruktivistinen oppimiskäsitys edellyttävät sellaisia arviointitapoja, jotka ottavat huomioon oppijoiden kokemuksen ja arvostavat oppijoiden oman toiminnan kriittistä reflektointia (Linnakylä 1994a, 1994c). Omien puheviestintätaitojen havainnointiin tai arvioimiseen lukion äidinkielen oppikirjasarjoissa on kuitenkin perinteisesti ollut erittäin vähän aineksia (Leinonen 1991). Tosin lukion puheviestinnän opetukseen on ilmentynyt kaksi opiskelijoille suunnattua oppikirjaa 1990-luvun puolenvälin jälkeen, toinen (Valo & Almonkari 1995) koko lukion ajaksi, toinen (Mikkola & Julin 1997) valinnaista syventävää Puheviestinnän taidot -kurssia (7. kurssi) varten. Molempiin sisältyy sekä arviointitehtäviä että ohjeita opiskelijoiden itsearviointiin ja vertaispalautteen antamiseen.

Puheviestinnän opetus on lukiossa laajentunut kielen ja kirjallisuuden opetusta tukevasta kaunoluvun ja lausunnan opetuksesta monipuoliseksi opiskelijan vuorovaikutustaitoja – erityisesti esiintymisen ja ryhmäviestinnän taitoja – kehittäväksi toiminnaksi. Valinnaisen Puheviestinnän taidot -kurssin lisäksi puheviestintä on äidinkielen opetussuunnitelmassa mukana myös pakollisten

kurssien tavoitteissa ja sisällöissä. Puheviestinnän opettamiseen lukiossa liittyy monia ongelmia, jotka kietoutuvat toisiinsa. Tavoitteiden epämääräisyys saattaa johtaa opetussisältöjen sattumanvaraisuuteen ja jäsentymättömyyteen. Arviointiin liittyy myös jonkinasteista arkuutta, minkä ainakin osittain voi tulkita johtuvan tavoitteiden epämääräisyydestä sekä harjaantumattomuudesta arvioida ja antaa palautetta opiskelijan puheviestintätaidoista.

Puheviestinnän opettamista on tutkittu 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). Opiskelijoiden itsearviointitaidon kehittyminen on opetuksen tavoitteena, mutta opiskelijoiden valmiuksia arvioida omia puheviestintätaitojaan ei ole tutkittu.

Esiintymistaidon opetuksella on lukiossa vankat perinteet. Ryhmätaitojen opetuksessa on ohuempi traditio. Esiintymis- ja ryhmätaitojen opetukselle on lukiossa erilaiset lähtökohdat. Tätä taustaa vasten on erityisen mielenkiintoista selvittää niin opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearviointia kuin opettajien käsityksiä puheviestintätaitojen oppimisen ohjaamisesta äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla sekä heidän kokemuksiaan esiintymis- ja ryhmätaitojen tason arvioinnista lukion puheviestintätaitojen päättökokeessa.

3 TUTKIMUKSEN LUONNEHDINTA

3.1 Tutkimusasetelma

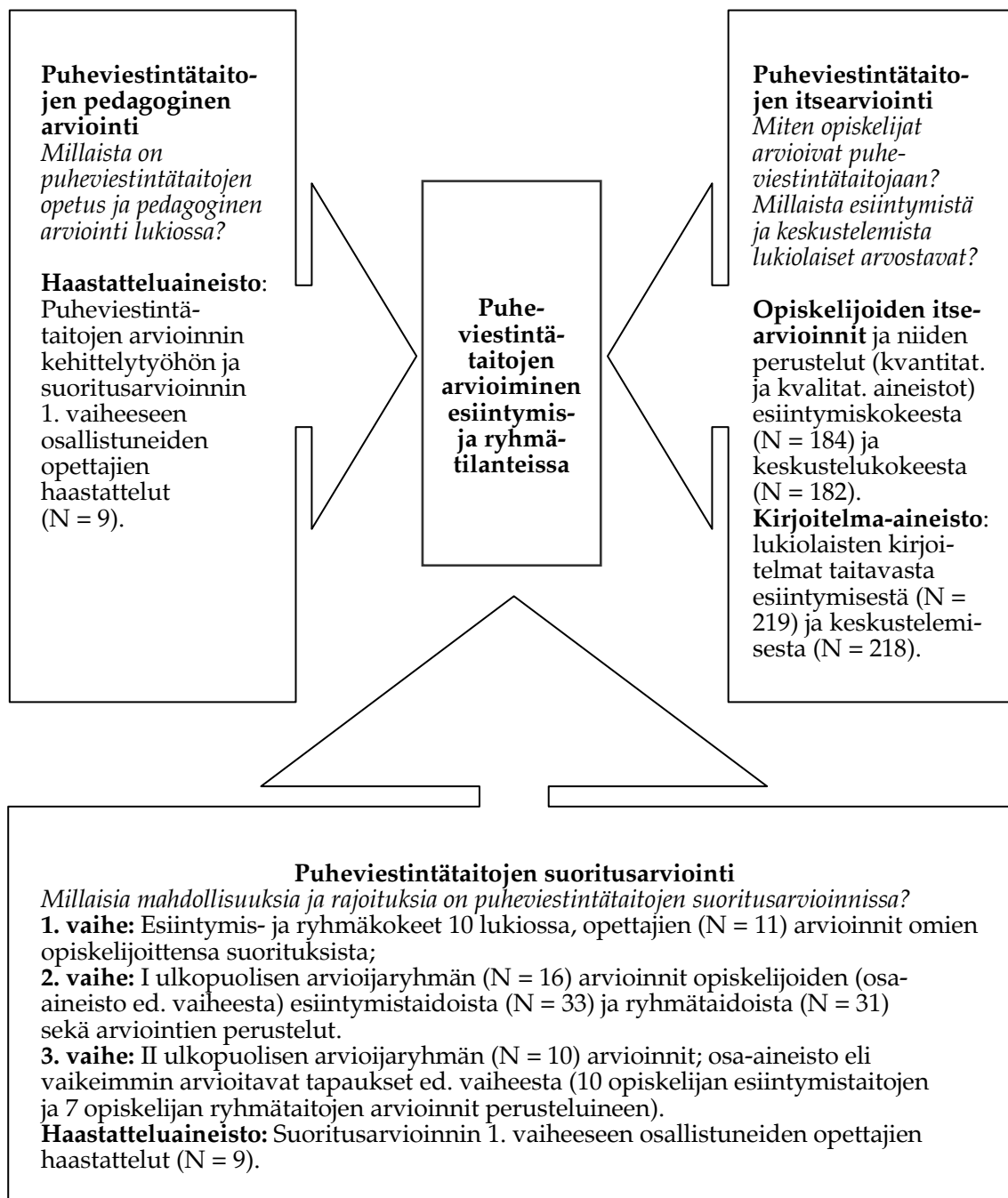
Tässä työssä tarkastellaan esiintymis- ja ryhmätaitojen opetusta sekä lukiolaisten puheviestintätaidoista tehtyjä arviointeja. Puheviestintätaitoja tarkastellaan kolmesta näkökulmasta: 1) Millaista on esiintymis- ja ryhmätaitojen opetus ja pedagoginen arviointi lukiossa? 2) Millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia on puheviestintätaitojen suoritusarvioinnissa? 3) Miten lukiolaiset itse arvioivat esiintymis- ja ryhmätaitojaan ja millaista esiintymistä ja ryhmässä keskustelemista he arvostavat?

Tutkimuskysymykseen 1 haetaan vastauksia haastattelemalla puheviestintätaitojen arviointiin ja päättökokeen kehittelytyöhön osallistuneita lukion äidinkielen opettajia. Tutkimuskysymystä 2 lähestytään kuvaamalla esiintymis- ja ryhmäkokeiden tuloksia lukiolaisten taitojen tasosta sekä tarkastelemalla taitotasoarviointien yhdenmukaisuutta ja subjektiivisuutta. Lukiolaisten (184 opiskelijaa) taitoja arvioivat heidän opettajansa ja kaksi ulkopuolisista arvioijista koottua ryhmää. Kaikki arvioijat käyttivät samoja arviointikriteerejä ja samaa arviointiasteikkoa. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijoiden omat äidinkielen opettajat (11 opettajaa) arvioivat omien opiskelijoittensa taidot. Opettajista yhdeksän on samoja, jotka osallistuivat myös tutkimushaastatteluun. Kaksi ulkopuolisista arvioijista koottua ryhmää arvioi opiskelijoiden taitoja videonauhan perusteella. Ensimmäinen ryhmä (16 arvioijaa) arvioi osaotoksen koesuorituksista (2. vaihe), ja toinen ryhmä (10 arvioijaa) arvioi samasta osa-aineistosta sellaiset suoritukset, joiden taitotasosta ensimmäinen arvioijaryhmä oli vähiten yksimielinen (3. vaihe). Suoritusarviointia pohditaan myös opettajien haastatteluissa esittämien käsitysten ja kokemusten perusteella.

Puheviestintätaitojen itsearviointia (3. tutkimuskysymys) lähestytään kahden eri aineiston pohjalta. Ensiksi analysoidaan esiintymis- ja ryhmäkokeisiin osallistuneiden opiskelijoiden (N = 184) esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearviointeja ja niiden perusteluja. Opiskelijat arvioivat taitojaan samoilla arviointikriteereillä ja samalla arviointiasteikolla kuin opettajat ja ulkopuoliset

arvioijaryhmät. Toiseksi pohditaan kirjoitelma-aineiston perusteella, millaista esiintymistä ja ryhmässä keskustelemista lukiolaiset arvostavat. Aineisto koostuu 219 lukiolaisen kirjoitelmasta. Lukiolaiset eivät ole samoja opiskelijoita, jotka osallistuivat kokeisiin.

Seuraavissa luvuissa (luvut 3.2.1, 3.2.2 ja 3.2.3) kuvataan tarkemmin tutkimusmenetelmät ja -aineistot sekä tutkimuksen toteuttaminen. Kuviossa 1 esitetään tutkimusasetelma eli se, millaisten aineistojen perusteella tutkimuksen eri tavoitteisiin haetaan vastauksia.



KUVIO 1 Näkökulmat puheviestintätaitojen arviointiin, tutkimuskysymykset ja tutkimusaineistot

3.2 Tutkimusmenetelmät ja -aineistot

3.2.1 Puheviestintätaitojen pedagogiseen arviointiin liittyvä aineisto

3.2.1.1 Haastateltavat ja haastattelujen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, millaista on puheviestinnän opetus ja oppimisen ohjaaminen lukiossa. Puheviestintätaitojen pedagogista arviointia tarkastellaan selvittämällä lukion äidinkielen opettajien kokemuksia ja käsityksiä puheviestinnän opetuksesta ja puheviestintätaitojen arvioinnista. Tavoitteena on ollut selvittää, miten puheviestinnän opetusta toteutetaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Miten lukion opetussuunnitelman tavoitteet realisoituvat opetustyössä? Mikä ohjaa puheviestintätaitojen opettaja arviointityötä lukiossa? Millaisia käsityksiä opettajilla on puheviestintätaitojen oppimisesta ja opettamisesta sekä palautteenannosta ja arvioinnista?

Lähestymistapa pedagogisen arvioinnin tarkasteluun on kvalitatiivinen, millä tarkoitetaan tässä yhteydessä sekä tutkittavien näkökulman ja henkilökohtaisen tulkinnan korostamista, aineistonkeruutapaa että aineistolähtöistä analyysimenetelmää (Eskola & Suoranta 1998, 15–24; Guba & Lincoln 1994, 105–109; Janesick 1994, 212). Kuva, joka puheviestintätaitojen pedagogisesta arvioinnista muodostuu, perustuu opettajien henkilökohtaisiin merkityksenantoihin, opettajien omaa opetusta koskeviin kuvauksiin sekä heidän omien opetus- ja arviointikokemustensa reflektointiin.

Tutkimuksessa haastateltiin yhdeksää lukion äidinkielen opettajaa eri puolilta Suomea. Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelevät erilaisissa lukioissa. Osa opettajista opettaa keskisuurissa, osa suurissa lukioissa joko maaseudulla tai kaupungissa. Osa opettajista työskentelee äidinkielen lehtoreina yleislukioissa, osa opetusharjoittelua järjestävissä oppilaitoksissa. Kaikki haastatellut opettajat ovat olleet aktiivisesti mukana Opetushallituksen vuonna 1993 käynnistämässä niin sanotussa Puhvi-työryhmässä, jonka tavoitteena oli kehittää lukion puheviestinnän opetusta ja arviointia. Opettajat olivat kaikki myös mukana vuonna 1995 toteuttamassa ja arvioimassa esiintymis- ja ryhmäkokeita, joiden tuloksia raportoidaan tässä työssä suoritusarviointia koskevassa luvussa (luku 5). Opettajat ovat osallistuneet lähes vuosittain päättökokekokeiluihin, osa heistä on myös ollut laatimassa vuosittain vaihtuvia puheviestintätaitojen päättökokeen koetehtäviä. Ryhmän jäsenet edustavat siis sekä päteviä että myös kokeneita äidinkielen opettajia, jotka ovat perehtyneet puheviestinnän opetukseen ja arviointiin lukiossa. Kyseessä on harkinnanvarainen näyte.

Haastateltavien määrää voi pitää vähäisenä mutta tämänkaltaisessa tapauskohtaisessa laadullisessa tutkimuksessa riittävänä (ks. Eskola ja Suoranta 1998, 64–65). Haastateltavien määrää tärkeämpää on se, että tutkimukseen saatiin juuri niitä opettajia, jotka olivat sekä motivoituneita osallistumaan että parhaiten perehtyneet myös puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin kehittely- ja

kokeilutyöhön. Haastateltavien tunnistamisen estämiseksi heistä käytetään pseudonyymejä Anja, Eeva, Minna, Pirkko, Satu, Seija, Tiina, Raija ja Riitta.

Haastattelut toteutettiin toukokuussa 1998. Opettajat olivat lähettäneet tutkijalle etukäteen tutustuttavaksi oman koulunsa opetussuunnitelman. Haastateltavat vaikuttivat motivoituneilta, ja he olivat valmistautuneet haastatteluihin. Osa oli ottanut mukaansa esimerkiksi opetusmateriaaliaan ja kurssien arviointitietoja. Kaikki haastateltavat antoivat luvan nauhoittaa haastattelut. Haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluja (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48), ja ne kestivät neljästäkymmenestäviidestä minuutista yli kahteen ja puoleen tuntiin.

Haastattelut etenivät useimmiten niin, että ensin käytiin koulukohtaisen opetussuunnitelman pohjalta keskustelua siitä, mitä äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja opettaja on opettanut ja millä kursseilla hän on opettanut puheviestintää. Sitten käsiteltiin puheviestintätaitojen arviointia ja palautteenantoa äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Haastatteluissa selvitettiin kurssikohtaisesti, kuinka opiskelijat saavat palautetta puheviestintätaidoistaan. Haastattelussa kysyttiin opettajien kokemuksia ja käsityksiä puheviestintätaitojen arvioimisesta sekä selvitettiin, millaista esiintymistä ja keskustelemista opettajat itse arvostavat. Lopuksi opettajat kertoivat puheviestintätaitojen arviointikokemuksistaan päättökokeissa sekä näkemyksistään puheviestinnän opetuksen kehittämistä (ks. liitettä 1). Teemarunkoa sovellettiin kuitenkin joustavasti. Haastattelun tulokset pedagogisesta arvioinnista raportoidaan luvussa 4 ja suoritusarvioinnista luvussa 5.

Tutkimustehtävän kannalta oli välttämätöntä ja haastavaa luoda haastattelutilanteisiin sellainen ilmapiiri, joka mahdollisti luottamuksellisen keskustelun. Haastateltavathan joutuivat kuvaamaan ja arvioimaan omaa opetustaan sekä pohtimaan omia arviointiin liittyviä käsityksiään ja arvostuksiaan. Tutkija ja haastateltavat tunsivat toisensa entuudestaan useamman vuoden ajalta esimerkiksi Puhvi-työryhmän työskentelyn pohjalta, mikä todennäköisesti oli luottamuksellisuuden rakentumisen kannalta eduksi. Ainakin tutkijan näkökulmasta arvioituna haastateltavat paneutuivat kokemustensa ja käsitystensä pohtimiseen, ja keskustelut sujuivat luottamuksellisessa hengessä.

3.2.1.2 Haastatteluaineiston käsittely ja analysointi

Haastattelut kirjoitettiin puhtaaksi niin, että niistä poistettiin vain muutama asiaan liittymätön kommentti. Haastateltavien vastauksista korvattiin selitetiedoilla henkilöitä ja paikkakuntaa koskevat nimet, jotta haastateltavaa ei olisi mahdollista niiden perusteella tunnistaa. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 163 sivua (744 kilotavua).

Aineistoon tutustuttiin ensin lukemalla sitä läpi ja tekemällä lyhyitä muistiinpanoja haastatteluissa esille nousseista uusista teemoista, vastausten herättämistä kysymyksistä ja oivalluksista. Haastatteluvastaukset sisälsivät monenlaista puhetta:

- 1 kuvauksia toiminnasta (esim. nämä asiat puheviestinnästä ovat esillä tällä kurssillani, näin käytän videota apuna palautteenannossa);
- 2 arviointeja (esim. nämä arviointikriteerit ovat minusta päällekkäisiä, tuo tasokuvaus pitäisi kirjoittaa toisella tavalla);
- 3 tunteiden ilmauksia (esim. arviointi hirvittää, tämä puheviestinnän opetuskokemus on tuottanut minulle iloa tai onnistumisen tunteita);
- 4 omien arvostusten ja periaatteiden erittelyä (esim. tällaista esiintymistä arvostan, tämä on minusta arvioinnissa tärkeää).

Teemahaastattelun runkoa hyödynnettiin aineiston käsittelyssä siten, että sen mukaisesti joitakin tekstikohtia voitiin erotella tekstimassasta. Tällaisia olivat esimerkiksi kurssikohtaiset kuvaukset opetuksesta ja opettajien näkemykset hyvästä esiintyjästä ja keskustelijasta. Pääasiallisesti kuitenkin aineisto koodattiin aineistolähtöisesti niin, että tekstiin merkittiin lyhennekoodeilla, mistä haastateltava missäkin kohdassa kertoo. Koska aineiston koodausta ei tehty – ainakaan tietoisesti – mistään tietystä teoreettisesta lähtökohdasta käsin, koodaus tehtiin alkuvaiheessa melko hienojakoisesti. Toisessa vaiheessa pyrittiin yhdistämään koodit laajemmiksi teemoiksi, joiden perusteella aineisto ryhmiteltiin tulkintojen tekemistä varten. Teemat olivat

- koulukohtaisen opetussuunnitelman kuvaukset
- puheviestinnän opetus
- arvioinnin tavoitteet
- arvostelu
- palautekäytännöt opetuksessa
- arviointikriteerit opetuksessa
- arvioinnin ongelmat
- muutokset omassa opetuksessa
- päättökoe
- käsitykset puheviestintätaidosta.

Ryhmiteltyä aineistoa luettiin ja siitä koottiin teemakohtaisia tiivistyksiä (Alasuutari 1994, 30). Opettajien haastatteluvastauksia siitä, miten he opettavat puheviestintää, voidaan lähestyä eräänlaisina kertomuksina omasta opetustyöstä, sen tavoitteista ja sisällöistä. Haastatteluja tulkitaan ensisijaisesti käsityksinä ja henkilökohtaisina merkityksenantoina. Haastateltavien puhetta ei voida pitää faktana vaan pikemminkin eräänlaisena haastattelutilanteessa tuotettuna tulkintana opetuksen todellisuudesta, opetuksen tavoitteista, arvioitiin liittyvistä arvostuksista, käytännöistä ja menettelytavoista (Silverman 1993, 100). Analyysin kannalta keskeistä on se, millaista variaatiota aineistosta löytyy: miten eri tavalla opettajat tulkitsevat puheviestintätaitojen oppimisen ohjaamiseen ja arviointiin liittyviä käsitteitä ja kokemuksia. Aineiston tulkinnassa merkityksellistä on myös se, mistä ei kerrota. Niinpä aineistosta tehtyjä tulkintoja sävytti myös negatiivisen evidenssin kerääminen eli sen tulkinta, mistä haastatteluissa ei puhuta.

Aineiston analyysissä sovellettiin myös tyypittelyä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 182). Puheviestinnän opetuksen toteutustapoja kuvataan tiivistämällä erilaisia näkemyksiä puheviestintätaitojen opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja työtavoista. Tyypittely mahdollisti erilaisten puheviestinnän opetusfilosofioiden ja -näkemysten aineistolähtöisen tarkastelun. Tyypittelyssä koottiin puhe-

viestinnän opetuksen toteutusta kuvaavasta aineistosta samankaltaisuuksia, jotka yhdisteltiin ja tiivistettiin kuvaamaan erilaisia lähestymistapoja puheviestinnän opetukseen. Tässä analyysivaiheessa induktiivisen, aineistolähtöisen päättelyn ohessa käytettiin myös abduktiivista päättelyä, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii todentamaan aineistonsa avulla jo valmiina olevia teoreettisia johtoideoita (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Opettajien näkemyksiä puheviestinnän opetuksesta ei kuvattu niinkään aineistosta nousevina didaktisina periaatteina, vaan haastatteluja tulkittiin etsien tietoisesti esimerkkejä, joiden voitaisiin tulkita edustavan tiettyjä puheviestinnän opetuksen didaktisia näkemyksiä (ks. lukua 4.6).

3.2.1.3 Haastattelumenetelmän luotettavuuden arviointia

Haastattelumenetelmä tuottaa aina enemmänkin käsityksiä ilmiöistä ja toiminnasta kuin suoranaisia faktoja. On vaikeaa, ellei mahdotonta sanoa, onko se kuva ja käsitys, joka muodostuu esimerkiksi opettajan kertomana tietyn yksittäisen kurssin puheviestinnän opetuksesta yhtäpitävä sen kanssa, mitä kyseisellä kurssilla opetetaan. Opettaja voi muistaa väärin, hän voi tulla kertoneeksi vain osan kurssin sisällöstä tai hän voi kertoa sen, minkä itse uskoo olevan suotuisaa tai mitä arvelee tutkijan odottavan tai arvostavan. Tutkimustilanteessa tuotetulla puheella on varmasti aina useita funktioita. Haastattelut ovat itsensä esittämistä mutta tarjoavat myös mahdollisuuden oman toiminnan kriittiseen reflektioon.

Tutkija ja haastateltavat tunsivat toisensa useamman vuoden takaa ja olivat työskennelleet samassa työryhmässä. Tätä voi pitää myös mahdollisena menetelmän virhelähteenä. Haastateltavat ovat voineet ilmaista nimenomaan vain sellaisia käsityksiä, joita tietävät tutkijan arvostavan tai odottavan. Viitteitä yhteiseen historiaan tuli esille joissakin haastatteluissa. Esimerkiksi Riitta pohtii ryhmäkokeen arviointikriteerejä ja viittaa samalla yhteiseen kokemukseen ja kritisoi tutkijan eräässä tilaisuudessa esittämää näkemystä:

TV: onks sulla siihen ehdotusta, nyt ihan siis sitä, miten sä haluisit niinku tuota, jos ajatellaan tätä päättöarviointia ja päättökokeen toteutusta niin, miten sitä vois kehittää

Riitta: - - hetkinen [lukee arviointikriteeristöä] en osaa sanoa, mut kyllähän se aika hyvin tuota tosiaan läpäsee, tai siis nää liukuu niin päällekkäin, että kyllähän se, hankala on, mut toisaalta eipä siitä sen enempää sitten, niin no se mun pitää sanoa, kuinka tuli siellä [tilaisuuden nimi] ja [kollegan nimi] kanssa oli puhetta siitä pikkuisen, että kyllä se aika hurjalta tuntuis, jos aattelis, että tuota nää viestintätaidot arvioitas pelkän ryhmäkeskustelun perusteella, että nämä sisältys, minusta se on vähän pelottavakin ajatus.⁷

Seija puolestaan kuvaa, kuinka ohjaa opiskelijoitaan antamaan toisilleen palautetta ja havainnoimaan ryhmäviestintää, mitä opiskelijat pitävät vaikeana. Samalla hän kertoo, miten on soveltanut jotain tutkijan esittämää näkemystä omassa työssään:

⁷ Haastatteluvastaukset on litteroitu sanatarkasti. Hakasulkeissa on asiayhteyden ymmärtämistä helpottavia lisäyksiä. Poistot on merkitty katkoviivoin (- -).

TV: *siis itse [arvioivat itseään]*

Seija: ei, vaan toinen toisilleen [antavat palautetta], että tää ei ollutkaan niin helppoo, että kun mä, ei se, et oliko tää sitä taitoo, he saattavat kysyä, että siinä he lähtee heti, siihen niinku, että ei jäädä siihen et katsoiko ulos, vai eikö, katsoiko minuun, ja siinä, sitä kautta mä oon sen sisällön sitten tuonut tonne muuhunkin opetukseen, ja sitten, sitten sä oot itse opettanut ja mä oon kuuliaisena oppilaana ottanu sen [auraa] että toisto, harjoitusten toisto, sitä me käytetään paljon.

Se, että haastatteluissa ilmaistut käsitykset tai toimintatavat eivät välttämättä olekaan faktoja, ei kuitenkaan sinänsä heikennä menetelmän käyttökelpoisuutta tai luotettavuutta. Haastatteluissa tuotetut käsitykset ja puhettavat kertovat opettajien henkilökohtaisista arvostuksista. Jos aineiston analyysissä pystytään nostamaan esiin ilmiön ymmärtämisen kannalta merkitykselliset sisällöt uskollisina haastateltavien omalle äänelle, voidaan saavuttaa riittävän luotettava kuva siitä, millaista on puheviestintätaitojen opetus ja pedagoginen arviointi lukiossa.

Haastattelumenetelmän arvioinnissa eivät reliabelius ja validius ole lähtökohtaisesti osuvia käsitteitä kuvaamaan sitä, miten luotettavia tulokset ovat (Miles & Huberman 1994). Ei esimerkiksi voida olettaa, että toistettaessa samat kysymykset uudestaan haastateltava vastaisi samalla tavalla, koska oman toiminnan reflektointi voi ajan myötä jo sinänsä muuttaa toimintaa ja toimintaan liittyviä käsityksiä. Analyysimenetelmän luotettavuutta voisi jossain määrin todentaa siten, että haastateltavat tarkistaisivat tutkijan tulkinnat ja johtopäätökset, mutta sekään ei välttämättä takaa reliabeliutta. Esimerkiksi Hirsjärvi ja Hurme (2000, 189) korostavat, että ihmisten käsitykset *”todella vaihtelevat samastakin kohteesta melko lyhyenkin ajan kuluessa”*. Myös toinen tutkija tekisi samasta aineistosta luonnollisesti omien subjektiivisten lähtökohתיensa mukaiset tulkinnat.

Haastatteluaineistosta tehdyt päätelmät edustavat toisen asteen tulkintoista tehtyjä tulkintoja. Opettaja tulkitsee työtään ja kokemuksiään, tutkija tulkitsee opettajan tulkintaa. Tutkijan tulkinnat ovat myös subjektiivisia. Niitä voivat värittää ennako-odotukset ja ne voivat perustua väärinymmärryksiin ja -tulkintoihin, vaikka tavoitteena olisikin kuvata mahdollisimman osuvasti tutkittavien käsityksiä. Haastattelumenetelmän reliabeliutta voidaan arvioida sen perusteella, ovatko tutkimuksen vaiheet (niin aineiston keruun, käsittelyn kuin analyysin vaiheet) dokumentoitu riittävän tarkasti, jotta kaikki olennainen tieto on saatavissa. Tulosten kuvaukseen liitetään esimerkkejä opettajien vastauksista, jotta lukija voisi tehdä omia tulkintojaan päätelmien osuvuudesta.

3.2.2 Puheviestintätaitojen suoritusarviointiin liittyvät aineistot

3.2.2.1 Koetehtävät ja kokeiden toteutus

Puheviestintätaitojen suoritusarviointia koskevan aineiston perusteella halutaan selvittää, miten opettajat ja ulkopuoliset arvioijat arvioivat opiskelijoiden puheviestintätaitoja. Suoritusarvioinnit on tehty havainnoimalla lukiolaisten esiintymis- ja ryhmäkoesuorituksia joko koetilanteessa tai sen jälkeen video-

nauhalta. Suoritusarvioinnissa puheviestintätaitoja arvioidaan pisteyttämällä opiskelijan esiintymis- ja ryhmätaitojen taso. Tämä edellyttää taitojen operatiivista koetilanteesta havaittaviksi käyttäytymiseksi, niiden kuvaamista arvioitavissa olevana ilmiönä sekä arviointikriteeristön ja asteikon laatimista.

Suoritusarvioinnin tarkastelussa yhdistetään kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusaineistoa. Pistemäärien lisäksi tarkastellaan myös arviointien kirjallisia perusteluja ja opettajien haastatteluja niiltä osin kuin ne käsittelevät puheviestintätaitojen päättökokeen arviointia. Ovathan arvioijien henkilökohtaiset käsitykset, merkityksenannot ja kokemuksetkin arvokkaita tienviittoja puheviestintätaitojen arvioinnin ominaislaadun ymmärtämisessä ja arvioinnin kehittämisessä. Arviointi ei ole koskaan pelkkää mittaamista, vaan se on arvon määrittelyä ja siis subjektiivista toimintaa. Seuraavaksi esitellään suoritusarviointien kokoamiseksi laaditut kokeet, taitojen arvioinnissa käytetyt mittarit sekä suoritusten arvioijat.

Suoritusarviointiin liittyvien aineistojen kokoaminen oli kolmivaiheinen prosessi. Ensimmäisessä vaiheessa esiintymisen ja ryhmäviestinnän kokeet toteutettiin lukioissa toukokuussa 1995. Opiskelijat (yhteensä 188 opiskelijaa) ja heidän opettajansa (yhteensä 11 opettajaa) arvioivat opiskelijan puheviestintätaitoja koetilanteesta tai välittömästi sen jälkeen. Toisessa vaiheessa aineistosta koottiin osa-aineisto eli videonauha, jolla olevia puhe-esityksiä (yhteensä 33) ja ryhmäkeskusteluja (yhteensä 31) arvioi 16 ulkopuolista arvioijaa marraskuussa 1995 samoilla taitomittareilla kuin opiskelijat ja opettajat. Kolmannessa vaiheessa marraskuussa 1998 uusi koulutettu arvioijaryhmä (yhteensä 10 arvioijaa) arvioi ne koesuoritukset, joista toisen vaiheen arvioijien näkemykset olivat vähiten yksimielisiä. He käyttivät samaa arviointikriteeristöä mutta niin, että perustelivat jokaisen taito-osion pisteytyksen sanallisesti. Puheviestintätaitojen päättökokeeseen liittyviä kokemuksia tarkastellaan myös opettajahaastattelujen perusteella. Haastattelut tehtiin keväällä 1998, ja niihin osallistui yhdeksän yhdestätoista koesuoritusten arviointiin osallistuneesta äidinkielen opettajasta (ks. haastattelujen toteutuksesta lukua 3.2.1).

3.2.2.2 Kokeisiin osallistuneet opiskelijat

Suoritusarviointia käsittelevä perusaineisto muodostuu 188 lukio-opiskelijan puheviestintätaitojen arvioinneista. Opiskelijoista 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 (47 %) tai 18-vuotiaita (45 %). Osallistujista kaikki paitsi yksi olivat suorittaneet vähintään neljä äidinkielen kurssia, useimmat opiskelijat (72 %) olivat parhaillaan suorittamassa lukion äidinkielen viidettä kurssia. Lähes viidesosa (19 %) osallistujista oli suorittanut 5 kurssia, 6 % kuusi kurssia ja 2 % 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.

Opiskelijoille osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistui hyvin monentasoisesti äidinkielen opinnoissaan menestyneitä opiskelijoita. Äidinkielen arvosanat vaihtelivat 5–10. Keskiarvo koko aineistossa oli 8.2. Yleisimmät arvosanat olivat seitsemän (18 %), kahdeksan (37 %) ja yhdeksän (37 %). 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 21 %:lla osallistujista). Opiskelijaryhmien koot vaihtelivat kouluittain. Joistakin lukioista kokeisiin osallistui lähes koko kurssi (32 opiskelijaa), joistakin vain muutama (8 opiskelijaa).

3.2.2.3 Koesuoritusten arviointiin osallistuneet opettajat

Tutkimukseen pyydettiin mukaan niitä Opetushallituksen kokoamaan äidinkielenopettajien Puhvi-kehittäjäverkostoon kuuluneita opettajia, joilla toukuussa 1995 oli vielä äidinkielen kursseja lukion toisen vuoden opiskelijoille. Koe toteutettiin 10 lukiossa. Tutkimusaineistoa voidaan pitää harkinnanvaraisena näytteenä. Se ei ole edustava otos 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 kuitenkin hyvin. Voidaanhan olettaa, että nimenomaan kehittäjäverkostoon kuuluneet opettajat olivat kokeneita puheviestintätaitojen opettajina ja arvioijina, mikä puolestaan lisää taitoarvioinnin luotettavuutta.

Tutkimukseen osallistuneista 11 opettajasta (9 naista ja 2 miestä) kaikki olivat päteviä ja kokeneita äidinkielen opettajia. Kaikilla oli siis myös 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 kurseille tai seminaareihin. Opettajat olivat opettaneet äidinkieltä lukiossa 8–26 vuotta (keskiarvo 17 vuotta). Useimmat (9 opettajaa) olivat opettaneet kokeisiin osallistuneita opiskelijoita koko lukio-opiskelun ajan eli noin kaksi vuotta.

Lähes kaikissa kouluissa (8 koulua) tutkimus sijoittui osaksi lukion 5. kurssia (Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä). Vain yhdessä koulussa tutkimus sijoittui osaksi syventäviin opintoihin kuuluvaa puheviestinnän valinnaista

kurssia. Kuusi opettajaa kertoi puheviestintätehtävien vaikuttavan kurssi-arviointiin 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.

3.2.2.4 Koesuoritusten arviointiin osallistuneet ulkopuoliset arvioijaryhmät

Sekä ensimmäinen että toinen ulkopuolisten arvioijien ryhmä muodostui Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen puheviestinnän syventäviin opintoihin kuuluvan valinnaisen kurssin osallistujista. Ensimmäisessä arvioijaryhmässä 14 oli naisia ja 2 miehiä. Arvioijien keski-ikä oli 23 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. Kaikilla oli takanaan puheviestinnän teoriaopintojen lisäksi puheviestintätaitojen harjoituskursseja sekä puhe- ja viestintäkäyttötymisen analysointikursseja. Lähes kaikilla oli suoritettuna puheviestinnän opettamisen kurssi tai vastaavia didaktisia opintoja puheviestinnän alalta. Kolmella arvioijalla ei tällaista kurssia ollut. Puheviestinnän lyhytkurssien opetuskokemusta oli kahdella arvioijalla, yksi suoritti parhaillaan syventäviin opintoihin sisältyvää puheviestinnän opetusharjoittelua.

Toisessa arvioijaryhmässä oli 10 arvioijaa, jotka kaikki olivat naisia. Heidän keski-ikänsä oli 24 vuotta (20–30 -vuotiaita), ja he olivat opiskelleet puheviestintää keskimäärin 42 opintoviikkoa. Kaikki suorittivat parhaillaan tai viimeistelivät syventäviä opintojaan. Opetus- tai koulutuskokemusta oli kuudella arvioijalla, he olivat myös suorittaneet puheviestinnän syventäviin opintoihin kuuluvan harjoittelun opetusharjoitteluna.

Molemmille arvioijaryhmille järjestettiin arviointitehtävään koulutus. Koulutuksen aikana kerrattiin puheviestintäkompetenssin ja puheviestintätaitojen käsitteistöä sekä lukion äidinkielen opetuksen tavoitteita. Arvioijaryhmille esiteltiin tutkimuksen taustaa (esim. Puhvi-ryhmän työtä, käytiin läpi tutkimuksen tavoitteet, esiteltiin tutkimusasetelma) ja selostettiin tarkkaan tehtävätyypit, tehtävien instruktioit sekä tila- ja videointijärjestelyt.

Arvioijakoulutukseen sisältyi myös arvioinnin harjoittelua, jotta lukio-laisten esiintymis- ja ryhmäkeskustelutilanteet tulisivat tutuiksi ja jotta kriteeristön käyttöön liittyvistä ongelmista voitaisiin yhdessä keskustella. Puheesitykset ja keskustelut, joita arvioijakoulutuksessa tarkasteltiin, oli valittu samasta tutkimusaineistosta kuin varsinaiseen arviointinauhaan sisältyneet näytteet. Ulkopuoliset arvioijat saivat ohjeekseen pyrkiä suhteuttamaan arviointinsa annettuihin tasokuvauksiin. Erityisesti heitä muistutettiin siitä, että puheviestinnän opiskelijat ovat osoittautuneet usein hyvin kriittiseksi arvioijaryhmäksi (ks. esim. Sallinen-Kuparinen, Korpela & Merikanto 1987).

Ensimmäiseen arvioijaryhmään kuuluneet 16 arvioijaa arvioivat itsenäisesti jokaisesta perusaineistoon sisältyneestä keskustelusta videonauhalla yhden, satunnaisesti valitun keskustelijan (N = 31) ryhmätaidot ja samojen

opiskelijoiden puhe-esitykset (N = 33).⁸ Toinen ulkopuolisten arvioijien ryhmä (10 arvioijaa) arvioi niiden opiskelijoiden puhe-esitykset (N = 10) ja keskustelusuoritukset (N = 7), joiden taidoista ensimmäisen arvioijaryhmän jäsenten näkemykset olivat olleet eniten ristiriitaisia. Sellaisiksi tulkittiin ne tapaukset, joissa arviointien vaihteluväli oli 10 pistettä tai enemmän tai joissa arviointien keskihajonta oli vähintään 3.0. Jokainen arvioija työskenteli itsenäisesti. He katsoivat suorituksen useimmiten kaksi kertaa, joskus useammankin kerran. Arviointiin he käyttivät aikaa keskimäärin kymmenen tuntia (aika vaihteli arvioijittain 6–14 tuntia.)

3.2.2.5 Arviointikriteeristön laadinta

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. Puheviestintätaitojen arvioinnin kehittäjätyöhön osallistui sen alkuvaiheissa kolme Jyväskylän yliopiston puheviestintä-oppiaineen edustajaa, joista yksi oli tämän tutkimuksen tekijä. He luennoivat puheviestintätaitojen opetuksesta ja arvioinnista sekä kommentoivat opettajien laatimia kokeita ja arviointikriteereitä.

Syyskuussa 1994 Opetushallitus järjesti Heinolan kurssikeskuksessa kolmipäiväisen Lukion puheviestinnän kehittäjien työseminaarin, jonka tavoitteena oli työstää kokeilujen pohjalta esiintymistaitojen ja ryhmätaitojen 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 ryhmätaitojen arviointikohteet. Osa opettajista jatkoi omissa kouluissaan kurssikohtaisia arviointikokeiluja, joihin liittyviä kokemuksia esimerkiksi koejärjestelyistä ja opiskelijoiden asennoitumisesta kokeeseen pyrittiin hyödyntämään tässä tutkimuksessa. Opettajien 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 ryhmätaitojen arvioimiseksi (arviointimittarit ovat liitteinä 2 ja 3). Ratkaisu tehtävätyypeistä (esiintymistehtävä ja ryhmätehtävä) syntyi kokeilijaverkoston työskentelyn aikana. Sen sijaan muista arviointiin liittyvistä yksityiskohdista ei ollut käytettävissä yksimielisiksi muotoutu-

⁸ Opiskelijoilta pyydettiin kokeen yhteydessä lupaa siihen, että heidän videoituja koesuorituksiaan saa näyttää ulkopuolisille arvioijille. Puhe-esityksiä on osa-aineistossa kaksi enemmän kuin keskusteluja, koska kaksi osa-aineistoon kuulunutta opiskelijaa ei jostain syystä ollut vastannut tutkimuslupaa koskevaan lomakkeen kohtaan ryhmäkokeen jälkeen.

neita kannanottoja, mittareita tai materiaalia. Mittareita voidaan pitää osin synteeseinä opettajien näkemyksistä, osin puheviestinnän taitojen teoriataustasta nousevina. Arviointikriteerit esitellään tarkemmin luvussa 5.3.1.

Esiintymistaitomittari sisälsi neljä arvioitavaa taitoaluetta: *kohdentamisen ja kontaktin taidot, sanoman rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot, sisällön ja ilmaisutavan taidot* sekä *havainnollistamisen taidot*. Ryhmätaidoista puolestaan arvioitiin *tavoitteellisuutta, osallistumistapoja ja osallistumisen määrää, puheenvuoron sisältöä ja ilmaisutapaa* sekä *kuuntelemista*. Molemmissa taitomittareissa arviointiasteikko on kuusiportainen: välttävä (1), tyydyttävä (2), hyvä (3), hyvin hyvä (4) ja kiitettävä (5). Lomakkeessa oli myös mahdollisuus rastittaa kohta ”ei mahdollista arvioida”, jos jokin taitoalue katsottiin tasoltaan heikommaksi kuin välttävä. Tämä arvio merkittiin heikoksi (0 pistettä). Arvioijia pyydettiin perustelemaan aina tällaisissa tapauksissa ratkaisunsa.

Kaiken kaikkiaan sekä esiintymis- että ryhmätaidoista oli mahdollista saada 0–20 pistettä. Arviointiasteikon käyttöön annettiin kaikille arvioijaryhmille ohjeeksi käyttää skaalaa koko laajuudessaan. Molempiin arviointilomakkeisiin liitettiin lisäksi kohta ”muuta havaintoja”, johon pyydettiin kirjoittamaan arviointien perusteluja ja täsmennyksiä.

Arvioijille annettiin ohjeeksi ensin pisteyttää arvioitavat piirteet, täsmentää arviointia kohtaan ”muuta havaintoja”, laskea pisteet yhteen ja lopuksi tarkistaa arviointi vertaamalla tulosta tasokuvauksiin. Kokonaispistemäärät muutettiin arvosanoiksi siten, että 1–4 pistettä vastasi 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.

Molemmat arviointilomakkeet ja tasokuvaukset lähetettiin lukioihin etukäteen opettajille, jotta he saattoivat 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.

Välittömästi ensimmäisen laajemman päättökoekokeilun jälkeen (1995) kerätyistä kirjallisista kommentteista välittyi koesuoritusten arviointiin osallistuneiden opettajien huoli harjaantumattomuudesta, arvioinnin vaikeudesta ja arviointien kasautumisesta:

”Todella vaikea tehdä [arviointeja], 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 ryhmätehtävissä 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."

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

Arviointilomakkeiden osioiden lukumäärää (neljää) pidettiin yleensä sopivana, vaikka osa opettajista koki nimenomaan esiintymistehtävissä arviointikohteiden määrän liian suurena suhteessa puhe-esitysten keston:

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

"Neljä arvioitavaa piirrettä on aivan riittävästi, esiintymistehtävissä liikaakin. 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."

Arviointilomakkeen toimivuuden kehittämiseksi ehdotettiin arviointikohtien "sanoman sisältö ja ilmaisutapa" (esiintymisessä) ja "puheenvuoron sisältö ja ilmaisutapa" (ryhmäviestinnässä) erottamista toisistaan eri osioiksi, koska niiden arviointi yhdessä koettiin vaikeaksi. Esiintymistaitojen ja ryhmätaitojen tasokuvauksiin opettajat olivat melko tyytyväisiä, joskin muutama opettaja piti niitä vaikeasti luettavina.

Kokeilun jälkeen Opetushallituksen Puhvi-työryhmä päätyi puheviestintätaitojen päättökoetta varten laaditussa mittarissa ratkaisuun, jossa puheesityksen sisältö ja ilmaisutapa on erotettu toisistaan eri arviointikohteiksi. Lukion puheviestintätaitojen päättötason esiintymiskokeessa arvioidaan 1) kohdentamisen ja kontaktin, 2) puheenvuoron rakentamisen, 3) puheenvuoron sisällön ja 4) ilmaisutavan taitoja (ks. liitettä 4). Ryhmäkokeessa arvioidaan kolme arviointikohdetta: 1) osallistumisen tavoitteellisuutta, 2) puheenvuorojen sisältöä ja 3) kuuntelemista (ks. liitettä 5). Myös tasokuvauksia hiottiin hieman. Nämä uudet arviointikriteerit, jotka ovat olleet vuodesta 2000 valtakunnallisen lukion puheviestintätaitojen päättökokeen arviointikriteereinä, olivat jo kokeilijaverkoston käytössä, kun opettajia haastateltiin keväällä 1998 puheviestintätaitojen opetukseen ja arviointiin liittyvistä kokemuksista (ks. lukua 5.5.2).

3.2.2.6 Esiintymistehtävä ja esiintymiskokeen kulku

Esiintymistaitojen arviointiin soveltuvan koetehtävän laadinnassa pyrittiin toteuttamaan puheviestintätaitojen arviointiin liittyviä yleisiä periaatteita. Tehtävän tulisi nostaa esiin arvioitaviksi valitut esiintymistaidot. Tehtävän pitäisi olla motivoiva ja haastava sekä kaikille tasapuoliset osallistumismahdollisuudet tarjoava. Esiintymistaitoja arvioitiin puhetilanteessa, jossa opiskelija sai ottaa pakasta aihekortin. Puheesityksen aiheet oli laadittu siten, että ne jollain tavoin liittyivät nuorten suomalaisten elämänpiiriin ja koskettelivat viestintä-

kulttuurin teemoja. Aiheina olivat esimerkiksi lehtien mielipidesivuille kirjoittaminen, millainen on hyvä radio- tai televisiotoimittaja, kotimaiset elokuvat, television nuortenohjelmat, suomalaiset nuortenlehdet, musiikkivideoiden maailmankuva, ulkomaille opiskelemaan tai töihin lähteminen, nuorten vaikuttamismahdollisuudet perheessä tai yhteiskunnassa, 16-vuotiaiden äänioikeus ja suomalainen puhe-kulttuuri.

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 tiedonhankintaa. Opiskelijan tehtävänä oli kertoa oma perusteltu näkemys aiheesta.

Opiskelijat saivat halutessaan ottaa aihepakasta uuden kortin, jos tehtävä ei heitä innostanut tai jos heillä ei ollut omaa henkilökohtaista kokemusta jostain aihepiiristä (esimerkiksi jos he eivät seuranneet musiikkivideoita tai katselleet televisiota jne.). Tehtävän instruktiossa, joka annettiin sekä suullisesti että kirjallisesti, korostettiin, että he voivat puhua omana itsenään omille kurssitovereilleen kuvittelematta tilannetta millään tavoin muuksi, kuin mitä se luonnostaan oli. Opiskelijoita pyydettiin puhumaan toisille kurssilaisille, 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. Puhe-esitykset kestivät keskimäärin kaksi minuuttia. Kestot vaihtelivat 50 sekunnista hieman yli 4 minuuttiin. 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. Luokkahuoneen perällä oli videokamera, joka oli säädetty kuvaamaan yleiskuvaa puhujasta. Puhuja näkyi kuvassa kokonaan. Kuvakulmaa tai kuvakokoa ei säädelty esitysten aikana. Erillistä, pöydälle asetettua mikrofonia käytettiin yhdessä lukiossa.

Koe kesti noin 20 opiskelijan ryhmässä likimain 1,5 tuntia. Koe toteutettiin eräänlaisella "karuselliperiaatteella": Osa opiskelijoista oli luokassa kuuntelijoina. Osa oli valmistautumassa puhetehtävään. Yksi puhui. Osa arvioi puheesityksensä jälkeen luokkahuoneen ulkopuolella omaa puhe-esitystään ja vastasi sen jälkeen kyselylomakkeeseen, jossa kysyttiin sitä, miten helppo tai

vaikea tehtävä oli, miten kiinnostava tehtävä oli, miten tyytyväinen opiskelija oli suoritukseensa, vastasiko oma käyttäytymien tapaa, jolla yleensäkin toimii samanlaisissa tilanteissa sekä miten mielellään opiskelija osallistuisi vastaavanlaiseen päättökokeeseen. Opiskelijoiden kokemukset esiintymiskokeesta on esitetty liitteessä 6. Itsearviointin jälkeen opiskelija palasi taas luokkaan kuuntelijaksi.

3.2.2.7 Ryhmäviestintätehtävä ja ryhmäkokeen 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 opiskelijoita 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 työtappaa, 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. Gouran, Hirokawa, Julian & Leatham 1993.) Keskustelun pitäisi siis nostaa esiin arvioitaviksi valitut taidot. Keskustelu oli sellainen ongelmanratkaisutilanne, josta saattoi olettaa olevan kokemusta kaikilla niin perheen ja ystäväpiirin parista kuin koulunkin ryhmätyötilanteista.

Keskusteluryhmät päätettiin ennalta. Ryhmien muodostuminen satunnaistettiin valitsemalla opiskelijat ryhmiin aakkosjärjestyksessä. Ryhmäkoot vaihtelivat kolmesta viiteen henkeä. Beebe, Barge ja McCromick (1994) esimerkiksi ovat havainneet, että arvioijan on vaikea tehdä havaintoja kaikista keskustelijoista, jos ryhmässä oli enemmän kuin viisi henkeä. Viiden hengen ryhmiä aineistossa on 15 (35 %), neljän hengen ryhmiä 23 (54 %) ja kolmen hengen ryhmiä 5 (12 %). 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 muisti-

kuvat 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 yhteisenä vastuunsa keskustelun etenemisestä, ilmapiiristä ja tavoitteellisuudesta, ja tavoitteellisuuden taidot nousisivat esiin. Tehtävän ei katsottu välttämättä edellyttävänkään 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. Kaaren keskellä oli mikrofoni. Videokamera oli luokkahuoneen perällä ja kuvakoko säädettiin sellaiseksi, että kameraa ei tarvinnut liikuttaa eikä tarkentaa keskustelun aikana, jotta se ei häiritse liiaksi keskustelijoita. Keskustelujen enimmäiskesto määriteltiin 20 minuuttia. Tutkija huolehti ajankäytöstä ja kertoi ryhmälle, milloin keskusteluaikaa oli jäljellä enää viisi minuuttia. Luokkahuoneessa oli keskustelun aikana läsnä opettaja, joka istui kauempana ja arvioi kaikkia keskustelijoita sekä tutkija ja useimmiten myös tutkimusapulainen. Koska opiskelijat istuivat puolikaaren muotoon asetettujen pöytien ääressä, valittiin ulkopuolisten arvioijaryhmien arvioitavaksi ryhmästä aina se opiskelija, joka istui keskellä kasvot suoraan kameraa kohti. Näin haluttiin varmistaa, että videon perusteella voitaisiin tehdä riittävän tarkkoja havaintoja esimerkiksi puhujan ilmeistä.

Keskustelun loputtua jokainen opiskelija arvioi omat ryhmätaitonsa ja täytti samanlaisen kyselylomakkeen kuin esiintymiskokeenkin jälkeen. Lomakkeessa kysyttiin tehtävän helppoutta ja mielenkiintoisuutta, tyytyväisyyttä omaan suoritukseen, oman käyttäytymisen tyypillisyyttä sekä halukkuutta osallistua vastaavanlaiseen päättökokeeseen. Opiskelijoiden kokemukset ryhmäkokeesta on esitetty liitteessä 6. Ryhmäkokeeseen ja itsearviointiin kului ryhmää kohden aikaa yhteensä noin puoli tuntia.

Kokeet toteutettiin lukioissa sujuvasti. Käytännön järjestelyistä ongelmallisiksi osoittautuivat oikeastaan vain koetilanteiden tallentamiseen liittyvät tekniset seikat. Luokkahuoneiden kalustus ja kaikuisuus asettivat rajoituksia videoinnille ja johtivat melko heikkolaatuiseen videomateriaaliin. Videointi ei näyttänyt opiskelijoiden suorituksia juurikaan häiritsevän.

3.2.2.8 Arviointiaineistojen käsittely ja analysointi

Esiintymis- ja ryhmätaitojen tasoa niin perusaineistossa kuin tutkimuksen toista vaihetta varten kootussa osa-aineistossa tarkastellaan opiskelijoiden, opettajien ja ensimmäisen ulkopuolisten arvioijaryhmän antamien pistemäärien keskiarvojen ja keskihajontojen avulla. Esiintymisen ja ryhmäviestinnän eri taitoalueiden hallintaa tarkastellaan laskemalla taitomittareiden neljän osion numeeristen arvojen keskiarvot ja keskihajonnat sekä perusaineistosta (opetta-

jien antamat pistemäärät) että osa-aineistosta (ensimmäisen arvioijaryhmän antamat pistemäärät).

Esiintymis- ja ryhmätaitojen arviointia ja arviointien yhtenevyyttä selvitetään keskihajontojen ja ulkopuolisen arvioijaryhmän osalta myös korrelaatioanalyysin (Pearsonin korrelaatiokerroin) avulla. Opiskelijoiden, opettajien ja ensimmäisen arvioijaryhmän arviointien vastaavuutta selvitetään t-testin avulla tarkastelemalla taitomittareiden summapistemäärien ja taito-osioiden keskiarvojen erojen tilastollista merkitsevyyttä. Keskiarvojen erojen tilastollinen merkitsevyys selvitettiin myös ensimmäisen ja toisen arvioijaryhmän arvioinneista. Taitomittareiden osioiden keskinäisen korrelaation selvittämiseksi laskettiin reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfa-arvot) opiskelijoiden ja ensimmäisen arvioijaryhmän arvioinneista. Esiintymis- ja ryhmätaitomittareiden reliabiliteettikertoimia ei opettajien arvioinneista selvitetty, koska kukin opettaja arvioi vain omia opiskelijoitaan. Molempien ulkopuolisten arvioijaryhmien arvioinneista laskettiin myös arvioijakohtaiset reliabiliteettikertoimet.

Aineistojen käsittely ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellytti kvantitatiivisen analyysin ohella myös kvalitatiivista analyysia. Kvalitatiiviset aineistot muodostuvat opiskelijoiden, opettajien ja ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointilomakkeiden "muuta havaintoja" -kohtaan merkitsemistä arviointien perusteluista. Toiseen arvioijaryhmään kuuluneet arvioijat kirjoittivat jokaisen taito-osion arvioinnin jälkeen osiokohtaiset perustelunsa. Esiintymistaitojen arvioinnissa mittarin avokysymykseen vastasi 83 opiskelijaa 184 opiskelijasta (45 %), ryhmätaitojen arvioinnissa 41 opiskelijaa 182 opiskelijasta (23 %). Opettajista avokysymykseen vastasi esiintymistaitojen arvioinnissa 6 opettajaa. He merkitsivät arviointiensa täsmennyksiä muutamaan lomakkeeseen (yhteensä 24 opiskelijan arviointilomakkeeseen). Lähes puolet opettajista (5 opettajaa) ei täyttänyt lainkaan "muuta havaintoja" -kohtaa. Ryhmäviestinnässä taitomittarin avokysymykseen eivät opettajat merkinneet juuri mitään.

Ensimmäiseen arvioijaryhmään kuuluneet arvioijat perustelivat omia arviointejaan runsaasti. Esiintymistaitojen arvioinnissa kertyi mainintoja kunkin opiskelijan taidoista keskimäärin 12 arvioijalta. Ryhmäviestinnän osalta laadullinen aineisto on hieman suppeampi. Keskimäärin kymmenen arvioijaa kuudestatoista kommentoi jokaisen 31 keskustelijan ryhmätaitojen arviointia. Toinen ulkopuolisten arvioijien ryhmä käytti samaa arviointikriteeristöä mutta merkitsi tehtävänannon mukaisesti jokaisen arvioitavan taito-osion kohdalle arvionsa perustelut.

Laadullista aineistoa koesuoritusten itsearviointeista tarkastellaan selvittäessä opiskelijoiden taitojen tasoa sekä opiskelijoiden tapaa arvioida puheviestintätaitojaan. 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 merkitykselliseksi katsottujen seikkojen kautta itsearviointi näissä kahdessa viestintätilanteessa tapahtuu. Nämä tulokset raportoidaan puheviestintätaitojen itsearviointia käsittelevässä luvussa (ks. luku 6).

Ulkopuolisten arvioijien avovastauksia tarkastellaan opiskelijakohtaisesti. Tästä laadullisesta aineistosta haetaan vastauksia kysymykseen, miten esiintymis- ja ryhmätaitoja arvioidaan. Millaisiin seikkoihin arvioijat kiinnostävät huomiota? Miten erilaisia tai samanlaisia näkemyksiä opiskelijan taidoista perusteluihin kirjataan? Puheviestintätaitojen arvioinnin yhtenevyyttä tarkastellaan paitsi korrelaatioanalyysin avulla myös analysoimalla sekä ensimmäisen että toisen ulkopuolisen arvioijaryhmän kommentteja ja mainintoja niiden opiskelijoiden taidoista, joiden osalta arvioijien näkemykset ovat eniten hajonneet.

Tekstiaineistoja kuvataan sisällön analyysin perusteella. Luokat muodostuivat aineiston pohjalta sisällöllisin perustein, ja niitä tarkennettiin ryhmittelyvaiheessa (ks. esim. Alasuutari 1994). Tutkimuksessa kuvataan avovastausten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. 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 pitänyt kattaa paperista ku kaikki asiat tuli mieleen yhtäikää, 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".

Opiskelijoiden itsearviointiin liittyneet 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.").

Omiksi maininnoikseen laskettiin siis esimerkiksi jännityksen tuntemus ja jännityksestä johtuviksi katsotut käyttäytymismuodot tai kokemuksen puute ja sen seurauksiksi tulkittavissa 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 tulkintaongelmat. 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 tulkitsija voi tietää, johtuiko jännitys valmisteluajan lyhyydestä vai aiheuttiko jännitys sen, että valmistautumiseen olisi kaivattu enemmän aikaa.

Saman periaatteen mukaisesti analysoitiin myös ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän jäsenten 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". 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 työtaivoiksi] ei ilmeisesti arka?”

”Mielenkiintoista...!!!”

”Todella vaikea arvioida! Voiko olla objektiivinen, kun ärsyttää, inhottaa?”

Kokonaan luokituksen ulkopuolelle jätettiin ryhmätaitojen arvioinnista myös 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.

Toisen ulkopuolisista arvioijista koostuvan ryhmän osiokohtaiset perustelut koottiin tekstiaineistoiksi, ja niitä tarkastellaan opiskelijakohtaisesti etsien erityisesti arvioijien ristiriitaisia käsityksiä ja kuvauksia opiskelijan taidosta. Aineiston analyysia ohjasi kysymys siitä, löytyykö näistä laajemmista osiokohtaisista kirjallisista perusteluista tukea sille, miksi juuri näiden tiettyjen suoritusten arvioinnissa käsitykset taidon tasosta ovat ristiriitaisia.

3.2.2.9 Taitomittareiden osioiden keskinäinen korrelaatio

Taitomittareiden käyttökelpoisuutta voidaan tarkastella laskemalla reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfat). Reliabiliteettikertoimien laskeminen perustuu osiokorrelaatioon (Anderson 1987; Tähtinen ja Kaljonen 1996). Korkeat alfan arvot kertovat siis lähinnä mittarin sisäisestä yhteneväisyydestä, mikä on tavoiteltavaa asennemittauksessa mutta mikä ei ole tämänkaltaisten taitomittareiden kannalta olennainen ilmiö. Puheviestintätaitomittareiden osioiden ei nimittäin oleteta olevan kiinteässä yhteydessä toisiinsa (Spitzberg & Cupach 1989). 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. Taitomittarin toimivuuden ehtona ei voida pitää sitä, että arvioitavat taito-osioiden 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.

Sekä esiintymistaitomittarin että ryhmätaitomittarin reliabiliteettikertoimet ovat opiskelijoiden itsearviointeista .75. Alfan arvot voidaan katsoa hyväksyttäväksi, koska kyseessä ei ole standardoitu mittari vaan itselaadittu koe (Tähtinen & Kaljonen 1996, 194). Yksittäisten taito-osioiden poistaminen ei

olennaisesti vaikuta alfan arvoon. Ainoastaan kuuntelemisen osion poistaminen ryhmätaitomittarista nostaisi hieman arvoa ($\alpha = .77$).

Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien reliabiliteettikertoimet puolestaan näyttävät hyvinkin vahvoilta sekä esiintymistaitomittarin ($\alpha = .94$) että ryhmätaitomittarin ($\alpha = .98$) osalta. Minkään taito-osion poistaminen ei olennaisesti muuttaisi alfan arvoa. Opettajien arvioinneista ei alfan arvoja laskettu, koska jokainen opettaja arvioi vain omien opiskelijoittensa taidot.

Tilastollisten suureiden (keskiarvojen, keskihajontojen, korrelaatioiden jne.) pohjalta tehtäviä johtopäätöksiä vaikeuttaa se, että hyvin harvat ihmisen käyttäytymistä tarkastelevat mittarit ovat välimatka-asteikkoja vaan pikemminkin järjestysasteikkoja. Niitä kuitenkin käytetään varsin yleisesti välimatka-asteikkojen tapaan (Anderson 1987; Tähtinen & Kaljonen 1996). Puheviestintätaitomittareiden, niin kuin ei asennemittareidenkaan, pistearvojen erojen suuruus ei ole tarkkaan määriteltävissä. Se perustuu tutkijan oletukseen tasavälisyydestä. On kuitenkin mahdotonta osoittaa, onko esimerkiksi arviointien 'välttävä' ja 'tyydyttävä' välinen ero yhtä suuri kuin esimerkiksi arviointien 'tyydyttävä' ja 'hyvä' tai 'hyvä' ja 'hyvin hyvä'.

3.2.3 Puheviestintätaitojen itsearviointiin liittyvä kirjoitelma-aineisto

3.2.3.1 Kirjoitelmatehtävät ja kirjoittajat

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opiskelijat arvioivat itse omia esiintymis- ja ryhmätaitojaan sekä millaista esiintymistä ja ryhmässä keskustelemista he pitävät taitavana. Puheviestintätaitojen itsearvioinnin perusteiden ymmärtämiseksi on mielenkiintoista selvittää sitä, millaista esiintymistä ja millaista ryhmässä keskustelemista nuoret itse arvostavat. Missä määrin heidän käsityksensä taitavasta puhekäyttäytymisestä vastaa esimerkiksi sitä, mitä lukion puheviestinnän päättöarvioinnin kriteereissä on taitavaksi määritelty? Lukiolaisten käsitykset saattavat heijastaa nuorten omaan kulttuuriin mutta myös laajemmin suomalaiseen puhekulttuuriin liittyviä arvostuksia ja normeja, tai ne voivat kertoa myös puheviestinnän oppimisesta.

Opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearviointiaineisto koottiin lukiossa toteutettujen kokeiden yhteydessä. Edellisessä luvussa (luku 3.2.2) on kuvattu kokeisiin osallistuneet opiskelijat, kokeiden toteutus, kokeissa käytetyt arviointiasteikot sekä suoritusarviointiin liittyvien aineistojen käsittely ja analysointi. Tässä luvussa kuvataan itsearviointiin liittyvän kirjoitelma-aineiston kokoaminen, käsittely ja analyysi sekä arvioidaan sitä, mistä kirjoitelma-aineisto kertoo.

Lukiolaisten käsityksiä taitavasta esiintymisestä ja ryhmässä keskustelemisestä tarkastellaan kirjoitelma-aineiston perusteella. Kirjoitelmat koottiin toukokuussa 1998 samoista lukioista (8 lukiota), joissa haastatteluihin ja koe-suoritusten arviointiin osallistuneet äidinkielen opettajat työskentelivät. Opiskelijat eivät kuitenkaan ole samoja kuin kokeisiin keväällä 1995 osallistuneet lukiolaiset. Opiskelijat saivat lomakkeen, jossa kysyttiin, millaista esiintymistä he arvostavat. Tehtävänä oli pohtia ja kuvailla, "miten sinun mielestäsi hyvä

puhujia toimii silloin, kun hänen tehtävänä on vaikkapa pitää esitelmät tai puhe-esitys koulussa toisille kurssilaisilla”. Toisena tehtävänä oli pohtia, millaista keskustelemista opiskelija arvostaa. Ohjeessa pyydettiin pohtimaan ja kuvailemaan, ”miten sinun mielestäsi hyvä keskustelija toimii silloin, kun hän osallistuu vaikkapa koulutunnilla keskusteluun, jossa tavoitteena on pienessä ryhmässä yhdessä päättää jotain tai etsiä ratkaisuja ongelmiin”.

Opiskelijoille korostettiin ohjeessa, että he voivat kirjoittaa haluamallaan tavalla. Tutkijaa kiinnostavat nimenomaan heidän arvostuksensa ja näkemyksensä. Opiskelijoille kerrottiin myös, etteivät vastaukset vaikuta millään tavalla heidän kurssiarviointeihinsa. Opiskelijat saivat vastata nimettöminä. Vastausaikaa ei rajoitettu millään tavalla. Osa palautti paperinsa jo 10 minuutin kuluessa, osa käytti vastaamisen lähes 45 minuuttia.

Hyvän esiintyjän kuvauksia kirjoitti yhteensä 219 opiskelijaa, hyvän keskustelijan kuvauksia saatiin yhteensä 218 opiskelijalta. Kirjoitelmatehtävät tehtiin koulussa. Vastaaajista oli 136 naisia (62 %) ja 83 miehiä (38 %). Opiskelijat olivat 16–20 -vuotiaita. Suurin osa vastaajista oli joko 17-vuotiaita (48 %) tai 18-vuotiaita (43 %) lukiolaisia. Keski-ikä oli 17.6 vuotta. Pakollisista lukion äidinkielen kursseista opiskelijat olivat suorittaneet tai olivat parhaillaan suorittamassa 5. kurssia. Kuusi pakollista kurssia oli osalla (16 %) opiskelijoista. Neljä kurssia oli suorittanut 22 % opiskelijoista. Puheviestinnän syventävän kurssin oli suorittanut lähes joka kolmas kirjoitelmatehtävään vastannut (31 %). Muita äidinkielen ja kirjallisuuden syventäviä tai soveltavia kursseja vähintäänkin yhden oli suorittanut 34 % opiskelijoista.

3.2.3.2 Kirjoitelma-aineiston käsittely ja analysointi

Opiskelijoiden vastaukset luettiin ensi kokonaiskuvan saamiseksi. Sen jälkeen ne koodattiin siten, että jokainen maininta, joka sisälsi uuden piirteen hyvästä esiintyjästä tai keskustelijasta, sai oman koodin. Koodauksessa pyrittiin säilyttämään vastausten mainintojen alkuperäinen kirjoitus, joten oman sävynsä tai painotuksensa sisältämät piirteet laskettiin eri maininnoiksi. Samansisältöisiä toistoja sen sijaan ei laskettu eri maininnoiksi. Kirjoittajien käsityksiä kuvaavat kategoriat johdettiin aineistosta induktiivisesti. Aineisto luokiteltiin, ja se kuvataan kvantifioiden. Tuloksissa merkittäväksi nousee siis se, kuinka monen opiskelijan kirjoitelmassa jokin tietty piirre tai ominaisuus esiintyy. Tätä kuvaustapaa voi kritisoida, koska se ei välttämättä tee oikeutta laadulliselle aineistolle (Eskola & Suoranta 1998, 166; Silverman 1993, 163). Koska tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden näkemyksiä taitavasta puheviestinnästä, aineiston analyysimenetelmä tuntui kuitenkin sopivalta. Kvantifiointi perustui aineistolähtöiseen sisällön analyysiin, joten sen avulla voidaan kuvata opiskelijoiden näkemysten painotukset.

Hyvää esiintymistä koskevat kuvaukset (yhteensä 219 kirjoitelmaa) sisälsivät yhteensä 2072 mainintaa. Osa vastauksista oli lyhyitä, muutaman erilaisen piirteen sisältäviä kuvauksia, osa puolestaan pitkiä ja runsaasti erilaisia piirteitä sisältäviä kuvauksia. Yksi vastaus sisälsi keskimäärin 9.5 erilaista piirrettä tai

hyvän esiintyjän ominaisuutta. Seuraavassa esimerkissä vastauksesta koodataan kolme ominaisuutta (valmistautuu, harjoittelee, käyttää tukisanaliuksia):

”ensinnäkin valmistautuu (1) kunnolla edessä olevaan tehtävään, harjoittelee puheen etukäteen (2), niin ettei tarvitse lukea kaikkea paperista, vaan tarvii vain lyhyen tukisanaliuskan (3).” Mies K09⁹

Hyvän keskustelijan toimintaa kuvattiin kirjoitelmissa, joita saatiin 218 lukiolaiselta, yhteensä 1645 maininnalla. Yksi vastaaja kuvasi hyvää keskustelijaa keskimäärin 7.5 piirteen avulla. Seuraava esimerkki on aineistosta tyypillinen, siinä vastaaja nostaa esiin taitavasta keskustelijasta kahdeksan erilaista piirrettä:

”Toiset on otettava huomioon (1). On osoitettava, että kuuntelee (2), ei saa keskeyttää (3) paitsi jos joku pääsee niin hyvään vauhtiin etteivät muut saa suunvuoroa. Muita keskustelijoita voi huomioida seuraavasti:

* liittää puheenvuorot aiheeseen (4)

* kasaa ajatuksistaan järkeviä lauseita (5)

* Esittää asiansa korrektisti (6)

* Osoittaa kuuntelevansa esim. nyökkäilyllä. (7)

* Vie keskustelua eteenpäin parhaansa mukaan.” (8) Nainen G17

Kuvaukset hyvästä esiintyjästä ja keskustelijasta käsiteltiin erikseen. Tuloksia kuvataan mainintojen frekvensseinä ja suhteellisina frekvensseinä.

Aineisto myös ryhmiteltiin siten, että samaan taitokategoriaan liittyviksi tulkitut maininnat koottiin ryhmiksi, jotka kuvaavat esiintyjän ja keskustelijan taitojen ulottuvuuksia. Tätä vastaajien käsitysten analysointitapaa voi pitää abduktiivisena. Peruskategoriat johdettiin aineistoista, mutta sitten ne ryhmiteltiin ja nimettiin tulkitsemalla niitä ikään kuin puheviestintätaitoja koskevien teoreettisten kuvausten avulla. Näin oli mahdollista tiivistää laaja mainintoja kuvaava aineisto sellaiseen muotoon, joka mahdollisti hieman syvällisempien tulkintojen tekemisen. Taitokategorioihin ryhmitellyt maininnat laskettiin yhteen. Näiden summien avulla pyritään hahmottamaan, millaisia laajempia taitokokonaisuuksia opiskelijoiden käsitykset heijastavat.

3.2.3.3 Mistä kirjoitelma-aineisto kertoo

Puheviestintätaito määritellään kirjoitelma-aineiston tuloksia tarkasteltaessa lukiolaisten kirjallisesti ilmaisevaksi käsitykseksi siitä, miten taitava esiintyjä ja keskustelija toimivat tietyissä koulutyöhön liittyvissä tilanteissa. Puheviestintätaitojen arvioinnin kannalta kirjoitelma-aineistosta muodostuvia kuvauksia taitavasta puheikäyttyymisestä voidaan siis tarkastella myös sisäistettyinä, itsearviointia ohjaavina arviointikriteereinä. Kirjoitelma-aineisto kertoo näyttöeseen kuuluneiden opiskelijoiden näkemyksen siitä, miten hyvä esiintyjä tai hyvä keskustelija toimii koulun esiintymis- ja ryhmätyötilanteissa. Aineisto kertoo opiskelijoiden arvostuksista. Sen sijaan se ei kerro, vastaako tässä tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden käsitys yleistettävämmin saman-

⁹ Opiskelijoiden kirjoitelmat on toistettu alkuperäisessä muodossaan. Vastaajille on annettu oma tunnistekoodi (tässä K09).

ikäisten lukiolaisten käsityksiä. Siitä voidaan tehdä korkeintaan varovaisia päätelmiä.

Vastausten perusteella ei luonnollisestikaan voida tietää, kertovatko opiskelijat aidosti oman henkilökohtaisen arvostuksensa vai pyrkivätkö he toistamaan oppimiaan käsityksiä siitä, miten hyvän esiintyjän tai keskustelijan pitäisi opettajan tai oppikirjan näkemysten ja ohjeiden mukaan toimia vai pyrkivätkö he kenties miellyttämään tutkijaa. Vastaukset voivat perustua henkilökohtaisen arvostuksen sijaan myös siihen, millainen käsitys nuorella on siitä, mitä yleensä on sosiaalisesti suotavaa arvostaa (Frey, Botan & Kreps 2000, 96). Tuolloin voisi ajatella, että vastaukset heijastavat nuorten näkemyksiä omaan kulttuuriin liittyvistä arvostuksista.

On myös syytä muistaa, että kirjoitelmat ovat tietyssä tilanteessa, tietynä hetkenä tuotettuja kuvauksia. Vastausten sisältöihin ja erityisesti siihen, millä tarkkuudella vastaaja käsitystään taitavasta puhujasta tai keskustelijasta kuvaa, vaikuttavat varmasti myös monet motivaatioon ja ehkä myös kirjoitustaitoon liittyvät tekijät. Kuvauksissa siitä, millaista esiintymistä tai keskustelua lukiolaiset arvostavat, voivatkin korostua erityisesti ne piirteet, jotka ovat helpoimmin kielellistettävissä.

Tulosten luotettavuutta voidaan arvioida sen perusteella, miten aineiston koodaus onnistui. Antavatko kuvauskategoriat kyllin osuvan ja tarkan kuvan aineistossa ilmenevistä eroista ja yhtäläisyyksistä? Tämän päättelemine on ilman rinnakkaiskoodausta ja tulkintojen yksimielisyyden selvittämistä vaikeaa. Rinnakkaiskoodaukseen ei kuitenkaan ryhdytty, sillä koodaaminen tuntui suhteellisen helpolta, koska monet vastauksista olivat luetelmantapaisia kirjoitelmia. Aineiston koodaus pyrittiin tekemään mahdollisimman hienojakoisesti, mikä tietenkin myös vähensi tulkinnan tarvetta. Kirjoitelma-aineistosta tehdään päätelmiä aineiston kvantifioinnin perusteella, mikä luonnollisesti peittää yksilöllisten näkemysten kirjon ja hämärtää esimerkiksi arvostuksiin liittyviä näkemyseroja. Tämän vuoksi aineistosta on pyritty hakemaan myös toisistaan eroavia yksittäisiä esimerkkejä, jotta opiskelijoiden erilaiset henkilökohtaiset arvostukset tulisivat paremmin esille.

4 PUHEVIESTINNÄN OPETUS JA TAITOJEN PEDAGOGINEN ARVIOINTI

4.1 Puheviestinnän opetus äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla

4.1.1 Opetussuunnitelman tavoitteet ja puheviestinnän opetuksen sisällöt

Tässä luvussa luodaan äidinkielen opettajien haastattelujen perusteella katsaus siihen, miten puheviestintää opetetaan lukiossa äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueena. Luvussa tarkastellaan, miten puheviestinnän opetus nivoutuu osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden kurssikohtaista opetusta ja millaisia käsityksiä ja kokemuksia lukion opettajilla on esiintymis- ja ryhmätaitojen opettamisesta ja taitojen arvioinnista opetustilanteissa. Luvussa kuvataan myös, millaisia palaute- ja arviointitapoja esiintymis- ja ryhmätaitojen opetuksessa käytetään ja millaisia ovat opettajien käsitykset puheviestintätaitojen opetuksen vaikuttavuudesta. Lopuksi pohditaan, millaisia erilaisia puheviestinnän opetusnäkömymiä tai didaktisia periaatteita haastateltavien näkemykset kuvastavat.

Puheviestinnän opetus kuuluu lukiossa perinteisesti äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetussisältöihin. Valtakunnallisiin lukion opetussuunnitelman perusteisiin (1994) on väljästi määritelty kunkin kurssin tavoitteet. Kunnat koulutuksen ylläpitäjinä ja lukiot koulutuksen toteuttajina soveltavat perusteita niin, että omat painotukset pääsevät esille. Liikkumavara opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen suhteen on väljä pakollisilla kursseilla mutta erityisesti valinnaisilla syventävillä ja soveltavilla kursseilla. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat saattavat erota suuresti. Tästä on saatukin viitteitä esimerkiksi Opetushallituksen otantaperusteisessa selvityksessä (Takala 1999). Koulukohtaisten opetussuunnitelmien erot näkyvät myös opiskelija-arvioinnin tavoitteiden ja menettelytapojen kuvauksissa. Erot esimerkiksi lukion päättötodistusten arviointimenettelyssä ovat olleet niin suuret, että Opetushallitus katsoi aiheelliseksi täsmentää opiskelija-arviointia koskevia määräyksiä (Opetushallituksen määräys 1999).

Äidinkieltä ja kirjallisuutta opiskellaan lukiossa pakollisena kuusi kurssia. Tavoitteena on, että jokaisella kurssilla on kielen, kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetuksen ohessa myös mahdollisuus saada opetusta ja ohjausta puheviestinnässä. Tämän lisäksi opetussuunnitelman perusteissa on määritelty kaksi syventävää valinnaiskurssia, joista toinen keskittyy puheviestintään ja toinen lähinnä kirjoittamiseen.

Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia tavoitteita ja sisältöjä puheviestinnästä opetetaan äidinkielen ja kirjallisuuden kuudella pakollisella ja syventävällä Puheviestinnän taidot -kurssilla. Kuvaus perustuu opettajien haastatteluihin. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia ei analysoida. Syynä tähän on se, että haastateltavista opettajista useat totesivat heti haastattelun alussa, että heidän opetuksessaan ei koulukohtainen opetussuunnitelma syystä tai toisesta päde. Opetusta ohjaa pikemminkin opettajan oma opetussuunnitelma tai kollegojen kanssa tehty sopimus siitä, mitä kursseilla pitäisi opettaa. Näitä ei kuitenkaan aina ollut luettavissa kirjallisista opetussuunnitelmista.

TV: no tuota, tästä vielä teidän opetussuunnitelmasta, oletko sä ollut itse tätä tekemässä mukana

Minna: olen, mutta se oli semmonen vaihe, että silloin tuli kaikki, oli yhtäaikaan kaikki niin uutta, meillä oli tämä koulujen yhdistäminen esimerkiks, ja se opetussuunnitelmatyö ja kaikki, silloin ei oikeastaan vielä tiedetty, mitä tää nyt oikeen todella on, ja esimerkiks me ollaan katsottu nyt sitä sillä mielin, että mitä siitä seuraavaks muutetaan.

TV: oleks sä muuten itse ollut tätä laatimassa tätä [opetussuunnitelmaa]

Riitta: en, meillä on sikäli, hullu systeemi, kun aika lailla kipin kapin pistettiin nää lukiot yhteen [TV: *sillon kaks, kolme vuotta sitten*] niin juuri, niin oikeestaan nyt vasta tehdään meidän koulun, tän [koulun nimi] omaa tuota opetussuunnitelmaa, et sikäli tää on oikeestaan niinku harsastu, harastu kasaan, mut et kyllä täällä on, kyllä mä pystyn sitoutumaan tähän, mut et me halutaan sitä tarkemmaks ja enemmän oman näköseks, se on tekeillä sitte.

TV: mites nyt sä oot, ooks sä tänä vuonna pitäny mitä näistä kursseista

Tiina: - - meillä on tää, tää ratkasu on sellanen että tuota, että me ollaan lisätty tänne ainoastaan kursseittain näihin pakollisiin kaikille yhteisiä sisältöjä, jotka on niinku, et se on ikään kuin meidän opettajien keskinäisiä sopimuksia siitä että, että ainakin nämä asiat täytyy olla oli opettaja kuka tahansa.

Joskus kollegojen kanssa ei löydy yhteisymmärrystä koulukohtaisen opetussuunnitelman sisällöstä, jolloin kirjallinen opetussuunnitelma on näennäiseen kompromissiin perustuva paperi, johon opettaja ei sitoudu, kuten Raija kuvaa koulujen yhdistymisen jälkeen muotoillun uuden opetussuunnitelman toteutumista erityisesti puheviestinnän osalta seuraavasti:

TV: mä sain tän opetussuunnitelman tuota netistä ja kattelin sieltä, käykö sulle, käydäänkö tätä silleenki läpi, miten tää, miten sä näät tän teidän opetussuunnitelman

Raija: joo mut tiiäks sää, mun täytyy nyt ihan ensiks sanoo tuosta [koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta] että tuo ei nyt, - - voiaan sitä käyä läpi, mutta tuo on nyt vaan paperilla, ainakin mun opetuksessa ops

TV: eli sä et oo itte varsinaisesti ollu tätä laatimassa

Raija: kyllä mä tuota, siinä sitten oon samaa mieltä hyvin monesta asiasta, mutta puheviestinnästä nyt sitten tuota, pantiin sinne mitä pystyttiin, mutta [kollegan nimi] ei, [kollegan nimi] on hyvä kollega kaikin puolin ja muuta, ja tavallinen suomalainen opettaja, mutta hänellä ei ole minkäänlaista käsitystä tästä puheviestinnän opettami-

sesta, tai minkäänlainen nyt, mikä on sitten vuosien mittaan muotoutunut, mutta ei niinku sillä lailla sen enempää.

Kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona

Kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona on lukion ensimmäinen kurssi. Se on määritelty eräänlaiseksi oppiaineen perusvalmiuksien kurssiksi, jonka tavoitteena on vahvistaa vuorovaikutuksessa ja opiskelussa tarvittavaa kielitietoa ja kielenkäytön taitoja. Kurssilla syvennetään lukemisen, keskustelemisen ja muun tiedonkeruun, -jäsentelyn ja -välittämisen taitoja. Kirjoitetun ja puhutun kielen eroja käsitellään myös. Lukemistahtumaa eritellään niin, että lähtökohtana on opiskelijan kirjallisuuskäsitys ja lukuhistoria. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Koulukohtaisen opetussuunnitelman laatijoiden haasteeksi jää puheviestinnän opetuksen osalta ratkaista, mitä ovat lukiossa puheviestinnän perusvalmiudet tai mitä ovat ne kielenkäytön taidot, jotka tarvitsevat vahvistusta. Kurssilla voisi olettaa käsiteltävän esimerkiksi keskustelussa tarvittavia vuorovaikutustaitoja, lukio-opintojen edellyttämiä ryhmätaitoja, informatiivisten puheesitysten sisällön taitoja, puhe-esitysten rakentamisen ja jäsentämisen taitoja sekä esittämisen taitoja.

Väljästi kuvattu tavoite voidaan tulkita monella tavoin. Sen voi lukea painottavan opiskelijälähtöisesti ja lukio-opiskeluun nivoutuen erityisesti kielen, tiedonhankinnan ja kirjallisuuden sisältöjä. On mielenkiintoista havaita, että vielä lukionkin alussa katsotaan tarpeelliseksi opetussuunnitelman perusteissa tähdentää puhutun ja kirjoitetun kielen erojen tarkastelua. Nämä sisällöthän ovat esillä jo peruskoulussa. Peruskoulun päättävän oppilaanhan tulisi ”tuntea keskeisimmät puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erot ja soveltaa tietämystään omassa kielenkäytössään” (Peruskoulun päättöarvosanan arviointikriteerit 1999).

Kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona -kurssilla puheviestinnän opetuksen tavoitteina ovat haastateltujen opettajien mukaan 1) opiskelijan rohkaiseminen ja totuttaminen puhumaan, 2) omien puheviestinnällisten vahvuuksien etsiminen, 3) opiskelijan harjaantuminen puheviestintätaitoja koskevan palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen sekä 4) luku- ja kulttuurikokemusten käsittely ja syventäminen keskustelemalla yhdessä toisten kanssa. Näitä tavoitteita pyritään opetuksessa saavuttamaan tekemällä tutustumisharjoituksia, keskustelemalla tavoitteellisesti, tekemällä ryhmätöitä ja esittämällä niiden tuloksia toisille sekä pitämällä puhe-esityksiä tai paneelikeskusteluja.

Puheviestinnän opetustavoitteista ja opetuksen työtavoista korostuu esimerkiksi Tiinan kurssilla ryhmätaitojen harjoitteluun sekä puheviestintätaitojen palautteenantoon ja vastaanottamiseen harjaantuminen:

Tiina: esimerkiksi ensimmäisellä kurssilla musta pitää heti käynnistää semmonen, että kun ne tulee lukioon, ja ne yleensä ei tunne toisiaan, ja se on ainakin meidän koulussa lähtökohta että ne tulee eri puolilta, niin on tosi tärkeä että siinä jo heti saadaan sellaset työtavat aikaan että, niille tulee selkee käsitys siitä että on aivan tavallista että kurseilla puhutaan, ja että sitten myöskin sitä arvioidaan, ja sen takia niin kun, puheviestinnästä on mulla siinä ensimmäisessä kurssissa aina se keskuste-

lutaitojen opiskelun käynnistäminen ja palautteen antamisen harjoittelu, että se on minusta hirveen tärkeää siinä.

Pienryhmässä ongelmien ratkaiseminen ja tavoitteellinen keskusteleminen on paitsi opetuksen työtapa ja harjoitusmuoto myös opetuksen tiedollinen sisältö. Osa opettajista kertoo käyvänsä kurssilla läpi ongelmanratkaisukeskustelun etenemismalleja ja tekniikoita. Seuraavissa esimerkeissä Anja kuvaa, miten hän opettaa ensimmäisellä kurssilla tavoitteellisen ryhmäkeskustelun tekniikkaa. Myös Raija kertoo opettavansa, kuinka keskustellaan tavoitteellisesti. Hänen kaikilla kursseillaan on aina tuntien alussa pieniä puhe-esityksiä, niin tälläkin kurssilla.

Anja: no, mulla on ihan tota täs ykköskurssilla, mä opetan itse asiassa siellä pienryhmäkeskustelutekniikan, - - se on erinomaisen hyvä ja toimii yhä edelleen, se on tuota tämmönen ihan ongelmanratkaisukeskustelu, se lähtee siitä, että meillä on joko kirja tai joku muu yhteinen kokemus, ja sitten ne ryhmässä päättää, mistä he haluaa keskustella eli ne ratkasee, jonkun pääaiheen tai kysymyksen, sit ne purkaa sen alakysymyksiksi, sit ne valkkaa niistä alakysymyksistä käytettävissä olevan ajan mukaan, ja sitten ne ryhtyy keskustelemaan, ja mä oon opettanu, että jokaisen tämmönnen pienen alakysymyksen jälkeen he yrittää tiivistää, ja tuota sitten, se on siis semmonen tekniikka joka, jossa ei oo koskaan valmis, jota voi kehittää.

Raija: ensimmäisenä vuonna meillä on tässä keskustelu, puheenvuoro, tavoitteellinen keskustelu, tää on kyllä ihan tämä, tämä yritetään eli toisin sanoen erilaiset puheenvuorotyypit, sit vähän harjoitellaan niitä, mullahan jokaikinen äidinkielen oppitunti alkaa oppilaan puheenvuorolla, eli ensimmäisenä on mielipiteen perustelu, elikkä tuota, koska se kuuluu tähän muutenkin se perustelu, että tämmönen, että olen sitä mieltä, että koirat pitäis pitää kiinni, siis tähän tyyppiin, joku tämmönen asia, ja se on aina puheenvuoro, ja sitten tää tavoitteellinen keskustelu eli miten hölinä muuttuu tavoitteelliseksi keskusteluksi, ja mä ihan tällasia sitten kaavoja annan, ja me harjoitellaan niitä tämmösillä leikkimielisillä aiheilla.

Omien puheviestintätaitojen analysoiminen, palautteenannon ja vastaanottamisen periaatteiden läpikäyminen sekä tavoitteelliseen ryhmäviestintään liittyvien menettelytapojen oppiminen ovat lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisia sisältöjä.

Taiteesta omaan ilmaisuun

Taiteesta omaan ilmaisuun -kurssin tavoitteena on, että opiskelija tutustuu lähinnä fiktion ja esittävien taiteiden (esim. teatterin ja elokuvan) lajeihin ja tulkitsee niiden ilmaisutapoja. Opiskelijaa ohjataan löytämään omia ilmaisutapoja ja monipuolistamaan sekä puheilmaisun että kirjallisen ilmaisun taitoja. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.) Monissa lukioissa tämä toinen kurssi on ollut tapana järjestää ensimmäisen opiskeluvuoden viimeisenä pakollisena kurssina, siis vasta kolmannen eli Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen -kurssin jälkeen.

Tämän kurssin toteutusta kuvatessaan opettajat eivät juuri esittele puheviestinnän opetuksen tavoitteita tai sisältöjä. Kertoessaan siitä, miten puheviestintää kurssilla käsitellään, opettajat puhuvat lähinnä vain erilaisista työtavoista. Kurssilla luetaan ääneen kaunokirjallisuutta (esimerkiksi Seitsemää

veljestä), esitetään runoja, pidetään pieniä puhe-esityksiä tai keskustellaan ryhmissä omista lukukokemuksista tai kirjallisuudesta sekä laaditaan kirjallisuusaiheisia ryhmätöitä. Kirjallisuutta myös dramatisoidaan.

Puheviestinnän opetuksen tavoitteena näyttäisi olevan harjaantuminen esiintymiseen, omien ilmaisutapojen kokeileminen ja analyttinen kirjallisuudesta keskusteleminen. Omien ilmaisutapojen löytäminen ja monipuolistaminen edellyttäisi erilaisten ilmaisutapojen harjoittelemista ja tavoitteellista ohjausta esimerkiksi kielenkäytön tai äänen ja ylipäätään nonverbaalisen ilmaisun kehittämiseen, mutta tämänkaltaisesta systemaattisesta ohjauksesta opettajat eivät haastatteluissa juurikaan kertoneet.

Ilmaisutavan monipuolistaminen jää usein lähinnä vain ääneen lukemisen varaan, kuten Minna kertoo arvioidessaan kriittisesti sitä, miten opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat kurssilla:

TV: tossa taiteesta omaan ilmaisuun, siinä on muun muassa puhumisen puolesta toi tommonen ilmaisupuhunta, mitä se sun kurssilla tarkoittaa

Minna: no, mun kurssilla se [opetussuunnitelma] ei paljonkaan oo taas toiminu, sä saat mut koko ajan kiinni siitä, että mä en noudata opetussuunnitelmaa [nauraa], tuota noin, mä itse ymmärrän tuon ilmaisupuhunnan aika tavallisesti, että se on esimerkiksi kaunokirjallisen tekstin luentaa, asiatekstin tulkitsevaa, no, kaunokirjallisen tekstin, runon, novellin luentaa, ääneen luentaa, niin mä sen ymmärrän, ja sitä tietenkin, esimerkiksi nyt tässäkin kurssissa on harjoteltu, että siin on nyt tässä kurssissa luettu Seitsemää [veljestä] ja sitä on jonkin verran, tosin aika vähän, mut kuitenkin jonkin verran, ja sitten tuota runoja on luettu jonkin verran ääneen luokan edestä.

Vain yksi opettaja mainitsee opettavansa tällä kurssilla puheviestinnän sisältöjä: "että mä puhun ihan oikeesti heille teorian kautta jonkin verran, mietitään sen verran rentouttamista ja äänenkäyttöön niinku mä sanon, maallikko-opettaja tekee" (Seija). Hänen kurssillaan käsitellään teoriassa äänenkäyttöä ja puhetekniikkaa sekä esiintymisjännitystä. Opiskelijat tekevät rentoutusharjoituksia ja tarvittaessa opettaja ohjaa puheterapeutin luo niitä, joilla on äänenkäyttöön liittyviä ongelmia. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita ja sisältöjä (etsitään oppilaan omia ilmaisutapoja sekä monipuolistetaan puheilmaisun ja kirjallisen ilmaisun taitoja, rentouttamista, äänenkäyttöä ja luovaa ilmaisua) ei hänkään katso voivansa opettaa. Oppiminen jää opettajan mukaan lähinnä kunkin oman ilmaisun kartoittamiseen. Ilmaisutavan monipuolistaminen jää tavoitteena saavuttamatta.

Opetussuunnitelman tavoite omien ilmaisutapojen löytämisestä ja monipuolistamisesta voi jäädä implisiittisesti toteutuvaksi. Esimerkiksi silloin, kun opiskelijat tekevät kurssilla dramatisointeja, laativat dialogeja, valmistelevat pieniä näytelmiä tai perehtyvät johonkin teatterihistorian aikakauteen, josta laativat joko video- tai live-esityksiä, todennäköisesti myös harjaannutaan ilmaisupuhunnassa.

Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen

Lukion kolmannen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin tavoitteena on, että opiskelija harjaantuu tekstien erittelyyn ja tulkintaan. Teksteistä puhumisen

käsitteitä käyttäen opiskelijaa tulisi ohjata oman kirjoitetun ja puhutun tekstin suunnitteluun, muokkaamiseen ja viimeistelyyn. Kurssilla perehdytään myös kirjakielen ohjailun periaatteisiin ja opastetaan kielen omatoimiseen huoltoon. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Osa haastatelluista opettajista katsoo, ettei kurssiin mahdu lainkaan puheviestinnän sisältöjä, varsinkaan silloin, kun opetusryhmät ovat suuria. Usein puheviestinnän opetus integroituu kurssiin kuuluvan novellianalyysin tekemiseen niin, että opiskelijat analysoivat ja tulkitsevat novelleja joko yksin, paritoin tai pienryhmissä erilaisista näkökulmista ja valmistelevat sitten puheesityksen, jossa esittelevät novellianalyysinsä muille. Toinen tapa integroida puheviestinnän ja kirjallisuuden opetusta on järjestää ryhmäkeskusteluja analysoiduista novelleista. Esimerkiksi Sadun mielestä ”ihan kunnollisen puhevuoron” laatiminen tai ryhmässä keskusteleminen auttaa opiskelijoita saamaan myös enemmän irti novellianalyysistä. Tosin joskus analyttiset kirjallisuuskeskustelut eivät onnistu, kuten Riitta kuvaa:

Riitta: tässä on hyvin vähän, itse asiassa hyvin vähän puheviestintää, että se on, mä oon siinä kokeillu nyt sitten tätä, että on joitakin novelleja tai jotakin yhdessä luettuja kirjoja, ja niitä on sitten purtu, purtu ryhmissä mutta tuota, ei siitä, se on niin kauheen kiinni sitten tuota, ryhmästä, et mä en ollu tuntee niitä ihmisiä samoiks keskustelijoiks, kun edellisillä kursseilla ja sitten kun he, heillä oli tuota, esimerkiksi kurssivihkoja tuon käsikirjan kurssivihkojen novelleja, oikein herkullisia hyviä novelleja, joista he sitten taas pysty kirjottamaan hirveän hyvin.

Vaikka Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen -kursseilla tehdään ryhmätöitä ja keskustellaan kirjallisuudesta ryhmissä, ei kukaan haastatelluista opettajista kerro opettavansa tällä kurssilla esimerkiksi ryhmäviestintään liittyviä sisältöjä tai ohjaavansa ryhmäkeskustelussa tarvittavien puheviestintätaitojen oppimista. Puhe-esitysten laatimiseen, havainnollistamiseen ja esimerkiksi puheesityksen kohdentamiseen opiskelijoita ohjaavat jotkut opettajat. Anja esimerkiksi kertoo, että hänen kurssillaan opiskelijat pitävät lyhyitä puhe-esityksiä, joissa he ottavat kantaa johonkin mielipiteeseen, joita muut kurssilaiset ovat kirjoittaneet.

Anja: Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen niin, tässä kun sitten on ollut eka kertaa jotakin aineistopohjaiseen pikkusen liittyvää, niin mulla on ollu yleensä sitten, niinkun tänä vuonnakin, oli joku tämmönen, oli pikku uutisia ja ryhdyttiin niinkun niitä sitten erittelemään, ja sitten tavallaan se puhe-esitys lähti siitä, et se oli ehkä niin, että mistä haluaisin puhua teille juur tänään, tai mikä mua ottaa aivosta juur tänään, ja sitten, et ne oli tämmöttiä ihan pieniä, ja sitten tuota, joinakin kertoina mä oon tehny ihan sillaikin, että ne kirjoittaa tämmöten ajatuksensa paperille, ja sitten sekoetaan ne paperit, ja sitten se joka saa sen paperin niin, tämmöten ajatuksen, niin on sitten otettava joko kantaa siihen tai oltava jotakin mieltä, ja niin edelleen, että siis suhteellisen vaatimattomasti mä oon lähteny liikkeelle.

Tekstin rakentuminen ja tulkinta -kurssin sisällöissä puheviestintä näyttäytyy useimmiten lähinnä kirjallisuuden opetuksen työtapanä tai valmisteltuna kirjallisuusaiheisina puhe-esityksinä. Osa opettajista harjaannuttaa opiskelijoita esiintymiseen pienimuotoisin puhetehtävin.

Kielen valta

Opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan Kielen valta -kurssilla perehdytään monipuolisesti kielellä vaikuttamiseen sekä puhujan että kirjoittajan roolissa. Kurssilla tarkastellaan kieleen kätkeytyntä vallankäyttöä, esimerkiksi eri instituutioiden kielenkäyttötapoja, sekä totutaan seuraamaan yhteiskunnallista keskustelua ja osallistumaan siihen. Myös kirjallisuuden suoria ja epäsuoria vaikutustapoja käsitellään.

Kielen valta -kurssin tavoitteita ja sisältöjä kuvatessaan opettajat puhuvat "puhekurssista". Kaikki haastatellut opettajat kertovat opettavansa tällä kursilla jotain puheviestinnästä. Pirkko kuvaa, kuinka opiskelijat pitävät lyhyitä, tunnilla valmisteltuja puhe-esityksiä, joita sitten arvioidaan puheviestintätaitojen päättökoetta varten laadituilla lomakkeilla:

Pirkko: sitten tässä neloskurssissa on ihan, ainakin on ollu ihan, ihan säännöllisesti näin, että mulla on ollu joku tietty porukka joka arvioi tietyn ryhmän, että niitten on pakko sanoa jotain muutakin kuin ihan hyvä [TV: eli vertaispalautetta] joo näin on, ja sitten ku mä, täällä neloskurssissa, kun mä pidin niitä yksilöpuheenvuoroja, niin siinä kanssa oli sitten kaveriarviointi, eli ne oli siinä kuuntelemassa, jotka siihen osallistu, eli joka ei ollu omaansa valmistamassa tuolla, ni kuunteli niitä toisia, että siinä oli ku-, siinä oli aina muutama kuuntelemassa ja joku valmisti ja yks puhu ja siinä kanssa sovittiin, kuka ketäki arvioi, ja ite arvioivat kanssa itensä, joo

TV: joo, mihin ne sen arviointinsa suhteuttaa eli tuota mitä ne, minkälaisia asioita ne arvioi

Pirkko: minä olin niille jakanu nämä ilmeisesti, ne nämä tämmöset [päättökokeilussa käytetyt arviointilomakkeet], että, kyllä ne saatto olla, että niillä oli nämäki [tasokuvaukset] ihan, mutta että ainakin nämä oli ilman muuta, joo, ja nämä ne palautti mulle, ne nämä tämmöset lomakkeet, nii ja mä sitten annon, kun mä palautin oppilaalle sen koko nivaskan, niin siin oli hänen oma arvio, arvio tämmönen itsearviointikaavake, sitten oli sen kaverin arviointi ja sitte oli multa vielä arvosana siinä.

Opetuksen sisältöihin ja työtapoihin vaikuttaa ryhmän koko. Aika ei riitä monipuolisten harjoitusten läpi käymiseen, vaan opettaja tai opiskelijat valitsevat, harjoitellaanko esimerkiksi ryhmäkeskustelun taitoja vai esiintymistä.

TV: no, mites sitten tää, kun sanoit että se on niin paljon kiinni siitä, että onko siellä kaksikymmentä vai onko siellä neljäkymmentä, miten puheviestintää neljäkymmenen opiskelijan ryhmässä opetetaan, miten sä sen selvität

Pirkko: joo, minulla oli neloskurssi, yks jossa oli neljäkymmentä, vai oliko siellä neljäkymmentäneljä peräti, mutta joka tapauksessa ihan hirveesti, ja kyllä siellä ne samat jutut tehtiin mitä pienemmässä, mulla oli samaan aikaan toinen, jossa oli vähän päälle kaksikymmentä, ja ryhmäkeskustelut siellä pidettiin mutta, että niille piti tietysti enemmän varata aikaa, että useamman [ryhmän] keskustelun kerkiää pitää, ja silloin sitten jokin muu jäi vähän vähemmälle, ja tuota, että tietystihän tämän teorian, se on sama kuin monelle sen heittää, että minkälaiset on pelisäännöt ryhmäviestinnässä ja minkälaiset on tässä yksilöpuheenvuorossa ja muussa, ja näin, mutta että kaikki vie enemmän aikaa tämmösenä, ja sitten minä en ymmärrä, miten takavuosina kerittiin joskus pitää samalla kurssilla, niin sekä väitetyt että nuo yksilöpuheet kaikilla

TV: enää ei ehdi

Pirkko: ei, että on valittu, jossain vaiheessa mä oon valituttanu joko, tai no tänä vuonna oli niin, että niillä oli kaikilla se ryhmä, ja sitten halukkailla tämä yksilö[tehtävä].

On mielenkiintoista havaita, että osa opettajista kaihtaa tietoisesti väittelyiden ottamista harjoitusmuodoiksi, vaikka väittelytilanteiden voisi olettaa tarjoavan haastavat puitteet esimerkiksi perustelemisen, argumentaation, argumentaatio-analyysin, vaikuttavan kielellisen ja nonverbaalisen ilmaisutavan sekä kriittisen kuuntelemisen harjoittelemiseksi. Kaikki edellä mainitut taidot ovat sellaista osaamista, jolla erityisesti voisi olettaa olevan käyttötarvetta niin lukio- kuin jatko-opinnoissakin, puhumattakaan esimerkiksi aktiivisena kansalaisena toimimisesta tai vaikkapa medialukutaidosta. Opettajat kuitenkin kertovat karttavansa väittelyitä, vaikka opiskelijat niistä pitäisivätkin, koska niihin kuluu runsaasti aikaa tai koska he itse eivät pidä väittelyistä, mikä käy ilmi esimerkiksi seuraavista Minnan ja Riitan haastatteluvastauksista:

Minna: mut sit, mitä ne siinä jäivät kaipaamaan mun kurssilla niin tota oli, että me ollaan kuultu, että muilla kurseilla on väittelyitä ja me ei olla väiteltty yhtään ja, ne tuota tykkäisivät väitellä, ja mä taas tykkäisin enemmän neuvotteluista kuin väittelyistä, ja ylipäänsä semmosista ongelmanratkaisukeskusteluista enemmän kuin kaavamaisista väittelyistä, ja mun mielestä argumentointia voi harjoitella muutenkin kuin väittelemällä, että, mutta se on hauskaa se harjoitus, että väitellään.

Riita: - - no sitten oppilaat rakastaa väittelyä, että tuota mut mä, sillä tavalla aika riittää, että antaa mahdollisuuden joko hyvin laajaan mielipidekirjoittamiseen tai sitten osallistuminen väittelyyn, ja ne menee hauskasti puolet ja puolet sitten joo, et sanotaan, että vajaa puolet väittelee, niin sitten riittää aika, niitä ne, niitä ne kyllä rakastaa että tuota, mä en oo itte niin kauhean.

Väittely on perinteinen puheviestinnän opetuksen harjoitusmuodoista. Vain kaksi opettajaa kertoo siitä, millaisia onnistumisen kokemuksia väittelyharjoitukseen voi liittyä. Väittelyharjoituksen voi toteuttaa ikään kuin teknisenä harjoituksena, jossa mielipidettä vastustavat ja puolustavat roolit annetaan valmiiksi. Väittelyä voidaan tarkastella myös harjoitusmuotona, jossa opitaan esittämään näkemyksiä niin, että vastakkaisista mielipiteitä huolimatta ei loukata vuorovaikutuksen eettisiä periaatteita, vaan pyritään tukemaan kunkin opiskelijan henkilökohtaisten vahvuuksien ja kehittämiskohteiden löytämistä. Tällaisesta lähestymistavasta kertoo seuraava esimerkki:

Seija: niinku monelle on väittely, he tykkäävät väitellä, mutta sitten on semmosia, jotka eivät tykkää ja monet niistä, jotka tykkäävät väitellä, niin tykkäävät ikään kuin siitä kilpailutilanteesta, niin niin, sit ruvetaan miettimään, että jos on väittelijä, väittelystä tykkäävä niin, missä hänen pitäisi vahvistaa, ettei hän nujertaisi jotakin heikompa, ja että taitava väittelijä ei flirttaa eikä taitava nolaa toista, ja taitava väittelijä, semmonen hyvin suulas, niin hänen heikkoutensa tietysti on, tai hän itte löytää hyvin usein, että hänen heikkoutensa on, että hän ei anna suunvuoroo, hän haluaa voittaa sen kilpailun, mul on niin iso kilpailuvietti sanoi [oppilaan nimi] nimenkin tyttö, et melkein, et kaikki halua voittaa, mä vaik huudan sen lyttyyn, jos en muuta.

Kielen valta -kurssilla vaikuttamista harjoitellaan Anjan kurseilla niin, että vaikuttamaan pyrkivä puhe-esitys valmistellaan ja pidetään yksin tai ryhmässä. Se voi olla esimerkiksi kouluuyhteisön toimintaan liittyvä julkilausuma. Palautetta annetaan joko käyttämällä puheviestintätaitojen päättökokeen arviointilomaketta tai videopalautetta.

Anja: ja toi neloskurssi, niin se on sitten se kurssi, jolla mä ihan ensimmäistä kertaa otan, siis varsinaisesti tämmöten suullisen päättökokeen, tän yksilö, samankaltasena, että siis silloin niinku lähden siitä, koska se on tätä argumentaatiota, ja siellä me ollaan pidetty sitten, oikeestaan mulla on ollut ohjelmapuhe siinä reilust sanottuna, että me ollaan rakennettu sitä pikkusen sen näkökulmasta, mutta jos joku tuntee että se on vierasta, niin sitten ei, ja mä oon jopa lähteny silläkin tapaa, että jokaisen ei oo pakko yksin, vaan että mul on ollu, että ryhmä yhdessä rakentaa jonkun puheenvuoron, ja sitten ne valitsee, joku sen pitää, mutta tuota useimmiten se on ollut niin, että on se sitten neljän viiden ihmisen ryhmä, niin siitä kaks kolme haluaa, et mä oon lähteny kyllä ihan sitten vapaaehtoisuuden pohjalta

TV: ja ne [puhe-esitykset] on tämmösiä just niinku vaikuttamaan pyrkiviä

Anja: ne on vaikuttamaan pyrkiviä, ja sitten mä oon, oikeestaan sitten ottanu, tässä myöskin ihan esitelly näitä kriteereitä, mitä on tässä puhe-esityksessä ja niinku sillä tapaa, että me voidaan paitsi tän, siis niinku tän, jos nyt on niinku on siis ohjelmapuhe tai vaikuttava puhe, niin sen tyyppin, huolimatta siitä tyyppistä, niin meidän pitää tiettyjä asioita ottaa niinku yleiseen, kun me ollaan yleisön edessä, ja täntyyppisiä asioita, et se on mulla ollu ensimmäistä kertaa, siis niinku ihan siinä mallissa, tossa [esiintymistaitojen päättökokeessa].

TV: no, miten tässä, kun he tekee näitä ohjelmapuheita, niin miten siellä se palaute sitten, millaisia tapoja sä käytät

Anja: mull on sillai ollu, että nyt esimerkiks tänä vuonna, oli niin että tuota, me tehtiin, mul on monelta vuodelta jo videoita ollut, jo kauan aikaa sitten, ennen kuin tää on ollu, ja siel on tavallaan, me ollaan rakennettu niin, että ne ryhmät syntyy sillä tapaa, että meill on, se on niinku niin sanottu poliittinen puolue mutta ei poliittisin tunnuksin, eli tota jokainen ryhmä tekee niinku kouluyhteisöön liittyvästi, ne tekee julkilausuman eli niinku jonkin tämmöten ohjelman, siis mitä puolueella on, ja sitten ne pitää tän puheenvuoronsa, ja sitten, miten he haluaa sen esittää, siel on yleensä koko ryhmä edessä ja sitten jotkut yksilöt siitä puhuu, ja se on otettu videolle tai sitten se on ollu ilman videoa, ja sitten palaute on niin, että mä, oon jakanu sen luokan niin, että jokainen ryhmä saa tietyn määrän palautelappuja, eli niillä on niinku, että mitä ne silloin, että yks ryhmä tarkkailee sillai, että niille jokaiselle tulee, mutta omaansa ei saa niinku tässä vaiheessa arvioida.

Puheviestinnän opetusta kuvatessaan opettajat kertovat lukion neljännen kurssin sisältävän monenlaisia puhetilanteita: valmisteltuja, usein vaikuttamaan pyrkiviä puhe-esityksiä, vaikuttamaan pyrkiviä puheita, pariväittelyjä, ryhmätöitä, joissa tarkastellaan esimerkiksi vaikuttamista mediassa, keskusteluja, projektitöiden esittelyä ryhmässä ja neuvottelua tai lukion puheviestintätaitojen päättökokeen harjoittelua. Opetuksen tiedollisista sisällöistä opettajat mainitsevat ryhmäviestinnän ja esiintymisen pelisäännöt, argumentoinnin ja yleisönä olemisen opettamisen.

Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä

Lukion viidennellä pakollisella kurssilla pyritään opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan perehtymään erityisesti länsimaisen kulttuurin eri aikakausiin ja kaunokirjallisuuden tyylivirtauksiin. Suomen kirjallisuutta tarkastellaan yhteydessä eurooppalaiseen kirjallisuuteen, käsitellään tyylikonventioiden muutoksia esimerkiksi maailmankuvan aineksia, teemojen kehittymistä, kirjallisuuden, aatehistorian ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. Lisäksi kursilla syvennytään kirjallisuuskeskusteluun ja lähteiden käyttöön. Opetussuunnitelmassa painottuvat kirjallisuuden sisällöt. Puheviestinnän opetuksen tavoitteet ja sisällöt eivät kurssin kuvauksesta käy lainkaan ilmi.

Tälläkin kurssilla haastatellut äidinkielen opettajat kuitenkin kertovat opettavansa puheviestintää. Puheviestintä on esillä lähinnä kirjallisuuden opetuksen työtapanä. Kursseilla luetaan kirjallisuutta ja keskustellaan kirjallisuudesta. Tällaista työtapa kuvaa esimerkiksi Minna seuraavasti:

TV: mites sitten täs ei ole mitään opetussuunnitelmassa täs vitosessa puhumisesta, onks sulla siinä mitään

Minna: tässä on, on tää, on keskustelu, täs on tää, syvennetään kirjallisuuskeskustelun taitoa [lukee koulunsa opetussuunnitelmaa], se on puhumisesta, mutta [mieltii] no se on, voi että sä teet semmosia kysymyksiä, että mä huomaan koko ajan tosiaan aukkopaiikkoja omassa toiminnassa, tää pitäs käydä kaikkien läpi tämmönen keskustelu, no tää on tietysti semmosta keskustelua toisaalta, jota tehdään ihan tunneilla, kun luetaan jotain katkelmia esimerkiksi, ja niiden pohjalta keskustellaan, esimerkiksi tässä kurssissahan on haettu näitä tyylivirtauksia, ja miten tyylin ominaispiirteet näkyy, ja se on toisaalta semmosena opettajajohtoisena, tai -keskeisenä, -johtoisena opetuskeskusteluna luokassa, ja sitten tietenkin myös niissä ryhmissä, ja tuota fässä tota, yhdessä kurssissa, jonka mä oon viitoskursseja, tai yhdessä ryhmässä, jonka mä oon viitoskursseja nyt vetäny, niin oli semmosia, sellasia niinkun, semmosta seminaarityyppistä työskentelyä aika paljon, meillä oli pulpetitkin toisessa järjestyksessä, me oltiin sillä tavalla, että kaikilla oli katsekontakti toisiinsa, ja sitten tuota, se oli aika pieni ryhmä sillä kertaa, se oli vain, se oli alle kolmekymmentä henkee, niin että se oli ihan mahdollista, ja siellä oli semmonen hyvä ilmapiiri, siel luettiin kirjallisuutta, ja sitten tuota, esimerkiksi esiteltiin niitä kirjallisuuden henkilöitä, joita heidän kirjoissansa oli, ja se oli ihan tosi mukavaa.

Tyypillinen työtapa on myös se, että opiskelijat perehtyvät johonkin tiettyyn tyylikauteen (esimerkiksi antiikkiin) ja sitten opettavat toisilleen, mikä kyseiselle tyylikaudelle on ominaista. Jonkin verran opettajat kertovat myös ohjaavansa puhe-esitysten laatimiseen, kuten esimerkiksi Satu kertoo:

Satu: sitten mul oli tossa, mul on ollu tommonenkin yksilöpuheenvuoro tuossa, vitoskurssissa sillai että, maailmankirjallisuus käydään nonstoppina, se on aika hyvä minusta, kun tuota, ensimmäinen aloittaa antiikista, ja sitten tullaan, viimeinen puhuu nykypäivän aloja, ja ne menee ihan nonstoppina, ettei pidetä taukoja, niin ne saa niinkö tuota, siis länsimaisen, ei, ei maailmankirjallisuus, koska siis maailmankirjallisuudella tarkoitin nyt länsimaisen kirjallisuuden vaihteita, että eihän me nyt voida mennä Kiinaan ja, mitenkään ei, mut se menee tosi hyvin, ne saa hirveen hyvän kuvan siitä, ne on tietysti lukenu tän alueen niinkö, ja on johonkin yritetty tsummataki, mutta se syventää hirveen hienosti, se on tosi jännä, siinäkin myös vähän sitä arvioidaan, kyllä joo, kyllä mä aina johonkin sitten kiinnitän erityistä huomiota, mutta se nonstoppi siinä on tosi jännä, kun ne menee niinkö putkeen, ja ne on aika lyhkäsiä puheenvuoroja.

Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä -kurssilla pidetään maailmankirjallisuuden tyyliuunnista ryhmissä tai yksin laadittuja puhe-esityksiä ja dramatisointeja, keskustellaan paneelissa ja tehdään ryhmätöitä sekä esitetään runoja, mutta puheviestinnän oppiminen ei varsinaisesti ole opetuksen kohteena. Ei ainakaan niin, että opettajat haastatteluissa olisivat kuvanneet puheviestinnän opetuksen tavoitteita tai kertoneet, miten he ohjaavat opiskelijoita palautteen avulla esiintymis- tai ryhmätaitojen kehittämiseen.

Kieli, kirjallisuus ja identiteetti

Lukion viimeisellä pakollisella äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla perehdytään suomalaiseen kirjallisuuteen. Kurssilla eritellään kirjallisuuden tapoja rakentaa ja purkaa suomalaista identiteettiä sekä tarkastellaan kulttuurisia eroja. Suomen kieltä tarkastellaan suomalais-ugrilaisena ja eurooppalaisena kielenä ja nyky-Suomea monikulttuurisena ja -kielisenä alueena. Eriytyistä huomiota kiinnitetään nyky-suomen vaihteluun myös opiskelijan omana kieli-varantona. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.) Tämänkään kurssin kuvaus ei anna vihjeitä koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatijoille tai toteuttajille siitä, mitä puheviestinnästä pitäisi opettaa. Vaikka kurssin teemana on kulttuuri ja identiteetti, ei kuvauksessa mainita esimerkiksi suomalaiseen puhe- tai viestintäkulttuuriin perehtymistä.

Opettajat pitävät kurssin sisältöaluetta niin laajana, että kurssin tietoa-ineksen läpikäyminen on jo sinänsä "hirveä urakka". Se, että kyseessä on äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen viimeinen pakollinen lukion kurssi, näyttäisi karsivan pois sellaiset sisällöt, joita ylioppilaskokeessa ei arvioida. Puheviestintää ei opeteta, koska ylioppilastutkinto ei mittaa sen osaamista. Riitta arvioi, että kurssiin kyllä pystyisi sisällyttämään keskustelutehtäviäkin, mutta ryhmätaidot eivät näyttäisi olevan niissä tarkastelun kohteena.

Riitta: tää onkin kutonen, eli kolmannen, viimesen vuoden viimeinen pakollinen ja, tai siis yleensä siis viimeinen pakollinen, ja tässä kyllä käy niin kehnosti, että kun on toisaalta aika, kirjallisuus on sitten, et mä, oon tuota oikeestaan kaikkein eniten sydämeltäni kirjallisuuden opettaja ni, mä en raaski vaikka mulla on kuinka niinku aina ajatuksena, että kun siin on, artikkeli kirjoitetaan sun muuta, että tohon sais hirmu hyvin, erilaisia keskustelutehtäviä, mut ilman muuta siellä tulee sitten, tuleehan niitä tietysti, jos ajatellaan että, sehän on, jos mikä niin puheviestintää, jos ajatellaan, että on tehtävänanto, joka puretaan, puretaan ja siin on sitten ratkasu esitellään tai se pitää tällasena kirjallisena esitellä, että mihin päästään, niin siin on toki sellasta.

Haastateltujen opettajien mukaan kurssilla pidetään kirjallisuusaiheisia alustuksia ja puhe-esityksiä (esimerkiksi esitellään kurssin aiheesta laadittuja kirjallisia tutkielmia) sekä keskustellaan ryhmissä kirjallisuudesta.

Kuuden pakollisen kurssin lisäksi lukioiden tulee tarjota opiskelijoille valinnaisina syventävinä kursseina Puheviestinnän taidot -kurssi sekä Kirjoittamisen ja tekstin ymmärtämisen taidot -kurssi. Koulukohtaisesti tarjotaan myös niin sanottuja soveltavia kursseja, jotka saattavat olla esimerkiksi useamman oppiaineen yhteisiä kursseja. Lukiot tarjoavat soveltavina kursseina usein viestinnän tai median kursseja (joita toteutetaan esimerkiksi yhteistyössä jonkin paikallisen sanomalehden tai paikallisradion kanssa) sekä ilmaisutaidon kursseja (esimerkiksi teatterikurssit, koulun juhlien ohjelmien valmisteleminen ja esittäminen). Kirjoittamisen syventävä kurssi valmistaa ylioppilaskirjoituksiin. Tälläkin kurssilla osalla haastatelluista opettajista on lyhyitä tunnin alussa pidettäviä puhe-esityksiä, jotka saattavat olla esimerkiksi lyhyitä kirjaesittelyjä.

Puheviestinnän taidot

Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia erilaisia tapoja opettajilla on toteuttaa Puheviestinnän taidot -kurssia, jonka tavoitteeksi on määritelty opetussuunnitelman perusteissa (1994) esiintymis- ja ryhmätaitojen harjoittelu siten, että vuorovaikutustaitoja kehitetään erilaisissa puhetilanteissa, keskusteluissa, neuvotteluissa ja kokouksissa. Kurssilla pitäisi myös perehtyä suomalaiseen puhekulttuuriin.

Puheviestinnän taidot -kurssin ajoitus ja tavoitteet vaihtelevat lukioittain. Osa opettajista näkee kurssin pääfunktion olevan lukio-opinnoissa tarvittavien puheviestintätaitojen harjoittelu. Osalle tämä syventävä kurssi on lukion puheviestintätaitojen päättökokeen preppauskurssi, jolla tutustutaan päättökokeen arviointikriteereihin ja tehtävätyyppeihin ja valmennetaan opiskelijaa saavuttamaan kiitettävä arvosana kokeista. Muita tavoitteita, joita opettajat mainitsevat haastatteluissa ovat esiintymis- ja ryhmätaitojen kehittyminen, esiintymisjännityksen hallinta, itsearviointitaitojen kehittyminen, taito arvioida julkista puhumista sekä kyky ymmärtää oheisviestintää.

Opetuksen sisältöinä ovat pääasiassa esiintymisen ja ryhmäviestinnän taidot. Kursseilla tarkastellaan, millainen on taitava keskustelija tai esiintyjä tai millaista on esiintyminen radiossa ja televisiossa. Opettajat kertovat käsittelevänsä kurssilla ilmaisurohkeutta ja esiintymisjännitystä, puheenvuorojen suunnittelua, kuuntelija-analyysiä, perustelemista, ongelmanratkaisukeskustelua sekä haastattelutekniikkaa.

Kurssi toteutetaan monilla eri tavoilla. Siinä missä joku opettajista käsittelee lukion puheviestinnän oppikirjojen (Mikkola & Julin 1997; Valo & Almonkari 1995) mukaisia sisältöjä ja valitsee kurssilleen erilaisia taitoharjoituksia (perusteluharjoituksia, kohdentamisen ja kontaktin harjoittelua, puheita, ongelmanratkaisukeskustelua, haastatteluja erilaisissa ammateissa toimivien puheviestintätaitokäsityksistä), toinen opettaja vie kurssinsa tutustumaan eri mediatalojen toimintaan, tai tuo kurssille katseltavaksi kuurojen ja kuulevien viestintää käsittelevän elokuvan.

Haastatellut opettajat kuvasivat tämän kurssin toteutusta hyvin myönteisenä kokemuksena. Ovathan valinnaiselle kurssille osallistuvat opiskelijat motivoituneita oppimaan, ja kurssin harjoituspainotteisuus innostaa. Myös ryhmäkoot ovat yleensä valinnaisella kurssilla pienempiä, mikä opettajien mielestä mahdollistaa henkilökohtaisemman ohjauksen ja avoimemman ilmapiirin. Puheviestinnän taidot -kurssilla opettajat kokevat voivansa keskittyä tärkeäksi koetun opetussisällön käsittelyyn ja puheviestintätaitojen oppimisen ohjaamiseen. Esimerkiksi Minna kuvaa, miten puheviestintä ei ole syventävällä kurssilla vain opetuksen työtapana, vaan puheviestintätaidot otetaan myös palautteenannon kohteiksi:

TV: miten te sen teette [palautteen annolle ja vastaanottamiselle suotuisan ilmapiirin luominen]

Minna: ihan puhumalla siitä silloin aluksi, ihan sopimalla siitä, että nyt voidaan näin toimia ja että nyt arvioidaan taitoja eikä meitä, meitä ihmisinä ja henkilöinä, persoonina, vaan tota meil on yhteinen tavoite kehittää taitoja, ja kuitenkin niinku se

ystävällisyys ja kohteliaisuus, mutta voidaan sanoa suoraan, että taasko sä rupeat kiekumaan, vaikka siitä just oli puhe viime tunnilla, että siis sellastakin siellä voi tulla, mutta että, ja sitten niillä kursseilla on myös semmosta että opiskelijat voi sanoa minulle että, että tota, arvioida minua, mutta tota, kyllä mä oon palautteenantajana varmaan ihan kohtalaisen hyvä just puheviestinnän kurssilla mutta sitten, mä oikeestaan just näitten sun kysymysten kautta tuln sitä ajatelleeks, että mä en todellakaan näillä muilla kursseilla ole keskittynyt siihen, että mä annan heidän puheviestintätaitoistaan palautetta, vaan se puheviestintä näillä muilla kursseilla on olennaisena osana sitä kaikkea toimintaa ja sitä opetusta, joten palautteenanto ei niinkään kohdistu siihen puheviestintätaitoon vaan siihen, mikä on ollut aina aihe ja asia.

Toiminnallisuus korostuu puheviestinnän kurssilla. Kurssilla on erilaisia harjoituksia ja tarkkailutehtäviä, joita tehdään koulun ulkopuolella. Kurssiin saat-
taa liittyä myös vierailuja. Tiedollinen opetus näyttäisi sen sijaan olevan vähäisempää. Opettajat käyttävät jonkin verran opetuksessaan oppikirjoja, mutta ne ovat pikemminkin opettajan harjoitusten idealähteitä kuin opiskelijan oppimateriaalia:

TV: miten tuossa puheviestinnän kurssilla sitten tuota, miten siellä se opiskelija saa palautetta siitä omasta puheviestinnästään

Raija: meillä oli koko ajan esillä näitä [päättökokeen arviointikriteeristön mukaisia taitoja], joka tuota, joka jutun jälkeen kyllä arvioitiin, tai sitten osittain me nauhoitettiin [videolle] jotakin pieniä juttuja ja katottiin siitä ja, kyl me kaikesta, joka kerta annettiin palautetta, sekin nyt tosiaan taas, kun se oli syksypuolella, mä en muista, mutta mulle jäi kauhean myönteinen kuva siitä kurssista, ja me edettiin tosiaan ne kirjan [Valo & Almonkari 1995] pääotsikot, mitkä oli ja ne harjotukset, ja tuota harjotuksiaan on hirveesti muutenkin, että niitä niinku tehtiin paljon, erityyppisiä harjotuksia, ja sellasiakin harjotuksia, joita ei ole siinä kirjassa.

TV: onks näillä [opiskelijoilla] itsellään se kirja [Valo & Almonkari 1995] et he lukee siitä tavallaan niinku läksyjä

Eeva: on, on, läksyjä juu, mutta se, että se ei ole oikein toiminut, ja se, Almonkari Valon, niin se oli vielä, se on semmonen läksykirja kyllä, että, se on mulla ollut parilla viime kurssilla, mutta siitä joku sitten palautteessa sanoikin, että se jäi kyllä vähälle se kirjan käyttö, ja mä ymmärrän kyllä, että jos kyllä kirjan ostaa, niin sitä pitäis käyttää, mut ku, joku kirja siinä pitää mun mielestäni olla tukena.

Opettajat kertovat kurssia kuvatessaan opiskelijoiden motivaatiosta mutta myös siitä, kuinka palkitsevana he itse ovat kokeneet kurssin pitämisen:

Tiina: et se on varmaan niitä ainoita kursseja, jossa musta opettaja pääsee lukiassa äidinkielen opettajana oikeesti, siis sen ikään kuin sen ryhmän jäseneks, mut tää ei tarkota sitä, että kysymys on mistään kaverisuhteesta, ei, ei missään nimessä, enkä mä mistään kurseista saa niin myönteistä palautetta kuin puheviestinnän kurseista, ja mut useimmiten se [kurssipalautte opiskelijoilta] on sillä tavalla, et tää oli kiva kurssi, me oltiin niin hyvä ryhmä, se ei ole ollenkaan niin, että sä olit niin hyvä opettaja, mikä on musta hirveen hyvä, hyvä asia.

Osalle opettajista kurssi on palkitsevuudestaan huolimatta se kaikkein työläin äidinkielen ja kirjallisuuden kurseista, kuten esimerkiksi Seija kuvaa:

Seija: mun mielestä toi puhekurssi on sillä lailla kauhean ihana ollu, vaikka se on niinku, kaikkein raskain kurssi mulle siis sillä tavalla, kun koko ajan mä oon mukana, siis siinä tilanteessa läsnä, mä oon ihan poikki niitten tuntien jälkeen, siis

ihan oikeesti, siis jos mä opetan kielioppi, niin ei maailmassa ole sen helpompaa äidinkielen opetuksen tuntia kuin kielioppi.

Kurssin toiminnallisuus näyttäytyy myös huolena siitä, onko kurssi opiskelijoille ”liian helppo”. Esimerkiksi Riitta kertoo erityisesti huolehtivansa siitä, että opiskelijoilla on kurssilla riittävästi työtä eli erilaisia valmistelua edellyttäviä tehtäviä, koska ”joku [kollega] on sanonu et onks se liian, niin sanotusti helppo se puheviestinnän kurssi, jos ei siellä tarvitse lukeakaan mitään”.

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien puheviestinnän opetus

Lukion opetussuunnitelman perusteiden toteutumista puheviestinnän opetuksen osalta on vaikea arvioida. Pakollisten kurssien puheviestinnän opetuksen tavoitteita ja sisältöjä kuvataan valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa erityisen niukkasanaisesti. Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin on kirjoitettu kursseittain erilaisia tavoitteita tai opetuksen sisältöjä, mutta opettajat kertovat, että he eivät välttämättä pysty kurssien muiden sisältöjen tai kurssikoon vuoksi niitä toteuttamaan tai että he eivät ole tyytyväisiä suunnitelmiin ja toteuttavat omaa opetustaan eri tavalla. Opetussuunnitelmissa on ”sanottu hienosti” tavoitteita mutta käytännön toteutuksessa käy helposti niin, että ”kyllähän se puheviestintä sieltä ensimmäiseksi lensi pellolle”.

Puheviestinnän opetus näyttäytyy kursseilla lähinnä esiintymisen ja ryhmätaitojen opetuksena. Näistä pääpaino näyttäisi olevan esiintymään totuttamisella. Ryhmäviestintä on pikemminkin kirjallisuuden opetuksen työtapana kuin tietoisien tarkastelun kohde. Puheviestinnän opetus integroituu pakollisilla kursseilla lähes poikkeuksetta kirjallisuuden opetukseen, eikä sillä ole aina kovin selkeitä omia opetustavoitteita. Opettajat uskovat, että opiskelijat, jotka eivät valitse Puheviestinnän taidot -kurssia, eivät saa esimerkiksi ryhmäviestinnästä riittävästi ohjausta ja opetusta. Syventävällä Puheviestinnän taidot -kurssilla sen sijaan harjoitellaan monenlaisia puheviestintätaitoja, ja niissä kehittymisen tukeminen on tietoisia ja tavoitteellista toimintaa. Valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoite näyttäisi toteutuvan opiskelijoille valinnaisella syventävällä kurssilla hyvin.

Sen sijaan pakollisten kurssien tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja näyttäisivät ohjaavan valtakunnallisen normin sijaan muut tekijät enemmän. Sellaisia ovat kurssien ryhmäkoot, opetustraditio sekä opettajan omat puheviestinnän opetukseen ja arviointiin liittyvät kokemukset ja käsitykset. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin puheviestinnän pedagogisen arvioinnin tavoitteita ja puheviestintätaitojen arviointia äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla (luvut 4.1.2 ja 4.1.3).

4.1.2 Puheviestinnän pedagogisen arvioinnin tavoitteita

Puheviestinnän opetuksen toteutusta, ja luonnollisesti myös opiskelijan oppimista, määrittää osaltaan se, millaisia näkemyksiä opettajilla on palautteen ja arvioinnin tavoitteista ja seurauksista. Palautteen ja arvioinnin käsitteet eivät ole

synonyymejä, vaikka arvioinnin ja palautteenannon tavoitteet, tavat ja kohteet voivat olla samoja. Palaute liittyy olennaisena osana puheviestinnän taitoharjoitteluun. Palaute 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 1995a, 100). Palaute voi olla myös oppijan oma aistimus, reaktio, elämys, arvio tai kuvailu tapahtuneesta. Arviointi puolestaan kytkeytyy laajemmin oppimistavoitteiden saavuttamisen tarkasteluun. Palaute ei aina sisällä arvioivaa aspektia mutta arviointi on aina jollain tavoin palautetta.

Kun tässä luvussa tarkastellaan lukion puheviestinnän opetuksen pedagogista arviointia, käytetään palautteen ja arvioinnin käsitteitä rinnan. Pedagoginen arviointi voi olla *arvioivaa* eli toiminnan arvoa määrittelevää kritiikkiä, mutta se voi olla myös deskriptiivistä arviointia, joka tarkoittaa sitä *kuvailtavaa* palautetietoa, jonka oppija saa toisilta omasta toiminnastaan. Pedagogisella arvioinnilla voidaan tarkoittaa myös *tulkitsevaa* arviointia, joka perustuu käyttäytymisen havaitsemiseen ja edellyttää sen analysoimista, miksi henkilö toimii niin kuin toimii. Pelkästään arvioinnista puhutaan kuitenkin silloin, kun kuvataan kurssien arvosanan määrittämistä. Siitä voitaisiin käyttää myös arvostelun käsitettä.

Opettajilla on monipuolinen näkemys puheviestinnän arvioinnin tavoitteista. Yksilölliset erot näkyvät silti. Siinä, missä toiset opettajat (kuten Eeva, Pirkko Raija ja Satu) korostavat erityisesti arvioinnin ja palautteen motivoivaa merkitystä ja kertovat välttävänsä liian tarkkaa ja kielteistä palautetta, koska ”tärkeintä on että opiskelijat esittävät”, toiset opettajat (kuten Anja, Minna, Riitta, Seija ja Tiina) taas nostavat esille sen, että puheviestinnän oppimisen ohjaaminen tapahtuu nimenomaan arvioinnin ja palautteenannon kautta. Arviointi on palautetietoa opiskelijalle kurssin tai harjoituksen tavoitteiden saavuttamisesta, ja se on myös perusta, jolle opiskelija voi asettaa uusia oppimistavoitteita.

Puheviestintätaitojen arvioinnilla voi opettajien käsityksen mukaan olla monenlaisia myönteisiä seurauksia opiskelijalle. Arviointi ja palaute voivat

- antaa opiskelijalle uusia oppimisen tavoitteita
- nostaa esiin taitoja, joita opiskelija hallitsee
- motivoida taitojen kehittämiseen
- tukea myönteisen viestijäkuvan kehittymistä
- kehittää opiskelijoiden kykyä tehdä havaintoja viestinnästä
- nostaa esille, miten mielekkääksi puhumisen sisältö on koettu tai miten viestinnälliset tavoitteet on saavutettu
- antaa opiskelijalle mahdollisuuden purkaa tuntemuksiaan ja hyväksyä niitä (esim. esiintymisjännityksensä)
- olla myös opiskelijan palkitsemista harrastuneisuudesta
- poistaa parhaimmillaan opiskelijan itsekeskeytyksen ja kasvattaa vastuuntuntoa myös vuorovaikutustilanteen toisista osapuolista
- antaa muillekin kuin hyvälle kirjoittajille mahdollisuuden päteä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa.

Äidinkielen opettajat katsoivat pedagogisen arviointityöskentelyn hyödyttävän myös opettajaa, koska se

- antaa opettajalle kuvan opiskelijoiden osaamisesta
- kertoo opettajalle, kuka tarvitsee ylimääräistä ohjausta
- antaa opettajalle palautetta omasta opetuksesta.

Millaista arvioinnin ja palautteen tulisi olla, jotta sen avulla voitaisiin saavuttaa näitä myönteiseksi koettuja tavoitteita? Hyvän palautteen ja arvioinnin kriteeristö näyttäisi haastateltujen opettajien näkemyksen perusteella olevan seuraavanlainen: Arvioinnin tulee

- olla positiivista, kannustavaa ja kehuva mutta myös kaunistelematonta
- suuntautua taitoon, ei persoonaan
- olla varovaista, jottei se herättäisi opiskelijassa puolustusreaktioita
- olla selkeää mutta ei liian tarkkaa
- suhteutua kurssin tavoitteisiin.

Palautteella ja arvioinnilla ei opettajien mielestä kuitenkaan ole puheviestinnän oppimisen kannalta pelkästään myönteisiä vaikutuksia. Puheviestintätaitoja koskeva palaute ja arviointi koetaan arkaluonteiseksi, koska se voi ”nuijia” opiskelijan, ”kuormittaa häntä liikaa” ja ”lipsahtaa” puuttumiseksi opiskelijan persoonallisuuteen. Palaute ja arviointi ei opettajien mielestä saisi myöskään luoda sellaista kuvaa, että oppija ei enää kokisi tarvetta kehittyä puheviestintätaidoissaan. Opettajat korostavat, että palautteen saaminen tai arviointi ei hyödytä opiskelijaa, jos mitataan mittaamisen vuoksi ja jos opiskelija ei voi soveltaa palautetta esimerkiksi tekemällä jotain uudestaan. Esimerkiksi seuraavat Seijan ja Pirkon käsitykset arvioinnin tavoitteista kuvaavat hyvin haastateltujen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien yllä tiivistettyjä näkemyksiä puheviestinnän pedagogisen arvioinnin lähtökohdista ja tavoitteista:

Seija: ongelmalliseksi siinä [arvioinnissa] tulee niin kuin kaikessa mittaamisessa, että se mittaaminen ei saa olla mittaamisen takia, että mitataan sen takia, että on mitattu, ja että sitten se aiheuttaisi heillä, että kun on hyvä, niin ei mun tarviikkaan enää, taikka jos ei oo ihan hyvä, niin se ei, enhän mä sit opikkaan, kun mä olin puhekurssilla ja mä sain nyt huonon, niin sit mä en opikkaan, niin et siihen liittyen niinku kaikkeen täntyyppiseen opetukseen, mutta kyl meillä selvästi herkempi arvioinnin ala on puhe kuin kirjoitus, mä luulen, että se on traditio, et oppilaat on yksinkertaisesti, kun lukiolla on kirjoittava kulttuuri, niin he on kasvaneet koko pienen ikänsä kirjottamaan, ja ottamaan arviointia kirjoittamisesta, ja sitä paitsi kun se kirjoittamisen palaute annetaan yleensä kirjallisesti, niin se on ihan eri asia, kun se annetaan kasvokkain, ja sit he ei oo tottuneet ottamaan palautetta suullisesti, ei ainakaan niin, että he jotakin osaavat helpostikaan, että se siinä, kun he pitää esitelmiä niin se annetaan, et kuin sä katoit paperista, tai siis niinku se arvioidaan virheitten kautta ja sen takia mua harmittaa se kielteinen muoto siellä [päättökokeen arviointikriteerissä], mitä puuttuu, ettei se johdata meitä ihan siellä puhekurssissa [7. kurssi] ja arvioinnissa, niin samaan, opettajakin, siitä puuttu, siis sehän on kaikkein helpointa arvioida, siitä puuttuu se ja tämä ja tuo ja siin on virhe.

Pirkko: että mä en pyri sanomaan pahasti missään vaiheessa, että minusta on tärkeätä, että minusta, ei pidä nuijia oppilasta, että tuota, että sillä tavalla kannustavasti vaan, että yrittää löytää kaikista vaan hyvää, jos nyt jotain huonoakin löytää niin sanoo, ja tietysti, jos nyt joku on ihan läskiksi pannu jonkun kirjaesitelmän niin,

että se ei oo mitään siitä saanu aikaan, josta näkee heti, että tuo on vaan laiska, totta kai siihen puuttuu mutta jos, että yrittää, niin ei sitä pidä nuijia

TV: sulla on siinä joku tietty periaate takana eli

Pirkko: joo, joo kyllä minusta tuntuu, että semmonen, että ei liian tarkkaan ja liian ankarasti arvostele, niin se niinku kannustaa ottamaan tämmösiä kursseja enemmän ja menemään vapaaehtoisesti näihin puhejuttuihin ja tämmösiin.

Opettajien arviointiin ja palautteenantoon liittyvistä näkemyksistä nousee esille mielenkiintoisia jännitteitä. Opettajat korostavat hyvin vahvasti sitä, että arviointi ja palaute suhteutuvat opetuksen tavoitteisiin. Arviointi kertoo opiskelijalle, mitä hän osaa ja mitkä seikat olisivat vielä kehittämisen kohteita. Opettajien kommentteista nousee kuitenkin esille tietynlainen varovaisuus antaa niin sanottua negatiivista palautetta. Jotkut opettajat ovat ratkaisseet ongelman siten, että he omassa palautteessaan kertovat vain opiskelijan vahvuuksista, mutta merkitsevät kielteiset asiat omaksi tiedokseen omaan vihkoonsa. Voi perustellusti kysyä, miten opiskelija silloin löytää uusia oppimisen kohteita ja kykenee asettamaan konkreettisia tavoitteita taitojensa kehittämiseksi. Ilman ohjausta opiskelija jää yksin tekemään johtopäätökset siitä, miten hän voisi puheviestintätaitoissaan kehittyä.

Uskomus siitä, että negatiivinen palaute aiheuttaa negatiivisen reaktion, voi johtaa eräänlaiseen noidankehään: opettaja uskoo, että opiskelija haluaa vain positiivista palautetta, ja antaakin vain sitä. Antaessaan vain positiivista palautetta opettaja voi tulla tahtomattaan vahvistaneeksi käsitystä, että epätaimokituksenmukaiset tai muulla tavoin heikot toimintatavat ovatkin taitavia.

Negatiivinen palaute ei kuitenkaan välttämättä ole seurauksiltaan kielteistä. Perustellut, kriittisetkin havainnot, joihin sisältyy myös ohjaavaa tietoa siitä, miten samankaltaisissa vuorovaikutustilanteissa voisi toimia toisella, taitavammalla tavalla, ovat mitä positiivisinta palautetta. Positiivisenkin palautteen pitäisi olla sellaista, että se tarjoaisi kognitiivisen haasteen, jotta oppija sitoutuisi osaamiseensa. Pelkät aplodit tai kehut eivät siis välttämättä vielä vahvista viestijäkuvaa. Käsitteet kielteinen ja myönteinen palaute pitäisi-kin määritellä pikemminkin palautteen tavoitteen ja tarkoituksen kuin muodon perusteella (ks. esim. Geddes & Linnehan 1996; Ruohotie 1995; Valkonen & Suomalainen 2000).

Humanistinen ja pehmeä arviointitapa (ks. Linnakylä 1997) nousee vankimmin esille opettajien arvioinnin tavoitteita ja päämääriä koskevista pohdinnoista. Käsitteet kuvastavat vastuullisuutta arvioinnin seurauksista, esimerkiksi opiskelijan opiskelumotivaatiosta ja itsearvostuksesta. Periaate rohkaisevasta, motivoivasta, positiivisesta ja kannustavasta palautteesta on arvokas. Voidaan kuitenkin kysyä, saavatko opiskelijat sellaista ohjausta, joka auttaisi heitä ”tekemään toisin” eli kehittämään omaa osaamistaan. Jääkö tämän tiedon hankkiminen ja näiden kysymysten ratkaiseminen opiskelijan omaksi huoleksi? Opettajat tiedostavat arvioinnin ja palautteenannon funktiot puheviestintätaitojen opetuksessa, mutta kokevat vaikeaksi niiden toteuttamisen muilla kuin Puheviestinnän taidot -kurssilla.

4.1.3 Puheviestintätaitojen arviointi ja kurssin arvosanan määräytyminen

Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opiskelija-arvioinnin perusteiden (Opetushallituksen määräys 8/011/99) mukaan kurssiarvioinnin tehtävänä on antaa palautetta opiskelijalle kurssin tavoitteiden saavuttamisesta ja oppiaineen opiskelun etenemisestä. Kurssin arviointi voi perustua ”mahdollisiin kirjallisiin kokeisiin, opintojen edistymisen jatkuvaan havainnointiin ja opiskelijan tuotosten arviointiin”. Myös opiskelijoiden oma, esimerkiksi arviointikeskusteluissa esittämä itsearviointi voidaan ottaa huomioon kurssiarvioinnissa. Kurssin tavoitteiden saavuttamista on arvioitava ”riittävän laaja-alaisesti” myös niissä tapauksissa, joissa opiskelija suorittaa kurssin tai osia siitä itsenäisesti. Määräys velvoittaa arvioimaan numeroin (asteikolla 4–10) kaikki sellaiset pakolliset ja syventävät kurssit, joita on enemmän kuin yksi. Opiskelijalla on arviointia koskevan määräyksen mukaan oikeus halutessaan saada numero päättötodistukseen myös niistä kursseista, jotka voidaan kurssiarvioinnissa merkitä arvosanoilla jollain muulla tavoin (esimerkiksi sanallisesti tai arvosanoilla hylätty tai hyväksytty).

Opettajien käsitysten mukaan numeroarviointi eli arvostelu on vaikeaa. Erityisesti heikon arvosanan antaminen tuntuu opettajista hankalalta. Se on vaikeaa myös kirjoittamisen arvioinnissa, mutta vaikeus korostuu erityisesti puheviestinnässä. Puheviestinnän arviointia vaikeuttaa se, että ”opiskelija panee itsensä likoon esiintyessään tai keskustellessaan ryhmässä” (Satu). Vaikka kirjoittaminen on usein samankaltaista persoonallista itseilmaisua, opettaja ei näe suorituksen edellyttämää aktiivisuutta tai siihen liittyviä tunteita, vaan voi tarkastella ikään kuin etäämpää ilmaisuprosessin kirjoitettua tulosta. Kirjoittamisen arviointia opettajat pitävät helpompana, koska ”siinä on se paperi” opettajan ja oppilaan välissä. Erityisesti Puheviestinnän taidot -kurssin arvioinnin osa opettajista kokee pakoksi, tehtäväksi, joka täytyy tehdä. Toisaalta osa opettajista kertoo, että opiskelijat haluavat arvosanan syventävältäkin kurssilta, ja arvosana määräytyy joko päättökokeen tapaisen kokeen tai muun puheviestintätehtävän perusteella.

Puheviestintäsuoritukset näyttävät jossain määrin vaikuttavan äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien arvosanaan. Opettajat kaihtavat puheviestinnässä suoraa numeroarviointia. Sen sijaan he arvioivat esimerkiksi opiskelijoiden puhe-esitykset, projektiöiden esittelyt tai kirjallisuuskeskustelut ensin sanallisin arvosanoin asteikolla tyydyttävä, hyvä tai erinomainen ja ottavat tämän arvioinnin sitten tavalla tai toisella huomioon kootessaan kurssien kokonaisarvosanaa. Esimerkiksi kursseilla Kielen valta (4. kurssi) ja Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä (5. kurssi) pidetään myös suullisia kokeita lähinnä kurssien kirjallisuussisältöihin liittyvistä aiheista. Kokeet vaikuttavat kurssin kokonaisarvosanaan.

Silloin, kun puheviestinnän osuus vaikuttaa kurssin numeroarviointiin, niin vaikutus on lähinnä korottava. Arviointi perustuu usein jatkuvaan havainnointiin. Kiitettävän arvosanan saajan puheviestintätaidoissa on ”oltava jotain erityistä” (Satu), ja toisaalta ”mykkä ei kymppiä ansaihe” (Pirkko). Esimerkiksi

Seija kuvaa sitä, että hänen arvostelussaan puheviestinnän osaaminen vaikuttaa korottavasti kurssi-arvosanaan:

TV: no se kysymys oli, kun noilla on, noilla pakollisilla kursseilla on numeroarvostelu, ainakin tohon opetussuunnitelmaan [kirjoitettuna], niin mites se puheviestintä on tässä arvostelussa

Seija: se [numeroarviointi] on sillä tavalla että, että meillä on sisäänkirjoitettuna, vaikkei näihin [opetussuunnitelmiin], että tuntiosaaminen on yks plus, miinus yks, ja mä en oo sitä miinus yhtä kovinkaan herkästi käyttäny, enkä oikeestaan ollenkaan, koska se on, paitsi sitten kun mä kuulustelen, siis kun on läksyn kuulustelu, jos he ei viittaa, taikka on joku täntyyppinen tilanne, niin silloin olen, silloin olen yhdessä pistokkaiden kanssa saattanut ottaa tän miinus yhden, eli en puhtaasti puheviestinnästä ole ottanut sitä, sen sijaan sitä plus yhtä, joskus plus kahtakin, koska on semmosia ihmisiä, niinku mä tossa kerroinkin, on semmosia ihmisiä, jotka ei kirjallisesti kerta kaikkiaan saa mitään, mutta jotka, jotka erilaisissa tilanteissa ovat valmiita esiintymään tai puhumaan, ja jotka ovat kiinnostuneita ja jotka ovat yllättävän valmiitakin, ja vaikka eivät olis valmiitakaan.

Äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien arviointiperusteet eivät ainakaan puheviestinnän osalta ole kovin selkeitä. Opiskelijoiden kannalta olisi tietenkin tärkeää, että arviointiperusteet olisivat kaikkien tiedossa. Jos opettaja arvioi jonkin tietyn suorituksen suhteellista arviointitapaa noudattaen eli vertaa opiskelijan osaamisen tasoa toisten vastaavaan, mutta opiskelijat itse arvioivat kursseilla esimerkiksi omaa motivaatiotaan tai omien tavoitteiden ja oman lähtötason mukaista edistymistään, voidaan joutua vaikeisiin tilanteisiin kurssin päätyttyä. Arvioinnin tarkistaminen voi olla vaikeaa, koska puheviestintäsuorituksista harvoin jää mitään dokumenttia, johon voisi myöhemmin palata. Jotkut opettajista kertoivat tallentavansa opiskelijoiden suorituksia video- tai ääninauhoille, jotta arviointi voidaan tarvittaessa tarkistaa. Seuraavassa Minna kertoo tilanteesta, jossa opiskelija arvioi kurssin suorittamista oman oppimis- ja osallistumismotivaationsa perusteella, opettaja taas käyttää suhteellista arviointitapaa eli vertaa opiskelijan taitojen tasoa muihin opiskelijoihin:

TV: tai lähinnä mitä sä näkisit, minkälaiset ne on ne sellaset [vaikeat tapaukset arvioida numeroin], onks se joku tietty tapaus tai

Minna: oikeastaan mulla on mielessäni vain yksi tietty tapaus, joka häiritsee mua edelleenkin, vieläkin, tuota oppilas tuli kurssin arvostelun saatuaan, niin tuli sanomaan, että hän odotti yhdeksikköä, miksi hän sai vain kahdeksan, ja mä pidin sitä kahdeksikkaa oikeana, suhteessa siihen koko muuhun ryhmään esimerkiks, ja pidin sitä hyvin hyvänä, ja sitten kuitenkin, hän odotti yhdeksikköä, ja no mä yritin tietenkin selittää, mutta en mä ole ollenkaan varma siitä, että mä onnistuin siinä

TV: tiedäks sä, mikä siinä mahdollisesti oli, missä ne teidän näkemykset meni ristiin, oliko se vaan ihan se kokonaistaso vai oliko se joku

Minna: no, tuota, se oli luultavasti isoin tekijä se, että mä katsoin hänen taitojansa ja hän itse arvioi omaa intoansa ja asennettaan, et hän niinku perusteli sitä, että hän oli niin innostunu, ja hän oli niin kiinnostunut, ja tää oli semmonen kurssi, johon hän itse panosti eniten, että se voi olla se tekijä, et koska hän oli niin innostunut ja kiinnostunut, ja se oli varmaan se, hänen into oli kiitettävää, mä katsoin sitä taidon tasoa, enkä tietenkään, enhän mä voi olla varma, että se mun arvostelu oli oikea, mistä mä voin olla varma.

Puheviestinnän osa-alueen arvioinnilla ei näyttäisi olevan vakiintuneita käytäntöjä, vaan erilaisia lukio- tai opettajakohtaisia menettelytapoja, joita ei ole eksplikoitu esimerkiksi koulun opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmien

arviointia koskevat periaatteet eivät aina toteudu käytännössä. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa voi lukea Kielen valta -kurssin kohdalla, että kurssin arvioinnissa ”puhumisen osuus painottuu”, ja opettaja voi kertoa, että kurssi on ”nyt ensimmäinen, jossa on kunnollista puhuttakin” (Eeva). Silti arvioinnissa painottuu pikemminkin kirjoittaminen:

Eeva: kirjoittaminen on siellä mukana, juu että, se [puhuminen] on siinä sillä lailla mukana, että jos nyt joku todella erittäin hyvän puheen pitää, niin se katotaan sitten siinä hyväksi, mutta [puhumisen painottuminen] ei tarkoita sitä, että sen perusteella sen numeron saisi.

Kurssiarvioinnin kuitenkin nähdään myös motivoivan opiskelijoita opiskelemaan puheviestintää. Opettajat uskovat, että opiskelijat eivät ole tottuneet peruskoulussa puheviestinnän osuuden arviointiin. Lukion ensimmäisellä kurssilla ”tehdään selväksi, että lukion kurseilla puhutaan ja siten myöskin arvioidaan puheviestintää” (Tiina), vaikka opiskelijat arkailevatkin aluksi arviointia.

4.2 Esiintymistaitojen opetus

4.2.1 Esiintymistaitojen opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja

Seuraavaksi tarkastellaan, miten lukiossa opetetaan esiintymistaitoja. Kuinka opettajat ohjaavat lukiolaisia kehittämään esiintymistaitojaan? Millaisista seikoista ja miten opiskelijat opettajien mukaan saavat palautetta, millaisia vaikeuksia tai ongelmia esiintymisen opetukseen lukiossa liittyy? Opetuksen toteuttamista koskevat päätelmät perustuvat opettajien haastatteluihin.

Opettajilla on erilaisia tavoitteita esiintymisen opetuksen suhteen. Esiintyminen syventää ja tukee kirjallisuuden ja kulttuurisisältöjen oppimista. Opetuksessa esiintymistä tarkastellaan *opiskelijan viestijäkuvoan, viestintään liittyvien asenteiden ja arvostusten sekä esiintymisen taitojen* näkökulmasta. Esiintymiseen liittyviä oppimistavoitteita ovat haastateltujen opettajien mukaan seuraavat:

- kartoitetaan ja monipuolistetaan omia ilmaisutapoja
- opitaan, millainen on hyvä puhe-esitys, miten puhe-esitystä kohdennetaan ja miten luodaan kontakti kuuntelijoihin, miten puhe-esitys aloitetaan ja lopetetaan
- opitaan asettamaan tavoitteita omalle esitykselle
- opitaan vaikuttamaan ja argumentoimaan
- opitaan valmistelemaan puhe-esitys ja arvioimaan ajankäyttöä
- opitaan jäsentynyttä, spontaania esiintymistä
- selkiinnytetään käsitystä itsestä esiintyjänä
- löydetään omia vahvuuksia esiintyjänä
- opitaan puhetilanteen hallintaa
- kasvatetaan esiintymisrohkeutta
- totutaan esiintymisjännitykseen
- opitaan kuuntelemaan, reagoimaan ja kommentoimaan toisten mielipiteitä
- opitaan olemaan yleisönä

- opitaan viestintävälineen mukaisia taitoja (esim. radiopuhetta)
- opitaan arvioimaan julkista puhumista.

Esiintymistaitojen opetuksessa tavoitellaan myös *puheviestinnän opiskeluun* liittyviä taitoja, kuten sitä, että

- opitaan havainnoimaan esiintymistä ja antamaan kannustavaa ja tarkkaa palautetta toisille
- opitaan realistisesti arvioimaan omaa esiintymistä
- opitaan asettamaan uusia yksilöllisiä tavoitteita kehittymiselle.

Opettajien näkemyksissä korostuu pyrkimys ohjata opiskelijoita erityisesti tarkentamaan omaa esiintyjäkuvaansa. Esiintymistaitojen itsearviointiin ja palautteenantoon liittyvät tavoitteet tulivat useimmiten esille silloin, kun opettajat kertovat nimenomaan syventävän Puheviestinnän taidot -kurssin tavoitteista ja toteutuksesta.

Esiintymisen opetuksessa tarkastellaan puheenvuoron valmistamista, puhe-esityksen sisällön valintaa ja esityksen rakentamista, havainnollistamista, kohdentamista ja kontaktin ylläpitoa, perustelemista, vaikuttamista ja argumentaatiota, esiintymisjännityksen teoriaa, oheisviestinnän merkitystä, kuuntelemista ja kommentointia, yleisönä olemista ja vuorovaikutusta esiintymistilanteessa, julkisuutta esiintymisen kontekstina sekä ilmaisupuhunnan eli kaunokirjallisen tekstin äänellisen tulkinnan taitoja.

Opettajat kertoivat haastatteluissa, miten puheviestintä on esillä heidän opetuksessaan äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Useimmiten he mainitsivat jonkin yksittäisen työtavan tai harjoitusmuodon (pidetään pieniä esityksiä, luetaan ääneen kirjallisuutta) mutta eivät eritelleet esimerkiksi opetuksen tietotaitotavoitteita. Jotkut opettajista kuvasivat opetustaan nimenomaan opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen kautta (harjoitellaan kohdentamista ja kontaktin ylläpitoa, opitaan havainnollistamaan, argumentoimaan ja vaikuttamaan tai puhutaan siitä, millaisia esiintymisentaitoja liittyy yksilöpuheenvuoroon). Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon 2 on koottu kursseittain eri opettajien haastatteluista ne maininnat, jotka on tulkittu esiintymisen opetuksen työtavoiksi.

Haastattelujen perusteella piirtyy kokonaiskuva siitä, mikä on opettajien näkemyksen mukaan esiintymistaitojen opetusta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Esiintymistilanteet eivät ole vain asiapuhuntaa, vaan mukaan mahtuu myös tekstin tulkintaa ja luovaa ilmaisua. Opettajien kertoman mukaan esiintymistaitojen opetus ei kytkeydy vain johonkin tiettyyn esiintymistaitojen osa-alueeseen, vaan mukana ovat niin sisällön taidot kuin esittämisenkin taidot. Opetuksessa tarkastellaan niin esiintymisen prosessitasoa (esityksen laatiminen) kuin itse tuotosta (puhe-esitys). Opettajat kertovat ohjaavansa opiskelijoita kiinnittämään huomiota niin tavoitetietoisuuteen kuin vuorovaikutukseenkin. Huomio kohdistuu kursseilla niin puhujan toimintaan kuin kuuntelijana tai yleisönä olemiseenkin. Esiintymistä tarkastellaan myös eri konteksteissa. Joskin useimmiten esiintymistaitojen opetus tarkoittaa luokassa

pidettävää lyhyttä puhe-esitystä, jossa opiskelija kertoo näkemyksensä jostain aiheesta tai pitää kirjallisuusaiheisen puhe-esityksen.

TAULUKKO 2 Esiintymisen opetuksen työtapoja äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisilla kursseilla

Kurssi	Työtapa
1. Kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona	- runojen ääneen lukemista toisille - pieniä esityksiä - henkilöesittelyjä (esitellään esim. toinen kurssilainen)
2. Taiteesta omaan ilmaisuun	- valmisteltuja, parin kanssa pidettyjä esityksiä itse valitusta aiheesta - kirjaesittelyjä - suullisia referaatteja - näytelmiä ja dramatisointia live- ja videoesityksinä - Seitsemän veljeksien ääneen lukua tai dramatisointia - runojen lukemista ääneen
3. Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen	- ryhmä- ja projektitöiden tulosten esittelyä - valmisteltuja tai virikkeen pohjalta pidettyjä lyhyitä mielipidepuheenvuoroja - valmisteltuja 3–5 min. mielipidepuheenvuoroja - novellianalyyysien esittämistä
4. Kielen valta	- vaikuttamista koskevien projektitöiden esittämistä - valmisteltuja, usein vaikuttamaan pyrkiviä puheenvuoroja - ohjelmapuhe - jonkin julkilausuman laatiminen ja esittäminen ryhmässä - päättökokeen tapainen valmisteltu puhe-esitys
5. Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä	- lyhyitä (2 min.) valmisteltuja puheenvuoroja tyylikausista - ryhmätyönä laadittuja tyylikausien esittelyjä (oppitunti/ryhmä) - yksilöesityksiä tyylikausista - runoja tunnin alussa
6. Kieli, kirjallisuus ja identiteetti	- paritöinä laadittuja kirjaesittelyjä - kirjallisuusaiheisia esityksiä

Esiintymiseen tarjoutuu lukiossa tämän yleiskuvan perusteella mahdollisuuksia useimmilla pakollisilla kursseilla. Opettajat kertovat, että heidän periaatteenaan on, että jokaisessa kurssissa olisi ”jonkinlainen suullinen esitys”. Tämä periaate ei kuitenkaan toteudu kaikilta osin. Erityisesti 5. ja 6. kurssia osa opettajista pitää sisällöltään sellaisina, että niihin ei mahdu mitään puheviestinnän osa-alueesta, ei siis myöskään esiintymistaitojen oppimiseen tähtäävää toimintaa. Jos periaatteen toteutumista tarkastellaan yksittäisen lukiolaisen näkökulmasta, niin hänen mahdollisuutensa harjaantua esiintymisen taidoissa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla riippuvat siitä, miten opettaja periaatteen tulkitsee. Osa opettajista järjestää kursseilla ainakin yhden esiintymistilanteen jokaiselle opiskelijalle. Tilanteet voivat olla valmistettuja tai valmistelemattomia. Ne voivat edellyttää erilaisten puhumisen funktioiden tavoittelua (oman mielipiteen esittämistä, vaikuttamista, toisten mielipiteisiin reagoimista, kirjallisuuden tulkitsevaa esittämistä).

Osa opettajista toteuttaa periaatetta niin, että puhe-esitykset kytkeytyvät kurssilla tehtäviin ryhmittöihin. Tällöin opiskelija kyllä pääsee halutessaan harjaantumaan puhe-esityksen laadinnassa ja sisällön taidoissa mutta ei välttämättä esittämisen taidoissa, koska tilaisuus raportoida kurssilla ryhmätöiden tulokset tarjoutuu usein vain jollekin tai joillekin ryhmästä. Silloin voi käydä niin, että ryhmän töiden tuloksia esittämään ”pääsee” se, joka vähiten tarvitsisi esiintymistaitojen harjaantumista. Näin voi käydä vallankin silloin, kun ryhmätöiden tulos, esimerkiksi novellianalyysi, arvioidaan esittelyn perusteella.

Opettajat näkevät esiintymistaitojen opetuksen ongelmaksi saman, mikä ylipäättään on lukio-opetuksen ongelma. Mistä riittäisi aika kursseilla kaikelle sille, mikä nähdään niissä merkitykselliseksi opetussisällöksi? Kuinka ohjata oppimaan sellaisia taitoja, jotka edellyttävät yksilökohtaista tarkastelua, jos opetusryhmät ovat kovin suuria (esimerkiksi 30–38 opiskelijaa)? Osa opettajista näki tämän ongelman kytkeytyvän myös siihen, että oma ammattitaito ei tunnu riittävältä, kuten Seija seuraavassa esimerkissä kertoo:

TV: mikä siinä on niinku tän puhumisen puolella, estää sen että siellä ei [opettajan mielestä] pystytä samalla tavoin kuin kirjoittamisessa monipuolistamaan omaa ilmaisua]

Seija: no, mä ajattelisin, että siinä on kaks asiaa, näennäisasia on ajan puute, mä en jotenkin usko siihen ajan puutteeseen, jos sen osaa tehdä, mutta että se, mä en nyt halua vähätellä itteeni, eikä tää ole niinku sitä, mutta jonkin tapainen ammattitaidon puute, sillä tavalla että, että mä en herkästi nää, nään kyllä sen, missä he kaipaavat tukea ja mikä on heillä vahvuus, mutta mä en nää sitä, mihin mä tarttusin monipuolistaakseni esimerkiksi heidän vahvuuksiaan, mä en osaa tehdä sitä.

Erilaisten puhe-esitysten pitäminen on ollut perinteisesti lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen työtapana. Opiskelijat ovat laatineet esimerkiksi kirja- tai kirjailijaesittelyjä ja pitäneet niitä luokassa. Esiintymiseen harjaannuttaminen ja kirjallisuuden opetus integroituvat edelleenkin tiiviisti yhteen. Tämä on kursien ajankäytön ja kirjallisuuden opetustavoitteiden kannalta mielekäs ratkaisu. Voidaan kuitenkin kysyä, missä määrin opetuksessa oikeastaan on kyseessä esiintymistaitojen oppimisen ohjaamisesta. Voitaisiinko pikemminkin puhua esiintymistilanteiden tarjoamisesta ja esiintymiseen totuttautumisesta kuin esiintymistaitojen oppimisen ohjaamisesta ja taitojen oppimisesta? Äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisten kurssien opetusta kuvatessaan opettajat kertovat usein pienistä puhe-esityksistä, joihin ei liity ohjaavaa palautetta tai ryhmittöistä, joiden tulokset joku ryhmän jäsenistä raportoi muille kurssilaisille.

Esiintymistaitojen opetuksen integroituminen muihinkin kuin oman oppiaineen sisältöihin saattaisi olla mielekäs mahdollisuus tukea taitojen kehittymistä. Tämänkaltainen yhteistyö ei kuitenkaan ole kovin yleistä. Oppiaineiden rajojen ylittämisiä ei juuri opettajien kertoman mukaan tapahdu. Vain yksi opettaja kertoo toimivansa reaaliaineen opettajan kanssa työparina ja toteuttavansa yhdessä juuri esiintymiseen liittyvää opetusta. Opitun syveneminen edellyttäisi runsasta harjaantumista, siirtovaikutuksen vankentamista. Miksei äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin tai jonkin muun reaaliaineen opetusta voisi kytkeä tiiviimmin toisiinsa? Lukion soveltavilla kursseillahan toteutetaan jo esimerkiksi mediakasvatuksessa monien oppiaineiden tavoitteita palvelevia projekteja.

4.2.2 Palautteen ja arvioinnin kohteita ja tapoja esiintymisen opetuksessa

Esiintymisen taidot ovat sekä sisällön että ilmaisutavan eli esittämisen taitoja. Niihin kuuluu puhe-esityksen tavoitteen asettamisen, kuuntelija-analyysin, sisällön valinnan ja muokkaamisen, esityksen rakenteen ja sisällön jäsentämisen sekä perustelemisen ja argumentoinnin taitoja. Esiintymisen taitoja ovat myös esitystavan ja -tyylin hallinta (esimerkiksi ääntämisen ja äänenkäytön, kielellisen ja nonverbaalisen ilmaisun taidot), havainnollistamisen taidot sekä tilanteen hallinnan, vuorovaikutuksen luomisen ja ylläpitämisen taidot. (Daly 1994; Moore 1994; Morreale 1994.)

Palautteen lähteenä voi esiintymisen taitojen opiskelussa olla opiskelija itse, opettaja, joku opiskelijoista, kuuntelijat, yleisö ja ääni- tai videotallenne. Kaikkia näitä tapoja myös käytetään lukion pakollisilla ja syventävillä kursseilla, kuten seuraavasta taulukosta 3 käy ilmi:

TAULUKKO 3 Opettajien haastatteluissa mainitsemat palaute- ja arviointimuodot, joita he käyttävät äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisilla ja syventävillä kursseilla esiintymisen opetuksessa¹⁰

Haastattelussa mainittu esiintymisen palaute- tai arviointimuoto	Anja	Eeva	Minna	Pirkko	Raija	Riitta	Satu	Seija	Tiina	Yht.
Opettajan suullinen palaute opiskelijalle	x	x ¹¹	x	x	x	x	x	x	x	9
Yhteiset palautekeskustelut tilanteen jälkeen	x		x	x		x	x	x	x	7
Opiskelija tekee kirjallisen itsearvioinnin	x		x	x		x		x	x	6
Opiskelijat antavat puhujalle kirjallista tai suullista palautetta päätöskokeen arviointilomakkeella		x	x	x	x	x			x	6
Opettaja arvioi numeroin tai jollain muulla asteikolla		x		x			x	x	x	5
Opiskelijat antavat suullista palautetta puhujalle				x	x	x		x	x	5
Opettaja käyttää kursseilla päätöskokeen arviointilomaketta					x	x	x		x	4
Ääni- tai videonauhointusten kuunteleminen tai katseleminen kurssilla (vain 4. tai 7. kurssi)	x	x		x				x		4
Opettajan kirjallinen palaute opiskelijalle	x							x	x	3
Opettajan samanaikaispalaute	x				x	x				3
Aplodit, kiitokset, kehut			x		x					2
Opiskelija arvioi itse suullisesti		x				x				2
Opiskelija antaa puhujalle kirjallista palautetta		x				x				2
Opiskelijat antavat puhujalle kirjallista tai suullista palautetta opettajan laatiman arviointilomakkeen avulla	x				x					2
Opiskelijat arvioivat kurssikokeessa kenen puhe-esitys on jäänyt mieleen, ollut paras tms.		x								1
Ääni- tai videonauhointusten kuunteleminen tai katseleminen yksin						x				1

¹⁰ Taulukkoa 3 tulkittaessa on syytä muistaa, että merkinnän puuttuminen ei välttämättä tarkoita, ettei opettaja käyttäisi ko. palautemuotoa. Taulukkoon on koottu ne palaute- muodot, jotka opettajat ovat oma-aloitteisesti maininneet esiintymisen opetusta kuvavissa haastatteluvastauksissa.

¹¹ Opiskelijalle henkilökohtaisesti, ei muiden kuullen.

Kuten taulukosta 3 voidaan havaita, esiintymisen opetuksessa käytetään lukiossa monipuolisia palautemuotoja. Opettajan suullinen palaute ja yhteiset palautekeskustelut ovat suosituimmat palautetavat. Opiskelijat tekevät myös itsearviointeja kirjallisesti esimerkiksi kurssivihkoihin tai oppimispäiväkirjoihin. Puheviestintätaitojen päättökokeen arviointilomake (ks. liitettä 4) on myös sekä opiskelijoiden että opettajan käytössä.

Yhteisissä palautekeskusteluissa käsitellään pakollisilla kursseilla usein puhe-esitysten sisältöön liittyviä seikkoja, keskustellaan esimerkiksi siitä, millaisia ajatuksia esitys herätti tai mitä aiheesta opittiin. Mielenkiintoinen arviointimuoto on Eevan kurssikokeen osana käyttämä tapa koota ryhmältä tietoa, kenen puhe-esitys on jäänyt parhaiten mieleen. Opiskelijoiden huomion kiinnittäminen esittämisen taitojen lisäksi myös esiintymisen tavoitteeseen ja tuloksellisuuteen korostaa esiintymistaitojen funktionaalisuutta. Puhumisella on jokin tarkoitus ja päämäärä, jota esiintymisen osataidot parhaimmassa tapauksessa tukevat.

Video- tai audiopalaute olisivat esiintymistaitojen opetuksessa tehokkaita palautteen lähteitä (Quigley & Nyquist 1992), mutta video- tai ääninauhujen katseluun ja kuunteluun ei opettajien mielestä kursseilla ole aikaa. Osa opettajista kertoi ajanpuutteen vuoksi tarjoavansa mahdollisuuden palautekeskusteluihin välitunneilla, varsinaisen opetusajan ulkopuolella, jolloin opiskelija voi katsella videota yhdessä opettajan kanssa, mutta tätä mahdollisuutta eivät opiskelijat ymmärrettävästikään juuri käytä hyväkseen.

Esimerkiksi esiintymisjännityksestä tai voimakkaista fysiologisen vireytymisen tuntemuksista kärsivä opiskelija hyötyisi siitä, että hänellä olisi mahdollisuus tilanteen jälkeen saada vakuuttava todiste esiintymisen taidoistaan. Tilanteeseen liittyvät vireytymisen tuntemuksethan voivat sitoa puhujan kognitiivista kapasiteettia siinä määrin, ettei hän pysty tekemään mielekkäitä havaintoja siitä, miten tilanteessa käyttäytyi (Hinton & Kramer 1998; Pörhölä 1995b). Myönteistäkään palautetta esiintymistaidoista ei aina ole helppo ottaa vastaan. Erityisesti harjaantumattomat ja esiintymisjännityksestä kärsivät opiskelijat ovat taipuvaisia näkemään oman osaamisen tasonsa epämukavan ja ahdistavan tunteen värittämänä ja vääristämänä (Almonkari 1995, 166). Tässä videopalaute voisi toimia osaamisen tunteen vankentajana.

Välitöntä palautetta, jossa opettaja ohjaa opiskelijaa tekemään jotain toisin, kertoo palautemuotona käyttävänsä kolme opettajaa. Raija kuvaa, miten hän ohjaa Taiteesta omaan ilmaisuun -kurssilla tunnin alussa pidettävien runojen esittäjiä kehittämään ilmaisutapaansa. Jokaisella opiskelijalla on jokin runo, jonka hän käy tunnin aluksi esittämässä tai lukemassa toisille. Opiskelijat kertovat, miksi ovat valinneet juuri kyseisen runon, ja analysoivat sitä. Joskus opettaja ohjaa ilmaisua niin, että hän pyytää miettimään, mikä runossa on sisällöllisesti sellaista, jota pitäisi esimerkiksi tauotuksella tai muulla tavoin korostaa, tai opettaja pyytää lukemaan hitaammin tai kuuluvammin.

TV: mihin ne sitä ohjausta niinku tarttee, mihin sä sitten kiinnität huomion

Raija: no kun se on tulkitseva esitys, niin vähän niin, että joku tauko vois olla paikallaan, kun tuota runoo lausutaan, ja tuota mikä kohotuskohta tässä runossa, mikä sun mielestä oli se tärkein, ja miten sä saisit sen sitten esille siinä, että tällasia, asioita, tai

ajatellepas nyt vähän, no ihan tämmöstä, luokan kuullenhan ei niinku kovin paljoo uskalla, mutta kyllä ne sitten lukevat monet sen erilailla toisen kerran, että tuota, kun se tulkinta tulee, oikeestaan mä en siihen niinku esittämiseen kiinnitä huomioo, vaan siihen tulkintaan, että mikä tässä oli tärkeä.

Välittömästi palautteesta on erityisesti esiintymisen taitojen opetuksessa saatu myönteisiä tuloksia (King, Young & Behnke 2000; Valo 1995a). Välitön palaute auttaa erityisesti kehittämään sellaista käyttäytymistä, mitä yleensäkin kontrolloidaan automaattisesti, esimerkiksi katsekontaktia, äänen voimakkuutta, asentoa. Viivästeinen palaute puolestaan auttaa kehittämään sellaisia esiintymisen taitoja, jotka edellyttävät tietoista suunnittelua ja kognitiivista prosessointia. Tällaisia ovat esimerkiksi puhe-esityksen sisällön taidot sekä puhe-esityksen rakentamisen ja jäsentämisen taidot.

Välitön palaute saattaa kyllä myös heikentää suoritusta silloin, kun puhujan huomio kiinnittyy esiintymistehtävän kannalta epäolennaiseen, esimerkiksi juuri palautteeseen tai arviointiin. Palaute voi aiheuttaa jännittyneisyyttä, joka puolestaan voi heikentää palautteen vastaanottoa tai lisätä sen torjuntaa. (Booth-Butterfield 1989.) Myönteisimmin palautteeseen on havaittu suhtautuvan juuri niiden, jotka saavat välitöntä palautetta esiintymisestään (King, Young & Behnke 2000).

Haastatellut opettajat ovat huolissaan siitä, onko oma palaute liian pehmeää, miten löytää sellainen palautteenantotapa, joka ei pyri kaunistelemaan eikä ole "ihan lälly" (Seija) mutta joka ei myöskään synnytä opiskelijassa puolustusreaktiota. Joidenkin opettajien mielestä esiintymisestä ei voi lainkaan antaa "huonoa" palautetta. Erityisen vaikeaa opettajien mielestä on antaa palautetta opiskelijan ilmaisutavasta, varsinkin toisten kurssilaisten kuullen, koska ilmaisutapa mielletään osaksi persoonallisuutta.

Lukiolaisille näyttäisi tarjoutuvan mahdollisuuksia harjaantua esiintymisen taitojen havainnoinnissa ja arvioinnissa. Itsearviointeja laaditaan oppimispäiväkirjoihin. Opiskelijat miettivät yleisesti tai tilannekohtaisesti omia vahvuuksiaan esiintyjinä ja asettavat henkilökohtaisia kehittämistavoitteita, joiden saavuttamisesta opettaja antaa palautetta. Yhteiset palautekeskustelut, mutta erityisesti opiskelijoiden ohjaaminen antamaan toisilleen palautetta tai arvioimaan itse omien tavoitteiden saavuttamista ja omia esiintymistaitoja, kehittävät myös viestintäkompetenssiin olennaisesti liittyviä viestinnän meta-kognitiivisia valmiuksia (Weber 1994).

Esiintymistaitojen itsearvioinnin oppimista tukee opettajien käsitysten mukaan se, että esiintymistaidon käsitettä konkretisoidaan taitoluetteloin ja tarkastellaan suppeampina osataitoina. Opiskelijoiden on opettajien käsitysten mukaan helpompi arvioida yksittäisiä osataitoja kuin omaa esiintymistä kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltainen arviointi johtaa opettajien havaintojen mukaan herkemmin omien taitojen aliarvioimiseen. Seuraava esimerkki kuvaa sitä, miten ohjaaminen esiintymisen taitojen tarkasteluun auttaa Minnan mielestä opiskelijaa arvioimaan esiintymistään eikä omaa persoonaansa:

TV: no miten toi itsearviointi, miten sä näät miten hyvin he pystyy itse, itse sitä omaa toimintaansa arvioimaan, luetko sä niitä vihkoja

Minna: no mä en oo varsinaisesti lukenu niitä vihkoja [kurssivihkoja, joihin opiskelijat kirjoittavat itsearviointejaan], mutta tuota sitä paremmin [arvioivat], mitä suppeampi tavallaan on se arvioitava asia, niin sitä paremmin, on niinku helppo itse arvioida esimerkiksi puheenvuoronsa sisältöä, ja sitä onnistuiko kohdentamaan tai luomaan kontaktin, mutta sitten semmonen oman itsensä kokonaisvaltainen arviointi, niin tuota siihen vaikuttaa sitten varmasti useammat tekijät, ihan se sen, että minkälainen se on ennestään, se oma viestijäkuva, ja minkälaisia kokemuksia sillä on, musta tuntuu että silloin, jos otetaan joku semmonen pieni alue, pieni aihe tai asia harjoittelun kohteeksi, niin silloin oppilaan on niinku helpompi katsoa sitä taitoa kuin omaa itseänsä kokonaisuutena, persoonana, ja tuota, jos se katsoo jotakin yksittäistä taitoa ja arvioi sitä, niin silloin se ei taatusti tule sanoneeksi, että kun mä oon tämmönen, vähän huono, tai en minä oikein osaa tai, että silloin se voi tavallaan etäännyttää, se voi puhua omasta taidostansa eikä omasta itsestänsä, tavallaan, en minä tiedä onks siinä mitä, ja silloin voi myös helpommin puhua siitä asiasta, ilman että se tulee siihen sen persoonaan suoraan.

Vertaisarviointia tai -palautetta käytetään esiintymisen opetuksessa myös melko usein. Joskus se on jopa ainoa palautteen muoto, jota kurssilla käytetään. Vertaispalautetta kootaan joko arviointilomakkeilla tai niin, että kuuntelijat kirjoittavat puhujalle vapaamuotoisesti palautetta puhe-esityksen vahvuuksista tai kehittämiskohteista. Tämänkaltainen palautemuoto sopii erityisen hyvin esiintymisen taitojen opetukseen. Se korostaa sekä oppimisen että puheviestintätaitojen sosiaalista ulottuvuutta ja nostaa esiintymistilanteen toisen osapuolen näkökannan esiin. Vertaisarviointi ohjaa näkemään omaa toimintaa toisen silmin. Tämä on erityisen tärkeää juuri vuorovaikutustaitojen kannalta, onhan kyseessä sosiaalinen käyttäytyminen, jossa oma toiminta aina nivoutuu jossain määrin toisten toimintaan ja jossa on osaamisen kannalta merkityksellistä myös se, että osaa itse asettua toisen asemaan, nähdä asioita toisen näkökulmasta.

Opettajien käsitysten mukaan lukiolaiset ovat motivoituneita antamaan palautetta puhe-esityksistä. He pystyvät arvioimaan osuvimmin sellaisia yksittäisiä osataitoja kuin sisällön taidot, kohdentaminen ja kontakti, puhe-esityksen johdonmukaisuus ja seurattavuus. Sisällön taidoista palautteen antaminen edellyttää opettajien mukaan kuitenkin joko ohjausta tai sitä, että puhe-esitysten sisältö oletetaan osattavan kurssikokeessa. Opiskelijat oppivat opettajien mukaan nopeasti antamaan palautetta toisilleen. Tämä kuitenkin edellyttää vielä lukiossakin ohjausta, johon opettajien mielestä on aikaa varsinaisesti vain syventävällä Puheviestinnän taidot -kurssilla. Viestinnän havaitsemiseen ja palautteen antamiseen ohjataan opettamalla, mitä esiintymistaidot tarkoittavat ja miten ne ilmenevät. Opetuksessa käytetään apuna taitokuvauksia, esimerkiksi päättökoetta varten luotua arviointilomaketta ja opetusvideoita. Palautteen antamista harjoitellaan myös niin, että opettaja antaa yhden tarkkailtavan piirteen, josta opiskelija tekee havaintoja.

Opiskelijat kokevat opettajien näkemyksen mukaan palautteenannon vaikeaksi ja tarvitsevat ohjausta siihen. Muuten havainnot saattavat jäädä pintatason havainnoiksi (miltä puhuja näytti, miten hän seiso i tai ilmehti). Kirjallinen vertaispalaute on usein tarkkaa, perusteltua ja asiallista, mutta suullinen palaute voi jäädä pinnalliseksi toteamukseksi ”olihan se ihan hyvä”. Opiskelijoille tuottaa vaikeuksia hahmottaa ja perustella palautteensa silloin, kun puhuja on taidoiltaan hyvä. Palaute jää tuolloin helposti vaikutelmaksi. Opis-

kelijoiden palaute toisilleen on opettajien havaintojen mukaan kuitenkin kannustavaa, vaikka se ei olekaan pelkkää ”hyvien puolien hymistelyä”. Tiina arvioi opiskelijoiden pystyvän antamaan tarkkaa palautetta erityisesti niistä taidoista, joita he itse osaavat:

TV: no kun sä puhuit tosta ryhmästä, niin miten sä näät, miten nää lukiolaiset nuoret, miten hyvin he osaa antaa toisellensa palautetta, ja miten he sitä antaa, millasia asioita he havaitsee, ja mitä jää katveeseen

Tiina: no ens mun piti sanoo, ne [opiskelijat] on mykistävän tarkkoja, et ne niinku, ne on mun mielestä hirveän hyviä niinku kuunteleen, kuitenkin sitä, ja ne näkee sitä, ne muistaa sieltä yksityiskohtia, ja tota mulla on aina semmonen tunne, et ne on todellakin niinku paneutuneet siihen, siihen ja tota noin ni, kyllähän niitä, tietysti on semmosia, eihän ne sitä, mitä ne ei viel ite osaa, niin eihän ne huomaa sitä välttämättä toisen puheesta, ja sitten on olemassa tietysti joitakin asioita, joita niitten on vaikea sanoa, esimerkiksi semmosta niinku, tiettyä ilmeettömyyttä, jota saattaa olla esiintymistilanteessa tai, just ehkä niinku se kontakti yleisöön on semmonen, semmonen, jossa ne mun mielestä vähän haparoi, että ne ei ehkä sano, tai sitten ne ei niinku huomaa sitä.

Vertaisarviointi ja -palaute edellyttävät monenlaista yhteistoimintaa. Siihen liittyy palautteenannon periaatteiden suunnittelua ja sopimista sekä yhteisten arviointikriteereiden pohtimista ja asettamista. Opettaja voi ohjata opiskelijaa tekemään relevantteja kysymyksiä ja arvioita, ei vain antamaan kritiikkiä tai kuvaamaan toimintaa. Vertaisarviointi voisi olla myös osa kurssiarviointia silloin, kun esiintymistaitojen opetus on oppimisen kohteena, ja se otetaan huomioon myös kurssin arvosanan määrittelyssä. Korkeakouluopiskelijoiden on havaittu antavan toistensa esiintymistaidoista keskimäärin hieman parempia arvosanoja kuin opettajat. Opiskelijoiden antamat pisteet esimerkiksi äänen voimakkuuden, puhetekniikan hallinnan, kielenkäytön, visuaalisen havainnollistamisen ja kontaktin sekä puhe-esityksen rakenteen ja sisällön taidoista kasautuvat. Vertaisarvioinnin yhdenmukaisuus ei ole osoittautunut ainakaan Maginin ja Helmoren (2001) nelivuotisen seurantatutkimuksen mukaan kovin korkeaksi ($r = .20-.34$).¹² He ovat kuitenkin havainneet, etteivät opettajienkaan antamat arvosanat opiskelijan esiintymistaidoista juuri ole sen yhdenmukaisempia ($r = .40-.53$). Magin ja Helmore (2001, 296) päätyvät suosittelemaan esiintymistaitojen summatiivisen arvioinnin luotettavuuden parantamiseksi sellaista ratkaisua, jossa yksittäisen opettajan arviointia aina täydennettäisiin myös muutaman opiskelijan tekemällä arvioinnilla.

Opettajat eivät kertoneet käyttävänsä esiintymistaitojen opetuksessa portfolioarviointia. Arviointitavan käytöstä on myönteisiä kokemuksia ja tuloksia esimerkiksi kirjoittamisen ja vieraiden kielten opetuksessa (esim. Linnakylä 1996; Mäkinen 1998; Pollari 1998). Portfolion on todettu inspiroivan oppimista tarjoamalla monipuolisen, mielekkään ja autenttisen arviointimenetelmän (Calfee & Perfumo 1993; Jensen & Harris 1999; Linnakylä 1993b). Jensen ja Harris (1999) havaitsivat tutkiessaan opiskelijoiden käsityksiä esiintymistaitojen portfolioarvioinnista, että opiskelijat kokevat portfolion tukevan sekä opitun

¹² Tutkimuksessa jokaisen opiskelijan taidot arvio 3–7 opettajaa sekä noin 5 opiskelijaa. Sekä opettajien että opiskelijoiden arviointien yhdenmukaisuutta tarkasteltiin korrelaatioanalyysin valossa (Pearsonin tulomomenttikorrelaatio).

soveltamisessa, oman viestijäroolin arvioimisessa, tietoisesti tulemisessa vuorovaikutuksen merkityksestä jokapäiväisessä elämässä että keskittymisessä olennaiseen. Arviointitavan haittapuolena on se, että se vie paljon aikaa.

Esiintymistaitojen opetuksessa portfolio tukee oman puhe-esityksen laatimisprosessin ja esittämisen aktiivista itsereflektiota. Se nostaa tietoisuuden tasoa omasta toiminnasta (mitä tein, mitä havaitsin ja tunsin, mitä opin kokemuksesta) ja auttaa näin jäsentämään osataitoja kokonaisuuteen ja luo holistisempaa kuvaa osaamisesta. Se voi myös vankentaa osaamisen tunnetta ja sitoutumista opittuun. Onhan siinä mahdollisuus tarkastella pitempikestoista prosessia, ei ainoastaan tuotosta; suunnata oppijan huomiota myös sisällön taitoihin, ei ainoastaan ilmaisutapaan; vankentaa tiettyjen strategisten taitojen, kuten esimerkiksi perustelemisen ja argumentoinnin, merkitystä. (Jensen & Harris 1999.) Portfolio soveltuisi lukioon esiintymisen taitojen oppimista tukeväksi arviointimenetelmäksi hyvin.

Portofolioarviointi voisi mahdollistaa myös mielekkään tavan integroida lukiossa kirjoittamisen, kirjallisuuden ja esiintymistaitojen opetusta äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Esiintymistaitojen portfolio voisi olla kurssikohtainen näyttekansio, johon sisältyisi oman esiintyjäkuvan arviointia, omien tavoitteiden laatimista, puhe-esityksen valmisteluprosessin ja esittämisen kuvausta, esitykseen liittyvää materiaalia, itsearviointia ja toisilta saatuja palautteita. Esiintymistaitojen portfolio voisi olla vaikkapa video tai digitaalinen tallenne, esimerkiksi CD-levy tai verkossa säilytettävä puhe-esitys. Kurssikohtaiseen arviointiin soveltuu ajankäyttöön liittyvistä syistä ehkä parhaiten omaa kehittymistä kuvaava portfolio (ks. Jensen & Harris 1999, 212). Esiintymistaitojen portfolio voisi olla myös näyttekansio lukion aikana pidetyistä puheesityksistä tai omasta osaamisen kirjosta.

Opettajat kertovat käyttävänsä monenlaisia palaute- ja arviointitapoja esiintymistaitojen opetuksessa. Esiintymistaitojen arviointi on useimmiten autenttista. Tehtävät ovat aitoja puhetilanteita, joissa on tavoitteena esimerkiksi opettaa jokin kurssiin kuuluva asia toisille. Palaute on usein positiivista ja toteavaa, harvemmin ohjaavaa. Esiintymistaitoja koskeva palaute kohdistuu sekä sisällön että esittämisen taitoihin. Palaute on yksilökohtaista paitsi silloin, kun kyseessä on ryhmätyön tai projektin tulosten esittäminen. Palaute seuraa useimmiten välittömästi puhe-esityksen jälkeen, mutta opiskelijoille tarjoutuu vain harvoin tilaisuuksia hyödyntää palautetta ja tehdä sen perusteella jotain toisin.

4.2.3 Millaista esiintymistä opettajat arvostavat

Opettaminen ei ole arvovapaata, eikä arvioinnissa voi välttyä subjektiivisuudelta. Voidaan siis ajatella, että henkilökohtaiset arvostukset esimerkiksi siitä, millainen on taitava esiintyjä, määrittävät myös sitä, millaisia tavoitteita tai sisältöjä opettaja esiintymisen taitojen opetuksessa ja arvioinnissa korostaa tai mihin hän ohjaa opiskelijoita itsearviointiin ja vertaispalautteissa kiinnittämään huomiota. Opettajat kuvailevat haastatteluissa omia henkilökohtaisia arvostuksiaan esiintymisestä. Ne heijastavat hyvin samankaltaisia kriteerejä

kuin päättökoesuoritusten arvioinnissakin käytetään (ks. liitettä 4). Henkilökohtaiset painotukset tulevat kuitenkin myös esille.

Hyvä esiintyjä on opettajien mielestä sellainen, joka hallitsee *puheenvuoron rakentamisen* taidot. Taitava esiintyjä "osaa aloittaa ja lopettaa tilanteeseen sopivalla tavalla". Hänen esityksessään on "kunnollinen rakenne", "selkeä alku, punainen lanka ja selkeä loppu". Esitys "pysyy koossa" ja sitä on helppo seurata. Puhuja ei pitkitä liikaa esitystään. Toinen ominaisuus, jota opettajat näyttävät esiintymisessä erityisesti arvostavan on se, että puhujalla on jotain merkityksellistä *sisältöä* puheenvuorossaan. Puheesitys on "hyvin tehty", siinä on "riittävän monipuolinen sisältö", puhujan tulee "osata ajatella itse se juttu" ja "ymmärtää oleellinen", eikä hän "latele yleisiä totuuksia". Hyvän esiintyjän ominaisuudeksi mainitaan se, että hän *hallitsee kohdentamisen ja kontaktin* eli hän "katsoo ja lähestyy yleisöään", "ottaa kontaktia", "kysyy yleisön mielipidettä", on sellainen, jota "jaksaa kuunnella", "pystyy ottamaan kuuntelijat ja kuuntelijoiden näkökannat huomioon" ja "saa kuulijat mukaansa".

Hyvän esiintyjän ominaisuutena opettajat arvostavat myös hyvää *ilmaisutapaa*. Hyvä ilmaisutapa on sellainen, joka ei ole "estraditaiteilua", jossa mikään "keino ei pompahda isottelevasti esiin" ja joka "sopii tilanteeseen". Hyvä esiintyjä "ei hosu käsillään", vaan "jättää oheisviestinnät pois silloin, kun niillä ei ole merkitystä", hänellä on hyvä asento eikä hän ole "velto eikä flegmaattinen". Joidenkin opettajien mielestä ilmaisutavan tulee olla ennen kaikkea *persoonallinen*, mikä tarkoittaa "pysähdyttävää", "omaperäistä", "värikästä", "aitoa", "ei plagioitua eikä "näyteltyä". Esittämistavassa "on semmoinen pieni lumo", siinä voi olla "maneereitakin, jos ne ovat sen ihmisen ominta", koska persoonallisuus "tulee sisältä, ei ulkoa päin".

Hyvät *kielen taidot* ovat myös niitä esiintymisen taitoja, joita osa opettajista kertoo arvostavansa. Esiintyjän pitäisi osata käyttää "konkreettista", "siistiä" ja "asiallista" kieltä. "Murrekin on hyvä tilannekohtaisesti", ja "huumoria voi olla kohtuullisesti mutta ei itsetarkoituksellisesti". Puhuja käyttää "havainnollisia esimerkkejä eikä latele abstrakteja juttuja". Tärkeää on myös se, että hän "puhuu omaa kieltä eikä lue". Myös *hyvä ääni ja äänenkäyttö* ovat tärkeitä. Hyvä ääni on sellainen, joka on "kuuluva". Hyvää äänenkäyttöä on se, että puhuja "ei mumise", hänen puheessaan ei ole "häiritsevää puhejakson loppunousua" eikä hänellä ole "puhevikaa tai jos on, niin pitää muuten olla todella hyvä puhuja".

Eettisyys ja vastuullisuus ovat myös hyvän puhujan ominaisuuksia opettajien näkemyksen mukaa. Puheen sisällön tulee olla "eettisesti hyväksyttävää ja sopia koulun kasvatuskäsityksiin ja ihmiskäsitykseen". Taitava puhuja "näyttää epävarmuuden silloin, kun ei ole varma sisällön suhteen", hän on "vilpitön" ja "suhtautuu tilanteeseen tosissaan eikä puhu vain puhumisen vuoksi". Hyvä puhuja on opettajien mielestä myös *tavoitteellinen*. Hän *hallitsee tilanteen ja jännityksen*. Hän *osaa käyttää havainnollistavia välineitä ja materiaaleja sekä perustella ja argumentoida*.

Haastattelussa tuotettua kuvausta taitavasta esiintyjästä on mielenkiintoista tarkastella opettajakohtaisten painotuserojen kautta. Puheesityksen sisällön, rakentamisen sekä kohdentamisen ja kontaktin taidot ilmenevät lähes

kaikkien opettajien määrittelyissä. Muiden piirteiden osalta näkemykset sitten eroavatkin sen suhteen, mitä kukin opettaja näyttäisi esiintymisessä eniten arvostavan. Eniten näkemykset eroavat ilmaisutavan ja -tyylin suhteen. Satu ja Pirkko arvostavat omaperäistä, värikästä ja persoonallista esiintymistä, Eeva taas harkittua, korrektaa ja hallittua tyyliä. Tiinan mielestä hyvän puhujan esiintyminen on tavoitteellista ja ”semmoista matalaprofiilista perusesiintymistä”. Anjan ja Raijan mielestä esiintymisessä on tärkeintä se, että puhuja on aito, oma itsensä. Minna arvostaa erityisesti hyvää ääntä ja äänenkäyttöä, jossa ei ole maneerimaisia piirteitä. Riitasta on tärkeää taidokas kielenkäyttö ja tilanteen hallinta. Seija arvostaa eettisesti vastuullista ja argumentoivaa puhujaa.

Opettajat arvostavat sellaista esiintyjää, joka hallitsee puheenvuoron rakentamisen ja jolla on myös sanottavaa eli sisällön taitoja. Kohdentaminen ja kontakti nähdään myös tärkeäksi sekä ilmaisutapa. Siitä, millaista on taitavan puhujan ilmaisutapa tai -tyyli, on kuitenkin erilaisia henkilökohtaisia näkemyksiä.

4.3 Ryhmätaitojen opetus

4.3.1 Ryhmätaitojen opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja

Ryhmäviestintäkäsitteen alle mahtuu laaja kirjo inhimillistä vuorovaikutusta monenlaisissa ryhmissä (ks. esim. Frey 1994; 2002; Gouran 1992; Hirokawa & Rost 1992). Ryhmätilanteet koulussa – olivatpa ne sitten yhteisiin projekteihin liittyvää työskentelyä, ryhmäkeskusteluja kurssisisältöjen aiheista, päätöksentekoa yhteisistä asioista tai ryhmätaitojen harjoittamista todellisuutta simuloivissa kokouksissa, neuvotteluissa tai roolileikeissä – tarjoavat luontevan kehyksen monenlaisten puheviestintätaitojen harjoittamiseen, koska ryhmässä keskusteleminen, oppiminen tai yhteiseen tavoitteeseen pääseminen edellyttävät hyvin monipuolisia ja kehittyneitä vuorovaikutustaitoja (Allen & Plax 2002; Beebe & Barge 1994; Frey 1999).

Lukiossa ryhmäviestintä on opetuksen työtapana mutta äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteissa myös taito-opetuksen kohde. Seuraavaksi tarkastellaan haastatteluaineiston perusteella, millaisia tavoitteita äidinkielen opettajilla on ryhmäviestinnän opetuksessa, millaisia työtapoja he kertovat käyttävänsä ja miten he ohjaavat oppiaineen pakollisilla ja syventävillä kursseilla lukiolaisia kehittämään ryhmätaitojaan.

Ryhmäkeskusteluilla ja ryhmätöillä on monenlaisia opetuksellisia tavoitteita äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Opettajat kuvaavat niukasti varsinaisia ryhmäviestinnän opetuksen tavoitteita. Tällaisia ovat kuitenkin seuraavat *ryhmätaitoihin*, *ryhmätilanteiden menettelytapoihin* ja opiskelijan *viestijäkuvan* kehittymiseen sekä *ryhmäviestinnän opiskelemiseen* liittyvät tavoitteet:

- tullaan tietoisiksi ryhmätaidoista
- opitaan osallistumaan aktiivisesti ja monipuolisesti keskusteluun

- opitaan ratkaisemaan keskustellen ongelmia
- hallitaan tavoitteellinen, jäntevä ja jäsennelty tapa keskustella
- hallitaan ongelmanratkaisukeskustelun menettelytapoja
- opitaan väittelemään
- opitaan tekemään päätöksiä
- päästään aitoon vuorovaikutukseen tai dialogiin toisten kanssa
- opitaan havainnoimaan keskusteluja eri kannoilta
- oma viestijäkuva tarkentuu ryhmäviestinnän osalta
- opitaan asettamaan uusia oppimistavoitteita
- saadaan kiitettävä päättökokeesta.

Ryhmässä keskusteleminen sekä ryhmä- ja projektitöiden tekeminen syventävät opettajien mielestä kirjallisuuden opetussisältöjen hallintaa, auttavat avaamaan luettuja tekstejä. Ryhmäviestintä on siis tärkeä kirjallisuuden opetuksen työtapana. Joillekin haastatelluista opettajista se on pakollisilla äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla ainoa ryhmäviestintään liittyvä tavoite, jonka he ilmaisivat. Osa opettajista korostaa sitä, että ryhmäkeskustelu lukion kursseilla tukee myös opiskelijoiden tutustumista toisiinsa ja luo näin oppimisen kannalta suotuisaa ilmapiiriä.

Ryhmäviestinnän opetuksen sisältöjä kuvatessaan osa opettajista kertoo opettavansa ryhmän pelisääntöjä ja menettelytapoja, kuten ongelmanratkaisun kaavan tai tekniikan (esim. pääaiheen jakaminen alakysymyksiin, eteneminen kysymyksittäin, tiivistäminen). Opetuksessa määritellään myös hyvän keskustelun ominaispiirteitä, väittelyn ja keskustelun eroja, taitavan väittelijän ominaisuuksia ja tarkastellaan ryhmädynamiikkaa (esim. ryhmän rakennetta, ryhmärooleja). Ryhmätaitoihin liittyviä opetussisältöjä ovat erilaisiin puheenvuorolajeihin ja osallistumistapoihin tutustuminen. Kursseilla harjoitellaan osallistumistapoja, puheenvuoron liittämistä toisten puheenvuoroihin, toisten mukaan ottamista keskusteluihin, kuuntelemista, nopeaa reagoimista toisten puheeseen. Opetuksessa ohjataan ryhmäviestintää koskevan palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen, omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden löytämiseen sekä tutustutaan puheviestintätaitojen päättökokeen taitokuvauksiin.

Ryhmäviestinnän opetuksen tavoitteita tai sisältöjä eivät kaikki opettajat maininneet lainkaan. Osa opettajista totesi, että ryhmäkeskustelu on pakollisilla äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla vain työtapana, ei opetuksen kohde. Ryhmäviestintää he opettavat varsinaisesti vain syventävällä Puheviestinnän taidot -kurssilla, jolloin opetuksen sisältöjä ja työtapoja usein ohjaa lukion puheviestintätaitojen päättökoe.

Ryhmäviestinnän opetus on pakollisilla kursseilla lähinnä kirjallisuuskeskusteluihin harjaannuttamista. Opettajat arvioivatkin, että lukion opetussuunnitelma ei ryhmäviestinnän tavoitteiden osalta toteudu. Kyseessä on pikemminkin pyrkimys opetukseen kuin sen toteutus. Ryhmäviestinnän opetuksen ongelmana opettajat pitävät sitä, että opetuksesta puuttuu systemaattinen opetustraditio. On vaikea asettaa opetuksen tavoitteita ja pohtia sisältöjä, jos siihen ei löydy tukea omasta koulutuksesta tai opetussuunnitelman perusteista.

Seuraavaan taulukkoon 4 on koottu pakollisten kurssien osalta se, millaisia työtapoja opettajat kertovat käyttävänsä ryhmäviestinnän opetuksessa.

TAULUKKO 4 Ryhmäviestinnän opetuksen työtapoja äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisilla kursseilla

Kurssi	Työtapa
1. Kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona	<ul style="list-style-type: none"> - ryhmäytymisen tukeminen tutustumisharjoituksin - päätöksenteko- tai ongelmanratkaisukeskusteluja - ryhmätöitä - pieniä keskusteluja
2. Taiteesta omaan ilmaisuun	<ul style="list-style-type: none"> - ryhmäkeskustelun tekniikkaharjoitus luetun tai yhteisen kokemuksen pohjalta - kirjallisuuskeskusteluja - pieniä keskusteluja - paneelikeskusteluja kirjallisuudesta - ryhmäviestinnän työtavat ja arviointiperusteet - palautteenantamisen harjoittelua
3. Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen	<ul style="list-style-type: none"> - ryhmätöinä tekstien rakenteiden purkamista - pieniä keskusteluja
4. Kielen valta	<ul style="list-style-type: none"> - väittelyjä pareittain (vaihto- tai vapaaehtoinen harjoitus) - väittely - neuvottelu - ryhmäkeskusteluja - kirjallisuuskeskusteluja
5. Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä	<ul style="list-style-type: none"> - seminaarityyppistä keskustelua kirjallisuuden tyylikausista - kirjaesittelyjä paneeleissa - kirjaesittelyjen pohjalta ryhmäkeskusteluja - ryhmätöitä luetun pohjalta - ryhmässä dramatisointia - itsenäisesti suoritettaessa on ryhmäkeskustelu kurssin sisällöistä kurssikoe
6. Kieli, kirjallisuus ja identiteetti	<ul style="list-style-type: none"> - kirjallisuuskeskusteluja (esim. tiettyyn teemaan liittyvistä kirjoista) - ryhmä- ja paritöitä

Kaikilla kursseilla keskustellaan tai asioita tutkitaan pienryhmissä.

Ryhmätaitojen kehittäminen kuitenkin tarvitsisi opettajien havaintojen mukaan tukea. Pelkkä keskustelumahdollisuuksien tarjoaminen ei riitä ryhmätaitojen oppimiseen. Esimerkiksi Minna kuvaa, kuinka osa lukiolaisista ei äidinkielen ja kirjallisuuden viimeisellä pakollisella kurssillakaan keskustele ryhmätöissä lainkaan.

Minna: mut sit just esimerkiks tämä ryhmä, joka täs [kirjoitelmatehtävässä] oli tämä isompi ryhmä, joka opiskelee nyt tätä kutosta, niin mä en ole saanu ollenkaan sitä toimimaan kunnolla, just, vaikka mä otin tavoitteeksi käyttää keskustelua työtapana, sellasta keskustelua, joka käydään niinku koko luokan kesken ja sitten ryhmäkeskustelua, mutta mä en oo onnistunu tän ryhmän kanssa, siihen on varmaan moniakin tekijöitä, moniakin syitä, mutta esimerkiks sitten, kun on koottu ryhmiä, niin on ollut ryhmiä, jotka ei ole puhunu ollenkaan

TV: siis keskenänsä, lainkaan, mikä siellä on sitten ongelmana

Minna: niin, no varmaan se, että mä en oo, sitä [ryhmäyttämistä, josta opettaja on aiemmin puhunut] tehny niin määrätietoisesti, ja en oo tehny sitä, ne ei oo tunteneet toisiansa, ja mä en oo siinä käyttäny siinä kurssin alussa sillä tavalla aikaa, siihen ryhmän ryhmäytymiseen, niinkuin tavallisesti oon tehny.

Osa opettajista ohjaa opiskelijoita erityisesti lukion ensimmäisellä kurssilla oppimaan tavoitteellista ryhmätyöskentelyä ja kehittämään ryhmätaitojaan

järjestämällä keskusteluharjoituksia, joita arvioidaan yhdessä. Opetuksessa käydään läpi esimerkiksi ongelmanratkaisukeskustelun etenemistä, ohjataan opiskelijoita arvioimaan itseään keskustelijoina ja tunnistamaan omia osallistumistapojaan. Tarkkailutehtävien avulla opiskelijat harjoittelevat havainnoimaan ryhmätaitoja ja antamaan palautetta toisille ryhmäviestinnästä. Riitta kuvaa tällaista työskentelytapaa seuraavasti:

TV: joo, mitä siinä kun sä sanoit että ne arvioidaan, niitä ryhmäjuttuja kans, niin mitä siellä sitte, mitä te niistä katotte, ja miten te katotte

Riitta: juu, se etene sillä tavalla, että niissä harjoituskeskusteluissa, jotka on niinku, mä oon valinnu kaks tai parillisen määrän ryhmiä, ja ensimmäisellä, tai lähdetään ihan alusta, siitä ensimmäisestä tilanteesta, kun on katottu millä tavalla tämmönen keskustelu etenee niin, että ne on siinä vaiheessa kirjoitellu niinku itsestään ja arvioinnu sitä omaa osallistumistaan - - ja niitten on pitäny sit nimetä niitä omia osallistumistapojansa, ja sitten seuraavilla kierroksilla on tällanen, että ne tuota, sanotaan että kolme ryhmää luokassa keskustelee yhtäikaa, ja jokaisella on oma arvioijansa [*TV: siellä taustalla*] juu, ne antaa palautetta ja sit osat vaihtuu, ja sit viimeisellä kierroksella mä oon itse arvioimassa, ja monta kertaa ne on halunnu sen sillä tavalla, ja mä oon antanu siihen luvan, et me ollaan naapuriluokassa, et siellä ei ole ketään muuta, ku minä ja ne keskustelijat, ja sit toiset tekee jotakin kirjallista työtä, niitten on kauheen vaikee muuten ymmärtää sitä, että se ei ole esiintymistilanne, että tässä ollaan nyt, ja tää on nyt se pointti.

Riitan mielestä erityisesti juuri se, että ryhmäkeskustelusta annetaan palautetta ja taidot myös arvioidaan, motivoi opiskelijoita.

Riitta: mut et esmes tänä vuonna mulla on hyvin semmonen ujo ykkösluokka, ja minusta oli hauskaa se, että ne niin todella tykkäs siitä ryhmäviestintätehtävästä ja myös siitä, että se jotenkin kummasti anto haastetta se, että se oli, arvioitu, vai onks se vaan sit se palautteen, et se tulee sitten tar-, niinku sillä tavalla.

Kuuntelemisen opettaminen ja ryhmäviestinnän taito-opetuksen vaikuttavuuden tukeminen huolestuttavat opettajia. Ryhmätaidot, joita hallitaan toisella kurssilla, eivät siirrykään toisen kurssin kirjallisuuskeskusteluihin. Voi olla, että myös kirjallisuuden sisältöjen tuntemus tai analysointitaitojen puutteellisuus estävät saavuttamasta ryhmätaitojen opetustavoitteita. Jos lukiossa ryhmäkeskustelut ovat tavallaan kirjallisuuden suullisia kokeita tai kotitehtävien tarkistustilaisuuksia, ne eivät anna mahdollisuuksia kokeilla tai harjoitella ryhmätaitoja sellaisessa ilmapiirissä, mikä olisi taitojen oppimiselle otollisin. Ryhmätöihin liittyy tutkimusten mukaan usein kielteisiä asenteita ja kokemuksia, kuten passiivisuutta, motivaation puutetta, epätasapuolista osallistumista ja turhautumista ajanhukkaamiseen. Nämä korostuvat juuri silloin, kun ryhmän pitäisi saavuttaa jokin tulos, joka jollain tavoin arvioidaan. (Keyton, Harmon & Frey 1996; Sunwolf 2002, 211.)

4.3.2 Palautteen ja arvioinnin kohteita ja tapoja ryhmäviestinnän opetuksessa

Ryhmäviestinnän opetuksessa ryhmäkeskusteluista annetaan palautetta ja niitä arvioidaan, mutta enimmäkseen vain valinnaisella Puheviestinnän taidot -kurssilla. Palautteen lähteinä ovat sekä opettaja, toiset opiskelijat tai oppija itse, kuten seuraavasta taulukosta 5 voidaan havaita.

TAULUKKO 5 Opettajien haastatteluissa mainitsemat palaute- ja arviointimuodot, joita he käyttävät äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisilla ja syventävillä kursseilla ryhmäviestinnän opetuksessa

Haastattelussa mainittu ryhmäviestinnän palaute- tai arviointimuoto	Anja	Eeva	Minna	Pirkko	Raija	Riitta	Satu	Seija	Tiina	Yht.
Yhteiset palautekeskustelut tilanteen jälkeen	x		x ¹³	x	x		x	x	x	7
Opettaja arvioi numeroin tai jollain muulla asteikolla opiskelijan taidot		x		x	x	x	x	x	x	7
Opiskelijat tarkkailevat ja antavat palautetta kullekin keskustelijalle kirjallisesti tai suullisesti	x	x		x	x	x		x		6
Opiskelija tekee kirjallisen itsearvioinnin	x					x	x	x	x	5
Opettajan suullinen palaute opiskelijalle	x	x					x	x	x	5
Opettajan kirjallinen palaute opiskelijalle		x					x	x	x	4
Opiskelijat antavat toisille kirjallista tai suullista palautetta kurssilla päättökokeen arviointilomakkeella				x					x	2
"Kuitataan kiitoksella", taputetaan			x		x					2
Ääni- tai videonauhoitusten kuunteleminen tai katseleminen yhdessä opettajan kanssa					x			x		2
Toisten keskustelijoiden palaute keskustelijalle								x		1
Opettajan suullinen palaute koko ryhmälle			x							1
Opettaja arvioi numeroin tai jollain muulla asteikolla ryhmän keskustelun					x					1
Opettajan kirjallinen palaute koko ryhmälle							x			1
Opettaja käyttää laatimaansa arviointilomaketta						x				1
Toiset kirjoittavat palautetta opiskelijan oppimispäiväkirjaan				x						1
Ryhmä arvioi itse tavoitteensa saavuttamista	x									1
Samanaikaispalaute ja uudelleen tekeminen						x				1
Ääni- tai videonauhoitusten kuunteleminen tai katseleminen yhdessä kurssilla (7. kurssi) ¹⁴					x					1
Ulkopuoliset palautteenantajat (toisen kurssin opiskelijat)						x				1

Se, että ryhmätaitoja ohjataan oppimaan pakollisilla kursseilla vähemmän kuin esiintymisen taitoja, näkyy myös palaute- ja arviointimuodoissa. Vaihtelevia, monipuolisia arviointitapoja käytetään niukemmin. Osa opettajista ei ilmaissut haastattelussa lainkaan ohjaavansa opiskelijoita yksilökohtaisesti ryhmätaitojen kehittämiseen. Yhteiset palautekeskustelut koskevat usein pelkästään keskustelun sisältöjä, eli kirjallisuuden teemoja.

Puheviestinnän taidot -kurssilla käytetään monipuolisemmin erilaisia palaute- ja arviointitapoja opiskelijoiden ohjauksessa kuin pakollisilla kursseilla. Ryhmäviestinnän ilmiöiden havaitseminen ja analysointi ei ole helppoa varsinkaan silloin, kun itse on mukana intensiivisesti keskustelussa. Esimer-

¹³ Vain sisällöstä.

¹⁴ Kursseilla katsotaan joskus muiden opiskelijoiden keskusteluja kuvanauhoilta (esim. Lukion puhepuntari 1997) tai opettajan omia taltiointeja puheviestinnän päättökokeista. Näitä nauhoituksia käytetään ryhmätaitojen arvioinnin opetteluun eikä niitä ole tässä koonnissa merkitty palautemuodoiksi.

kiksi Seija ohjaa opiskelijoita kehittämään ryhmätaitojaan käyttämällä apunaan videoita. Hän käyttää ohjauksessa välitöntä palautetta ja korostaa sitä, että opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus myös soveltaa palautetta. Opiskelijat antavat kirjallista palautetta toisilleen, ja opettaja silmäilee ne nähdäkseen, ovatko opiskelijat ymmärtäneet ryhmätaitojen käsitteet oikein.

Seija: harjoitusten toisto, sitä me käytetään paljon, eli yritetään saada se uudelleen se tilanne, ja millä tavalla tekisi, myös niin, että me keskeytetään se mahdollinen harjoitus elikkä nyt, kannattaako sun lähtee tähän suuntaan enää, vai voisitko sä tehdä sen näin, ja se toimii minun mielestä vähitellen aika hyvin, kun se tehdään pienryhmissä, et me voidaan tehdä paljon, ja osa filmataan, osassa mä olen mukana, ja sitten me katotaan ne filmit, ensin mä filmaan, ihan alkuun mä filmaan heitä, että menee se kamerakammo pois, et he tottuu siihen, mut kaikilta se ei mee ollenkaan niinku oikeestaan pois, että kaikki ei tykkää siitä loppuun saakkakaan, ja sittenhän, sitten välituntisin jatketaan niinku ryhmittäin, että mä otan sen ryhmän, joka nyt sillä hetkellä esimerkiks filmattiin, niin, antamaan, katsomaan se uudelleen, ja he antaa toisilleen kirjallista palautetta, jos ei suullisesti, mut kaikki tekee semmosen kirjallisen raportin hyvin tarkan, toisilleen, ja he antavat ne toisilleen joko niin että mä periaatteessa luen, käytännössä mä en juuri niitä lue, ne kulkee mun kautta, että sen verran mä saatan kattoo niinku yleisilmeen, et ollaanko me ollenkaan samoilla linjoilla, ja senkin mä katon lähinnä sen takia, että sitten jos me ollaan eri linjoilla, niin sehän on sitten viesti siitä, että mä en oo osannu selittää, mikä tää taito on esimerkiks, että silloin ollaan isoimmissa asioissa sitten, eli siinä käytännössä se arviointi on, niinku harjoittelu, et me otetaan tavoite ja yritetään harjoitella sitä ja sitä katsotaan, miten on onnistunu, ja se miten se katsotaan, on suullisesti, ja kirjallisesti annettulla palautteella.

Tämänkaltainen harjoittelu ja ohjaus, jossa pyritään myös tunnistamaan ryhmän vuorovaikutuksen kannalta tärkeitä taitoja ja antamaan toisille palautetta, on luonnollisesti helpompi toteuttaa valinnaisella kurssilla, missä ryhmä koko on usein pienempi kuin pakollisilla kursseilla. Syventävällä kurssilla on myös mahdollista keskustella aiheista, jotka eivät välttämättä edellytä oppiaineen jonkin tietyn asiassisällön tai taidon (esimerkiksi novellianalyysin) hallintaa. Seija esimerkiksi kertoo käyttävänsä keskusteluaiheita, jotka liittyvät nuorten maailmaan mutta eivät edellytä kovin henkilökohtaisten asioiden paljastamista.

TV: millaisista asioista he silloin keskustelee

Seija: he keskustelee heihin liittyvistä, mä luulen, että kouluasiat alkaa olla aika tympäseviä, ei heitä kauheesti se, joko niin että se liittyy nuoriin ihmisiin yleensä, tai sitten toinen, että se liittyy johonkin isoon maailman probleemaan, jossa he voi ottaa niinku etäisyyttä siihen, eli että ei oo mun juttu, että mun ei tarte paljastaa ihan, niinkö mun sisintäni, että se ei mene liian lähelle, eli niin sentyyppisiä aiheita.

Ne opettajat, joiden kursseilla on tavoitteena ryhmätaitojen kehittäminen, kertovat myös antavansa palautetta ryhmätaidoista. Tällaisia palautteenannon kohteita ovat keskustelun sisällön lisäksi esimerkiksi keskustelun tavoitteellisuus, keskustelun rakenne, asiassa pysyminen, aiheen käsittely erilaisista näkökulmista, osallistumistapojen monipuolisuus, vuorovaikutuksen syntyminen, kuunteleminen ja lisäkysymysten tekeminen.

Opettajat ohjaavat opiskelijoita joko itsearvioimaan tai antamaan toisilleen palautetta siitä, miten yhteistyö toimii tai millaisia osallistumistapoja käytetään

keskustelussa. Usein vertaispalautteessa käytetään apuna lukion puheviestintätaitojen päättökokeen arviointilomaketta (ks. liitettä 5), jonka perusteella opiskelijat arvioivat osallistumisen tavoitteellisuutta, puheenvuorojen sisältöä ja kuuntelemista

Opettajat luottavat vertaisarviointiin, vaikkakaan se ei ole heidän mukaansa lukiolaisille aivan helppoa. Opettajien mielestä lukiolaiset oppivat palautteenantajina tunnistamaan ja arvioimaan puheenvuorojen lajeja, mutta perustelutapojen ja perusteluiden arvioiminen on heille vaikeampaa. Helpointa opiskelijoiden on opettajien mielestä arvioida puhumisen määrää, kuuntelemista ja toisten seuraamista sekä esimerkiksi sitä, miten keskustelija on reagoinut palautteenantajan omiin puheenvuoroihin. Joskus käy niin, että opiskelijoiden välille syntyy nimenomaan ryhmäkeskustelussa jännitteitä, jolloin tutulle kaverille ei uskalleta antaa palautetta. Ryhmäkeskustelua koskevissa koontipalautteissa opiskelijat eivät opettajien havaintojen mukaan mielellään sano mitään toisistaan.

Ryhmäkeskustelujen tulosten kriittistä arviointia kannattaisi opetuksessa korostaa. Sen pohtiminen, mitä muuta olisi voitu tehdä tai kuinka toisin olisi voitu toimia samassa tehtävässä, voi kannustaa opiskelijoita niin sanottuun luovaan tyytymättömyyteen, joka puolestaan voi kehittää myös ryhmätyökentelyssä tarvittavia taitoja (Sunwolf 2002, 211–212).

Ryhmätöihin kannattaisi lukiossakin liittää systemaattisesti myös ryhmän jäsenten tekemä itse- tai vertaisarviointi siitä, miten yhteistyö sujui, millaiset olivat ryhmän jäsenten vuorovaikutustaidot ja ryhmän tulos. Tutkittaessa korkeakouluopiskelijoiden taitoa arvioida toistensa panosta tai vuorovaikutustaitoja yhteisissä ryhmätöissä on havaittu, että holistinen vertaisarviointi on yhdenmukaisempaa kuin analyttinen arviointi (Lejk & Wyvill 2001). Opiskelijat kokevat vertaisarvioinnin, joka siis vaikuttaa myös arvosanaan, yleensä myönteisesti (Gatfield 1999). Yksilökohtainen vertaisarviointi ei kuitenkaan ole kovin luotettavaa (Cheng & Warren 1999; Li 2001), vaikkakin kokemus näyttää arviointitaitoa kehittävän. Systemaattinen vertaisarvioinnin kokoaminen ryhmä- ja projektitöistä voisi antaa opiskelijoille merkityksellistä palautetietoa omista ryhmätyötaitoista ja kannustaa ryhmätaitojen kehittämiseen.

Ryhmäviestinnän opetuksen tavoitteena lukiossa on opettajien haastattelun perusteella opiskelijan ryhmätaitojen ja viestijäkuvan kehittyminen sekä ryhmätilanteiden menettelytapojen oppiminen. Ryhmätaitojen pedagoginen arviointi ja opetuksen tavoitteet eivät kuitenkaan kohtaa pakollisilla äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Ryhmätaidot eivät juuri ole opetuksen kohteina, eivät ainakaan niin, että opiskelijat arvioisivat itse taitojaan tai saisivat toisiltaan ja opettajalta ryhmätaitoihin liittyvää palautetta. Ryhmäviestintä on pikemminkin opetuksen työtapana kuin oppimisen kohde muilla paitsi valinnaisella Puheviestinnän taidot -kurssilla.

4.3.3 Millaista keskustelemista opettajat arvostavat

Opettajat kuvasivat haastatteluissa, millaista ryhmässä keskustelemista he arvostavat. Opettajien henkilökohtaisista arvostuksista nousee kolme hyvän

keskustelijan ominaisuutta muita vahvemmin esille. Ne ovat *kuunteleminen* sekä keskustelun *sisällöstä* ja *tavoitteellisuudesta huolehtiminen*. Hyvä keskustelija osoittaa kuuntelevansa toisia, kommentoi toisten puheenvuoroja, tekee yhteen-
vetoja ja ottaa muiden kommentit huomioon.

Opettajat arvostavat myös keskustelussa sisällön taitoja. Taitava keskustelija on heidän mielestään sellainen, joka osaa tuoda uusia näkökulmia keskusteluun, paneutuu asiaan, syventää sisältöä ja näkee ongelmia. Hyvässä keskustelussa "asiaa pyöritellään". Tavoitteellisuus ilmenee opettajien mukaan hienovaraisesti. Taitava keskustelija "vie asiaa eteenpäin huomaamattomin pienin liikkein, ei kiinnitä huomiota itseensä vaan asiaan", "osaa organisoida keskustelun kulkua" ja "saattaa keskustelun tarvittaessa urille". Hän "on läsnä tilanteessa ja keskittyy siihen".

Osa opettajista mainitsi taitavan keskustelijan ominaisuudeksi sen, että hän *pysyy asiassa* ("harkitsee mitä sanoo" eikä "välttämättä puhu paljon, mutta kun sanoo jotakin, se on hyvin tähdellistä"), *kannustaa ja rohkaisee toisia* sekä *huolehtii keskustelun ilmapiiristä* (hän esimerkiksi "keventää tunnelmaa", "käyttää huumoria, ei ole puisevan tylsä ja kuolettavan vakava", "ei ole kauhean tiukka vaan valmis joustamaan" ja "auttaa ryhmää hengähtämään". Muita taitavan keskustelijan ominaisuuksia, joita opettajat arvostavat ovat se, että keskustelija *tekee kysymyksiä, esittää omat näkemyksensä, pyrkii pitämään yllä vuorovaikutusta, on aito* sekä *perustelee ja argumentoi*. Taitava keskustelija osaa myös käyttää hyvää kieltä.

Henkilökohtaiset arvostukset eroavat toisistaan. Osa opettajista näyttää selvästi korostavan keskustelun sisällöstä huolehtimista (Satu, Riitta), joku taas korostaa ryhmän ilmapiiristä ja vuorovaikutussuhteista huolehtimista (Seija), toinen näitä molempia (Pirkko). Joku arvostaa aitoutta ja rohkeutta (Anja), toinen tavoitteellisuutta ja argumentointia (Tiina) ja kolmas puolestaan sitä, että keskustelija noudattaa tiettyjä keskustelunormeja (Eeva).

Opettajien kuvaukset hyvästä keskustelijasta sisältävät sekä tehtäväkeskeisiä että ryhmäkeskeisiä taitoja. Niissä näkyy niin puhumisen kuin kuuntelemisen taitojen arvostus. Huomio kiinnittyy siihen, että perustelemisen ja argumentoinnin taidot eivät itsestään selvästi kuulu opettajien mielestä niihin taitoihin, jotka ovat tunnusomaisia hyvälle keskustelijalle.

4.4 Puheviestinnän opetuksen vaikuttavuus

Tähän tutkimukseen osallistuneiden äidinkielen opettajien haastatteluissa pohdittiin jonkin verran myös opetuksen vaikuttavuutta. Opettajien näkemysten mukaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa voidaan opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmätaitoja kehittää, mutta vain tietyin ehdoin. Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa 2 kuvataan, mihin opettajien mielestä puheviestinnän opetuksessa voidaan vaikuttaa sekä mitkä ovat vaikuttavuuden ehdot ja rajat.

Puheviestinnän opetus vaikuttaa	Vaikuttavuuden ehto	Vaikutuksen rajat
→ Tietoisuuteen omasta osaamisesta (vahvuuksista ja kehittämiskohteista) → Rohkaistumiseen		mutta opiskelijat eivät välttämättä opi pitämään esiintymisestä
→ Kykyyn rohkaista toisia	jos harjoituksissa rohkaistaan antamaan välitöntä palautetta; pohditaan yhdessä vaihtoehtoisia tapoja toimia; korostetaan dialogisuutta	
→ Ryhmätöiden sujumiseen → Taitojen aktivoitumiseen	jos määrätietoisesti ohjataan ryhmäytymiseen	mutta taitojen vahvistaminen on vaikeaa eikä uusia taitoja omaksuta nopeasti
→ Taitojen oppimiseen	jos opetetaan, annetaan palautetta, on riittävästi aikaa ohjaukseen ja on tietoa opiskelijasta; jos opettajalla on riittävästi pohjaa ja tietoa puheviestinnän opettamisesta	mutta opiskelijoiden itsearvioinneissa ei välttämättä näy kokemus taidon kehittymisestä, jos opittava asia on uusi; eivätkä taidot välttämättä siirry kurssin ulkopuolisiin tilanteisiin

KUVIO 2 Opettajien käsitykset puheviestinnän opetuksen vaikuttavuuden kohteista, ehdoista ja rajoista

Opettajien näkemykset opetuksen vaikuttavuudesta ovat tietyin varauksin myönteisiä. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa – ainakin puheviestintätaitoihin ja -tilanteisiin keskittyvällä soveltuvalla kurssilla (7. kurssi) – voidaan opettajien mielestä vaikuttaa lähinnä siihen, että opiskelija tulee tietoiseksi omista henkilökohtaisista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan sekä oppii luottamaan omaan osaamiseensa. Nämä ovat puheviestintätaitojen opetuksen kannalta tärkeitä tavoitteita, mutta eivät vielä riitä opetuksen tavoitteeksi ja tulokseksi niiden opiskelijoiden kannalta, joilla on esiintymis- tai ryhmätaitojen kehittämisen tarvetta. Erityisen ongelmallinen tilanne on, jos opetuksen vaikuttavuus näkyy vain valinnaisella kurssilla, jonne eivät välttämättä edes hakeudu ne, joilla olisi suurin tarve kehittää puheviestintäosaamistaan.

Kaikki eivät opettajien käsityksen mukaan opi lukiossa hallitsemaan riittävästi esiintymisen ja ryhmäviestinnän taitoja, eikä esimerkiksi Puheviestinnän taidot -kurssilla hallittu esiintymistaito välttämättä tule esille pidettäessä esitelmää oppiaineen tai koulun muilla kurseilla. Yksittäisellä kurssilla saavutetulla osaamisella ei siis näytä olevan siirtovaikutusta kurssin ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin. Taitojen hallinta edellyttää paitsi tiedollista opetusta ja ohjaavaa palautetta myös riittävästi harjaannusta, jotta sisäinen malli tai

skeema taidosta muokkautuisi toiminnan ohjauksen kannalta riittävän syväksi ja eheäksi (Keskinen 1991). Siihen ei yksi kurssi riitä.

Pelkästään pakollisille äidinkielen ja kirjallisuuden kursseille osallistuvat opiskelijat eivät opettajien käsitysten mukaan saa riittävästi palautetta omista taidoistaan. Samankaltainen käsitys muodostuu myös niiden kuvausten perusteella, joita kurssikohtaisista esiintymisen ja ryhmäviestinnän opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja työtavoista hahmottuu (ks. lukuja 4.2 ja 4.3). Pelkkä harjaannus, se että kursseilla puhutaan, ei opetuksen vaikuttavuutta pohtineiden opettajien mielestä kuitenkaan vielä kehitä taitoja niin kuin harjoittelu ja ohjaus, joka kohdistuu johonkin esiintymisen ja ryhmäviestinnän osataitoon.

Esiintymistä jännittävät tai siihen jopa pelokkaasti suhtautuvat opiskelijat ovat tutkimusten mukaan erityinen haaste esiintymistaitojen opetuksessa. Esiintymistaitojen opetuksella on kuitenkin saatu myönteisiä tuloksia. Esimerkiksi yliopisto-opiskelijat kokivat lukukauden mittaisen kurssin jälkeen esiintymistaitojensa parantuneen, luottivat osaamiseensa ja jännittivät vähemmän yleisöesiintymistä (Rubin, Rubin & Jordan 1997). Kyseessä ei kuitenkaan ole nimenomaan taito-opetuksen ja taitojen harjoittelun vaikuttavuus vaan se, että opiskelija saa myönteisen kokemuksen sosiaalisesti vaativasta tilanteesta. Jännittämisen lievenemisen kannalta on merkittävää se, että yleisöön liittyvät kognitiiviset käsitykset ja tulkinnat muuttuvat myönteisiksi. (MacIntyre & MacDonald 1998.) Esiintymistaitojen opetuksen kannalta olisi siis tärkeää järjestää harjoitustilanteet kursseilla sellaisiksi, että yleisö olisi arvioidessaankin tukea antavaa.

Esiintymistaitoja koskeva palaute voi myös heikentää suoritusta. Näin tapahtuu silloin, kun puhujan huomio fokuksuu palautteen vuoksi itseen ja omaan toimintaan sen sijaan, että se suuntautuisi viestintätehtävään. Palaute-tieto on vain dataa, se ei sinänsä vielä muuta mitään. Keskeistä on se, miten palautetietoa prosessoidaan. (Kluger & De Nisi 1996.)

Puheviestintäkompetenssia sekä puheviestintätaitojen opetusta ja arviointia on suhteellisen paljon tutkittu, mutta taito-opetuksen vaikuttavuudesta on yllättävän vähän tutkimustietoa (ks. esim. Clark 2002). On joitakin lähinnä työelämän vuorovaikutustaitojen koulutukseen liittyviä tutkimuksia, jotka kylläkin osoittavat jopa lyhytkurssien vaikuttavan myönteisesti esiintymistaitojen hallintaan (esim. Seibold, Kudsı & Rude 1993). Ammattispesifien puheviestintätaitojen kehittämiseen tähtäävillä lyhytkursseilla on saavutettu vakuuttavia tuloksia esimerkiksi lääkäreiden potilastyössä tarvitsemien vuorovaikutustaitojen kehittymisessä (Fallowfield, Jenkins, Farewell, Saul, Duffy & Evans 2002). Laajaan kokeelliseen aineistoon perustuva tutkimus osoitti, että lyhytkurssi ei vaikuta ainoastaan itsearvioituun kykyyn toimia taitavammin, vaan taidon kehittyminen näkyy myös tehokkaampana ja tarkoituksenmukaisempana toimintana työssä. Koulutuksen vaikuttavuutta mitattiin sekä koulutettavan oman kokemuksen ja hänen potilaansa tekemän taitoarvion että asiantuntija-arvioiden perusteella. Tutkimus osoitti, että omia taitoja koskevalla kirjallisella asiantuntijapalautteella ei ollut myönteistä vaikutusta osaamiseen. Taidot kehittivät niillä koulutettavilla, jotka osallistuivat lyhytkurssille, jossa harjoi-

teltiin koulutettavien vaikeaksi kokemia tilanteita. Oppimista tuki vuorovaikutustaitojen kuvaaminen osataitoina. Erityisesti välitön videopalaute ja palautekeskustelut näyttivät tukevan opetuksen vaikuttavuutta merkittävästi.

Puheviestintätaidot voidaan yleisesti nähdä taitoina, jossa ei koskaan tulla valmiiksi. Vuorovaikutustaitojen täydellinen hallinta on mahdotonta saavuttaa. Äidinkielen opettajien kokemuksista välittyi usko opetuksen vaikuttavuuteen ja oppimista ohjaavan palautteen merkityksellisyyteen.

4.5 Taitotietoisuus ja opetuskäsitysten muutos

Puheviestinnän lukio-opetuksen traditioon kuuluu se, että opetuksen tavoitteet on kuvattu usein lähinnä puheviestintätilanteina, ei niinkään taitoina. Esimerkiksi Valo (1986) kritisoi sitä, että opiskelijoille opetetaan pikemminkin erilaisia menettelytapoja (esitelmänpitoa, väittelyä, kokoustekniikkaa, haastattelua) kuin puhumisen ja kuuntelemisen taitoja. Tilannelähtöinen tarkastelutapa ei sinänsä ole huono, tarjoaahan se opiskelijalle mahdollisuuden oppia vuorovaikutuksen sääntöjä ja menettelytapoja sekä kokeilla erilaisia viestijärooleja. Jos tilanteet ovat esimerkiksi opiskelun, jatko-opintojen tai muun elämän kannalta relevantteja, opiskelija voi hyödyntää esimerkiksi menettelytavoista oppimaansa tietoa myöhemmin. Pelkästään tilannelähtöisen opetuksen perusteella voi kuitenkin olla vaikea systemaattisesti tukea vuorovaikutustaitojen kehittymistä, ellei niitä tietoisesti nosteta opetuksen tavoitteeksi.

Äidinkielen ja kirjallisuuden arvioinnin kehittäminen, peruskoulun opiskelija-arvioinnin päättötason arviointikriteereiden määrittely sekä lukion puheviestintätaitojen päättökokeen kehittelytyö edellyttivät niiden puheviestintätaitojen määrittelyä, joita opetuksessa katsottiin tarpeelliseksi tavoitella (ks. esim. Peruskoulun päättöarvosanan arviointikriteerit 1999; Sinko 1994b, 2000). Tämä tarkoitti myös sitä, että taitolähtöinen opetusnäkemys alkoi vankentua tilannelähtöisen opetuksen rinnalle.

Seuraavaksi tarkastellaan, kuinka puheviestintätaitojen päättökokeen kehittelytyöhön osallistuneet opettajat puhuvat taidon käsitteestä. Useimmat opettajat ottivat esiin puheviestintätaitojen ja taitotietoisuuden käsitteet silloin, kun he haastattelussa arvioivat sitä, miten osallistuminen niin sanottuun Puhvi-työskentelyyn (ks. lukua 3.2.2.5) on vaikuttanut heidän käsityksiinsä puheviestinnän oppimisesta ja opetuksesta. Samat käsitteet nousivat esiin haastatteluissa myös silloin, kun opettajat eri yhteyksissä kuvasivat sitä, kuinka heidän oma nykyinen tapansa opettaa eroaa heidän aiemmasta tavastaan tai muiden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tavasta lähestyä puheviestinnän opetusta.

Opettajat kertoivat päättökokeen kehittelytyöhön osallistumisen muuttaneen monin tavoin heidän käsityksiään puheviestinnän opetuksesta ja toimintatapojaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina. Käsitys puheviestintätaidoista ja niiden koulutettavuudesta täsmentyi. Kehittelytyöhön osallistumi-

nen antoi varmuutta puheviestintätaitojen määrittelyyn ja arvioimiseen. Esimerkiksi Minna ja Riitta kuvaavat muutosta seuraavasti:

TV: no onks mitä muuta puheviestinnän palautteenannosta tai arvioinnista tai opetuksesta, mistä vielä olis tärkeää keskustella

Minna: - - esimerkiksi mulle se ymmärrys [että taitoja voidaan opetuksen avulla kehittää] on tullut ihan tän Puhvi-työskentelyn myötä, että on kyseessä taito, jota voidaan harjoitella ja kehittää, ja josta voi olla tietoinen itse, sen taidon olemassa olosta, tai sen taidon puutteesta taikka sen taidon osa-alueista, niitten hallinnasta, joidenkin osien hallitsemisesta paremmin, toisten huonommin, että siis se tietoisuus, ja musta se niinku äidinkieleessä se vois olla, siis tietoisuus omasta äidinkielestä, sen taidosta, ja siitä että sitä taitoa voi kehittää, että ei se äidinkieli ole sitä, että minä oon huono kirjoittamaan aineita, että se on jotakin hirveän paljon enemmän ja muuta.

TV: sä sanoit, että kun tätä hommaa aloitettiin, niin tuli heti mieleen, että nyt jos aatellaan että yhdeksänkolme, yhdeksänneljä sä oot siitä saakka ollut tossa Puhvi-työskentelyssä mukana, niin mitä se on sulle merkinnyt, tai miten sä näät sen

Riitta: se on ollut mulle semmonen valtavan iso kouluttautumiskokemus, että tuota tuo oli aika hyvin, mitä mä tossa sanoin, että tuntuu hassulta, että se kuunteleminen on alue, jota tuota kykenee arvioimaan tai sillä tavalla, niinku tuntee olonsa varmaksi, ja joskus joka vuotta sitten sitä ei oikein ois kyennyt oikeen vastaamaan siihen, mitä se kuuntelemisen arviointi oikein on

TV: no voiks sä arvioida semmosta, että jos sä et olis ollu mukana tuossa Puhvi-työssä, niin miten sä opettaisit äidinkielen puheviestintää, opettaisitkos sä ihan samalla tavalla kuin tänä päivänä

Riitta: En, en missään tapauksessa.

Taitotietoisuus, opetuksen tavoitteellisuus sekä motivaatio ja varmuus ohjata opiskelijoiden puheviestintätaitojen kehittymistä kuvaavat kuuden opettajan mielestä heidän omaa muutosprosessiaan. Kaksi opettajaa arvioi, että puheviestintätaitojen arviointia koskevaan kehittelytyöhön osallistumisesta on ollut heille lähinnä välineellinen hyöty. He ovat saaneet harjoitusideoita toisilta kollegoilta opetukseensa. Yksi opettaja totesi, ettei hänen opetuksessaan ollut varsinaisesti muuttunut mikään, koska hänen aiemmat puheviestinnän arvosanaopintonsa olivat jo antaneet samankaltaisia valmiuksia.

Arvioidessaan sitä, mitä Puhvi-työskentely oli heille merkinnyt, opettajat kuvasivat sekä opetukseen että arviointiin liittyviä muutoksia. Puheviestinnän opetusta koskevat muutokset olivat opettajien mielestä seuraavanlaisia:

- Oppiaineen opetus on muuttunut (kirjoittamispainotteisuus lieventynyt, opettajan puhumispainotteisuus vähentynyt).
- Opettaja on havainnut kirjoittamisen ja puheviestinnän taitojen samankaltaisuuksia.
- Puheviestinnän opetuksesta on tullut tavoitteellisempaa ja tietoisempaa (taitotietoisuus kasvanut).
- Innostus ja usko puheviestinnän opetukseen on kasvanut (taitoja voidaan harjoituttaa ja taitoja voidaan oppia).
- Puheviestinnän opetussisällöt ovat muuttuneet.
- Valmius laatia, valita tai käyttää valmiita puheviestinnän opetusmateriaaleja on kehittynyt, opettaja on saanut harjoitusideoita tuntityöhön.
- Motivaatio kehittää opiskelijoiden puheviestintätaitoja on kasvanut.
- Opettaja on oppinut jäsentämään puheviestintätaitoa osataidoiksi ja havaitsemaan taitoja.
- Opettaja on oppinut ryhmätaitojen käsitteen.

- Käsitys puheviestintätaidoista on muuttunut (normittavasta käsityksestä kontekstuaaliseen käsitykseen, esim. päällekkäispuhunta ei välttämättä ole taidottomuutta).
- Opetustradition ja oman opetuksen kriittinen reflektio on kehittynyt (tietää paremmin, mitä hallitsee ja mihin tarvitsisi lisätietoa, jos olisi aikaa opiskella, teorian tiedon tarve ja -kirjallisuuden löytyminen).
- Opettaja on oppinut soveltamaan teoriaa ja esimerkiksi omia kokemuksiaan esiintymisestä opetustyöhön.
- Omat puheviestintätaidot ovat kehittyneet.

Erityisesti puheviestintätaitojen arviointiin ja palautteenantoon liittyviä muutoksia ovat opettajien kokemusten mukaan seuraavat:

- Puheviestinnän opetus ja arvioiminen ovat nivoutuneet yhteen.
- Puheviestinnän palautteenannon pelisäännöt ovat kehittyneet (puheviestintätaitoja voidaan opetuksessa tarkastella loukkaamatta opiskelijan persoonaa; opettaja ei kerro palautteessaan sitä, mitä ei pysty erittelemään ja perustelevaan).
- Oppinut arvioimaan kuuntelemisen taitoja.
- Opiskelijoiden itsearviointi on tullut tietoisemmaksi osaksi opetusta.
- Ohjaa opiskelijoita tietoisiksi vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan.
- Oppinut analyttistä arviointitapaa.
- Oppinut perustelevaan opiskelijoille myös heikon arvosanan.
- Saanut varmuutta arvioijana, tunnistaa ja hyväksyy oman arvioijatyyppinsä ja arviointityylinsä.

Näyttää siis siltä, että äidinkielen opettajien koulutus ei ole riittävästi antanut valmiuksia puheviestintätaitojen oppimisen ohjaamiseen. Opettajankoulutukseen sisältyneet puheviestinnän opinnot ovat Seijan mielestä riittäneet siihen, että opettaja tietää, mitä kaikkea puheviestintä voisi olla, mutta se ei vielä riitä tiedon siirtämiseen ja soveltamiseen opetustyössä. Opetuksessa joutuu työskentelemään ”mutu-tuntumalla”. Puhvi-työskentely auttoi havaitsemaan tiedon puutteita ja arvioimaan kriittisesti opetustraditiota. Hän kuvaa omaa muutosprosessiaan, johon on liittynyt hämmennystä, kriittistä reflektiota, omaehtoista tiedonhankintaa ja tiedon soveltamista käytäntöön seuraavasti:

TV: tää yks kysymys, mitä mä mietinkin kysyä tähän liittyen, että mitä se tuo Puhvi-työskentely on antanu, sä sanoit, että huomaa, ettei tiedä, mutta mitä se on antanu sulle muuten, niinku tähän opetustyöhön

Seija: - - ensin mä löysin sen ihan oikeesti, että mä en tiedä, että näistä asioista voidaan ajatella aika lailla eri tavalla, ja sitten seurasi hämmennys, ja sitten seurasi semmonen vaihe, että mä rupesin miettimään, mitä te¹⁵ tarkoitatte, et miks te sanotte jossakin yhteydessä, mulla meni muutama kokous niin, että mä mietin, mitä kunkin teidän puheenvuoronne tarkoittaa, esimerkiksi kun joku sanoi, että ei se näin ole, niinku opettajista, niin mulle seurasi semmonen vaihe, että mä mietin, mitä te tarkoitatte tällä asialla, että nyt on joku semmonen, että ne termit taikka sanat eivät ehkä tarkoita meille samaa kuin teille, ja sitten seurasi se vaihe, että mä hankin yksinkertaisesti kirjallisuutta, ja sit mä sekoilin sen kanssa jonkin aikaa, ja sitten mä rupesin mielestäni hiukan ymmärtämään, ja sit mä rupesin harjoittamaan sitä käytännössä, eli se on antanu mulle uskon puheviestintään.

¹⁵ Haastateltava viittaa tässä Puhvi-työskentelyssä mukana olleisiin Jyväskylän yliopiston puheviestintä-oppiaineen henkilökunnan kolmeen edustajaan, joista tutkija oli yksi. He osallistuivat Puhvi-työskentelyn alkuvaiheeseen luennoimalla puheviestinnän tutkimuksesta ja taitojen arvioinnista sekä antamalla palautetta opettajien suunnittelemista esiintymis- ja ryhmätaitojen arviointikriteereistä ja koetehtävistä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on opettajien mukaan perustunut uskokukselle, että esiintymis- ja ryhmätaidot kehittyvät, jos opiskelijoille tarjotaan mahdollisuuksia esiintyä ja keskustella ryhmissä. Opettajilta on puuttunut omista puheviestinnän opinnoista sellaisia teoreettisia jäsennyksiä, joita voisi soveltaa opetustyöhön. Opettajien haastatteluissa ilmaisemien käsitysten mukaan puheviestinnän taidot ovat harjoiteltavissa ja opittavissa. Puheviestinnän osaaminen on kuvattavissa osataitoina, mikä auttaa opettajaa suunnittelemaan opetustaan, kohdentamaan opetuksessa huomiota oppimisen kannalta oleelliseen ja perustelemaan opiskelijalle annettavaa palautetta. Puheviestintäosaamisen tarkastelu taitonäkökulmasta auttaa opettajaa näkemään, että "taidot voidaan irrottaa oppilaan persoonallisuudesta ja niitä voidaan harjoituttaa loukkaamatta ja ottamatta edes liikaa kantaa hänen persoonaansa" ja että "nää on samanlaisia taitoja, kun opetan oppilaalle kirjoittamisesta" (Seija).

Ryhmäviestinnän tarkastelu ryhmätaitojen näkökulmasta muutti opettajien käsityksiä ryhmäviestinnän oppimisesta. Tätä opetuskäsityksen muutosta kuvaa hyvin Tiina seuraavassa esimerkissä:

TV: sä sanoit, että sä oot Puhvi-työssä oppinut paljon, kerrotko sä siitä enemmän, sä puhuit tosta vähän aiemminkin mut, mikä se on ollut sulle se Puhvi-työskentelyn anti

Tiina: niin, siis onhan se ihan, mieletönhan se on, että kun mä muistan hyvin sen, kun te [Jyväskylän yliopiston puheviestintä-oppiaineen edustajat] olitte ensimmäistä kertaa silloin puhumassa, mä en niinku ymmärtäny, mistä te puhuittekaan, siis ihan oikeesti, et hyvänen aika sentään, et mistä tässä on kyse, ja mähän olin edustanut semmosta näkemystä just, että eihän sitä [puheviestintää] tartte nyt tässä opettaa, et paljon vaan semmosia monipuolisia tehtäviä niin siinä ne sitten treenaantuu nää taidot, et mulla oli niinku tämmönen näkökulma ollut - - ja mä niinku hyvin nopeesti muutin sitä koko linjaani, mut että ehkä niinku eniten mä oon oppinu ihan semmosta, että mitä ryhmäviestintätaitoista, ja siinä esimerkiks just tämmöset, monia semmosia asioita, jotka tietysti aikuisella ihmisellä on selkeytymässä, mutta että olla niistä tietonen, no kyllä mulla on periaatteessa nyt tieto siitä, miten vois in itse olla parempi keskustelija, että on niinku, voin tehdä näin ja noin, monenlaisia asioita oon oppinu, mutta ehkä yllättäen kyllä en niinku siitä palautteesta niinkään, että ne on semmosia asioita, joissa peruseriaatteet on niin samat kuin kirjottamisessa.

Opettajat kertoivat haastatteluissa, että osallistuminen puheviestintätaitojen arvioinnin kehittelytyöhön on antanut varmuutta arviointiin sekä auttanut löytämään oman arvioijatyylin ja luottamuksen omaan asiantuntemukseen, kuten Anja seuraavassa esimerkissä kertoo:

TV: mutta sulla on niinku sen [vuoden 1995 puheviestintätaitojen päättökoekokeilun] jälkeen kokemusta enemmän, eli miltä susta nyt näyttää tuo esiintymis- ja ryhmäviestintätaitojen arviointi päättökokeessa, millasii kokemuksia ja tunteuksia sulla on nyt siitä

Anja: mä oon hirveen paljon oppinu, et sen mä niinku sanon, et mä kuvittelin, että kun mä oon hirveen paljon joutunu esiintymään yksin, ja tota saanu ilmeisesti aika vankan koulutuksenkin siihen, niin siitä huolimatta mun mielestä oli äärettömän vaikee siirtää sitä niinku omaa saatua koulutusta toisen tarkkailuun - - mutta sitten se, että mitä niitten vuosien mittaan on tapahtunut, niin mä luulen kyllä, että ei se välttämättä oookaan niin kauheen vaikeeta, siis kuin silloin alussa musta tuntu, vielä kaks kolme vuotta, että ei tästä selviä siis mitenkään, mutta jotenkin musta on nyt alkanu tuntua, että mä oon löytäny omaa itseäni arvioijana, eli niinku todennu, että mä oon ehkä nyt tämmönen tyyppi, ja sit mä oon niinku tavallaan hyväksyny sen asian, - - ja ehkä sen oman itsen, paikan löytäminen siinä arvioinnissa, niin se on se, se niinku se paikka, ja mä aattelin sitä, että mitä tämmöttellä koulutuksella vois olla

merkitystä, olis nimenomaan tukee sitä, että onhan meillä suunnaton asiantuntemus, ja tavallaan se sama itseluottamus, jota me haluttais oppilailta niin, mun mielestä sitä meidän pitäis itsessämme rohkasta.

Opettajien näkemyksen mukaan puheviestinnän lukio-opetuksessa siis tarvitaan taito-käsitettä ja taitoja koskevaa teoreettista tietoa. Osaamisen kuvaaminen käyttäytymisestä havaittavina taitoina korostaa sitä, että samoihin tavoitteisiin voidaan päästä monenlaisilla opetussisällöillä ja työtavoilla. Taito-käsite mahdollistaa tavoitteiden ja arvioinnin yhteen nivomisen, opiskelijan oppimisen ja itsearviointitaidon systemaattisemman ohjaamisen. Opiskelija itse voi tulla tietoiseksi taidon olemassa olostai sen puutteesta sekä osataitojen hallinnasta. Taito-käsite auttaa kohdentamaan palautetta ja antamaan sitä tavalla, joka ei kohdistu liian suoraan opiskelijan persoonallisuuteen.

4.6 Neljä tapaa toteuttaa puheviestinnän opetusta lukiossa

4.6.1 Puheviestintä kirjallisuuden opetuksen työtapana

Tutkimuksessa haastateltujen opettajien puheessa kuvastuu erilaisia näkemyksiä siitä, mitä puheviestinnän opettaminen on. Seuraavaksi esiteltävissä työtapojen tulkinnassa ja nimeämisessä on käytetty puheviestintätaitojen didaktiikkaan liittyviä teoreettisia jäsennyksiä. Haastattelun tulokset osoittavat, että esiintymis- ja ryhmätaitojen opetus lukiossa määrittyy ensiksikin kirjallisuuden opetuksen työtavaksi. Toiseksi se on puheviestinnän taito-opetusta eli taitojen harjoittamista. Kolmanneksi opetus voidaan nähdä dialogiin haastavana arvo-opetuksena. Neljäs tapa lähestyä opetusta on puheviestinnän tilannekohtainen tarkastelu.

Vain kaksi opettajaa nimeää haastattelussa itse oman opetustapansa. Toinen määrittelee sen äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisilla kursseilla lähinnä kirjallisuuden opetuksen työtavaksi, ja toinen kertoo pyrkivänsä soveltamaan opetuksessaan dialogisuuden periaatteita. Yhdenkään opettajan ei kuitenkaan voi sanoa edustavan yksinomaan jotain näistä neljästä tavasta, ei edes heidän, jotka itse nimeävät opetusnäkemysensä. Puheviestintä on jollain tavalla esillä kirjallisuuden opetuksen työtapana jokaisella, ja puheviestintätaitoja harjoitellaan jossain määrin jokaisen opettajan opetuksessa, vaikka painotukset saattavatkin vaihdella.

Dialogiin haastava arvo-opetus tulee esille vain yhden opettajan haastattelusta. Muut esiteltävät tavat toteuttaa puheviestinnän opetusta lukiossa ovat sen sijaan haastatteluista ryhmiteltyjä kuvauksia, joissa on yhdistelty eri opettajien näkemyksistä sellaisia tunnusomaisia piirteitä, jotka voidaan tulkita erilaisiksi lähestymistavoiksi puheviestinnän opetukseen. Ne eivät siis ole aineistosta suoraan sellaisenaan ilmeneviä, autenttisia tyyppejä, vaan ne on luotu yhdistelemällä opettajien samansuuntaisia näkemyksiä. (Tällaisesta aineiston analyysitavasta ks. Eskola & Suoranta 1998, 183.)

Puheviestintä kirjallisuuden opetuksen työtapana -lähestymistavassa opetuksen tavoitteena on harjaantua kirjallisuusaiheiseen viestintään. Opetuksessa ei juuri käsitellä puheviestinnän opetussisältöjä. Puheviestinnän opetus tarkoittaa kirjallisuusaiheisten esitelmien pitämistä yksin tai ryhmässä, ryhmätöitä, paneeli- tai seminaarityyppistä keskustelemista kirjallisuuden teemoista sekä kaunokirjallisten tekstien tulkintaa ja dramatisointia. Pedagogisen arvioinnin tavoitteena on pikemminkin ohjata kirjallisuusanalyysin ja kirjallisuuden lukemisen kysymyksissä kuin puheviestintätaitojen oppimisessa. Esitelmien, keskustelujen tai ryhmätöiden jälkeen käydyissä palautekeskusteluissa käsitellään esitysten sisältöä tai keskustelujen tuloksia.

Eeva: mehän voidaan näitä, niinkun nyt mä oon sanonu, että tämä että jokaisen pitää tehdä novellianalyysi, niin miksei sitä voi esittää samalla, että niitähän voi tällä tavalla ujuttaa, että se on samalla se suullinen esitys.

Raija: et nyt mulla oli sitten kurssikokeena, että ne oli luku romaaniin, ja ne teki siitä vaan dramatisoinnin, ja siitä ne ei sitten saanu sen kummempaa palautetta muuta kun hirveesti kehuja.

Riitta: siin [5. kurssilla] on enemmän tällasta just draamaa, että siel ei niinku sellasta tehtävää yksinkertaisesti ehdi olla, muuta ku, että ne yllättävää sitten nauttii semmosista, jos on vaikka hyvä runo, ja mä pyydän, että mietipäs tää kotona, johonkin tyyliisuuntaan liittyvä, varsinkin pojat rakastaa sitä, ne on niinku pikkusen valmistellu sitä, ja kajauttaa sen tunnin alussa, mut se on ihan sellanen niinku välipala.

Puheviestintä kirjallisuuden opetuksen työtapana -menetelmä antaa mahdollisuuden syventää kirjallisuuden osaamista yhdessä toisten kanssa ja liittyy siten opiskeluun merkityksellisen sosiaalisen ulottuvuuden. Menetelmä tukee oppiaineen sisäistä integraatiota, tuo opetukseen vaihtelevuutta ja aktiivisuutta. Tämän työtapana etuna voi pitää sitä, että opiskelijoille tarjoutuu tilaisuuksia tottua yleisön edessä olemiseen, toisten kuuntelemiseen ja tavoitteelliseen ryhmätöihin. Kaunokirjallisten tekstien dramatisointi ja esittäminen esimerkiksi äänen lukien tai lausuen sekä toisten esitysten katsominen ja kuunteleminen tuovat opetukseen myös elämyksellisiä aineksia.

Puheviestintätaitojen oppimisen kannalta menettelytapaan sisältyy ongelmia. Jos opetuksella ei ole puheviestintään liittyviä tavoitteita eikä opiskelija saa taitojen kehittämiseen palautetta, jää puheviestintätaitojen oppiminen sattumanvaraiseksi. Epätarkoituksenmukaiset tavat toimia vuorovaikutustilanteissa voivat jopa vahvistua. Opetus voi pahimmillaan kasvattaa osaavien ja osaamattomien välistä eroa, jolloin taidoiltaan lähtökohtaisesti heikompien opiskelijoiden viestijäkuva saattaa heikentyä. Koulutuksellisen taso-arvon vuoksi olisi erittäin tärkeää huolehtia siitä, että yleissivistävä koulutus tukisi erityisesti niiden opiskelijoiden mahdollisuutta kehittää puheviestintätaitojaan, joilla siihen on eniten tarvetta.

Olisi huolehdittava myös siitä, etteivät ne opiskelijat, jotka eivät syystä tai toisesta hallitse kirjallisuuden opetuksen sisältöjä, jää vaille onnistumisen elämyksiä myös puheviestinnän osalta. Opiskelijan on vaikea osallistua ryhmäkeskusteluun monipuolisesti, joustavasti ja tavoitesuuntautuneesti, jos taidot lukea ja tulkita kirjallisuutta eivät ole kehittyneet. On mahdotonta rakentaa

sisällöltään ansiokasta, erinomaisesti perusteltua ja toisille kohdennettua puheesitystä jonkin novellin tematiikasta, jos novellianalyysin salaisuudet eivät ole auenneet. Tällaisten kokemusten karttumisen äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla voi kasvattaa osaamattomuuden tunnetta niin keskustelijana kuin esiintyjänäkin. Opiskelijoiden taidot arvioida omia puheviestintätaitojaan tai analysoida sitä, mikä vuorovaikutusprosesseissa on merkityksellistä, eivät saa tukea, jos heitä ei ohjata arvioimaan myös vuorovaikutustaitoja. Tällöin menetetään myös mahdollisuus tukea opitun siirtymistä koulun ulkopuolisiin viestintätilanteisiin.

Vaikka haastatteluista saattoi päätellä, että puheviestinnän opetus on alisteista kirjallisuuden opetukselle, niin se ei kuitenkaan haastatteluaineiston perusteella tarkoita sitä, ettei puheviestinnän opetusta pidettäisi tärkeänä ja merkityksellisenä. Kyseessä on pikemminkin käytännöllinen ratkaisu. Laaja-alaisen oppiaineen kurssikohtaisten sisältöjen integrointi tehostaa tiivistähtistä työskentelyä. On kuitenkin tärkeää muistaa, että puheviestintätaitojen kehittyminen silloin, kun ryhmäviestintä- ja esiintymistilanteiden virikkeet liittyvät kursseilla oppiaineen toisiin osa-alueisiin, edellyttää, että tiedostetaan myös puheviestintätaitojen oppimistavoitteet. Opetuksessa tulisi järjestää mahdollisuuksia oppia myös sitä puheviestinnän tietoa, jota taidot edellyttävät. Puheviestintätaitojen pedagoginen arviointi on kytkettävä kiinteäksi osaksi lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta.

4.6.2 Puheviestintätaitojen harjoittelu

Puheviestintätaitojen harjoittelu siten, että opetuksen tietoisena tavoitteena on esimerkiksi esiintymisen tai ryhmäviestinnän tietojen ja taitojen oppiminen, näkyy haastatteluaineistossa myös yhtenä lähestymistapana puheviestinnän opetukseen. Useimmiten, mutta ei pelkästään, tämä menetelmä tulee esille silloin, kun opettajat kertovat siitä, miten he opettavat puheviestintää lukion syventävällä Puheviestinnän taidot -kurssilla.

Puheviestintätaitojen harjoittelun lähtökohtana on haastattelujen perusteella opiskelijoiden taitojen diagnosointi ja opiskelijan ohjaaminen arvioimaan itse aiempien kokemustensa perusteella omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Oppimisen kohteeksi nostetaan erilaisia esiintymis- ja ryhmätaitoja. Tällaisia ovat esimerkiksi esiintymisessä kohdentamisen ja kontaktin taidot ja ryhmäviestinnässä erilaisten puheenvuorojen ja osallistumistapojen hallinta.

Taitoja harjoitellaan lukiossa Puheviestinnän taidot -kurssilla esimerkiksi siten, että erilaisten tutustumisharjoitusten jälkeen ryhdytään kursseilla hioamaan esiintymisen taitoja. Alkuharjoituksissa totutellaan olemaan ryhmän edessä ja aloittamaan puheenvuoro. Sitten voidaan harjoitella esimerkiksi kohdentamisen ja kontaktin taitoja niin, että kohdennetaan lyhyitä puheenvuoroja erilaisille kuvitelluille yleisöille tai kuuntelijaryhmille. Lisäksi voidaan tehdä erilaisia perusteluharjoituksia sekä harjoitella puheenvuoron rakentamisen taitoja tai puheen mukauttamista kuuntelijoiden reaktioiden mukaan. Kurs-

sin lopuksi taidot kootaan yhteen, ja kurssikokeena on jokin laajempi puheesitys.

Seuraavassa esimerkissä Raija kuvailee, kuinka hän haluaisi toteuttaa esiintymistaitojen opetusta niin, että eri kursseilla kohdistettaisiin huomiota eri taitoihin.

Raija: mä tuota kyllä sillä lailla näkisin sen, jos mä toteuttaisin joskus oikein niinku haluaisin toteuttaa, että mentäs niinku step-by-step, niinku on siinä viulunsoitossa, että alussa kirjoitettas [millainen olen esiintyjänä], tai nyt on mä yrittäny, että tuohon kohdentamiseen ja kontaktiin, ja sit vast niinku, että vasta kolmannella luokalla otettas nää kaikki puolet siihen, että ei kiinnitettäkään huomioo siihen, nyt jos halutaan harjotella sitä puheenvuoron rakentamista, ni silloin kiinnitettäs vaan siihen huomio, ettei niinku koko repertuaari ois käytössä, joka viestintäharjotuksessa.

Työelämän vuorovaikutuskoulutuksessa ja sosiaalisten taitojen opetuksessa osataitojen harjoittelemisesta käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa nimeä mikro-opetus (microtraining tai microteaching). Taitoja harjoitellaan niin, että laajat taitokokonaisuudet puretaan taidoiksi, jolloin määritellään myös tarvittaessa, millaisista osataidoista koostuu taitavan puhujan, haastattelijan, neuvottelijan tai keskustelijan toiminta. Esimerkiksi keskustelutaitojen kokonaisuus voitaisiin jakaa osallistumisen, kuuntelemisen ja puheenvuoron sisällön taitoihin, jotka puolestaan voitaisiin kuvata osataitoina. Esimerkiksi osallistumisen taidot näkyvät sellaisissa osataidoissa kuin puheenvuorojen määrä ja ajoitus sekä osallistumistavat (ilmaisee mielipiteen, tarkentaa, kysyy, arvioi, rohkaisee jne.). Taitoja hiotaan opetuksessa siten, että järjestetään suhteellisen yksinkertaisia ja usein simuloituja vuorovaikutustilanteita, joissa on mahdollista saada välitöntä palautetta ja palautteen perusteella tehdä uudestaan. (Ks. esim. Hargie 1997, 473–475.)

Opettajan ja opiskelijan toimintana tämä prosessi voitaisiin kuvata kolmi-vaiheisena: Ensin on niin sanottu *valmisteluvaihe*, jolloin määritellään, millaista osaamista on tarpeen kehittää ja huolehditaan siitä, että opiskelijoilla on riittävä tiedollinen perusta taitojen kehittämiseksi. Toisena on *harjoitteluvaihe*, jossa opetellaan tunnistamaan, nimeämään ja vahvistamaan taitojen hallintaa esimerkiksi opettelemalla havaitsemaan ja arvioimaan taitoja sekä harjoittelemalla taitoja autenttisissa tai simuloituissa tilanteissa. Erityisen tärkeää on se, että harjoittelussa on myös mahdollisuus saada välitöntä palautetta. Lopuksi seuraa *arviointivaihe*, jossa tarkastellaan, miten oppimistavoite saavutettiin sekä miten opetus- ja oppimisprosessi onnistui. (Hargie 1997, 473–475; ks. taitojen oppimisesta myös esim. Keskinen 1993, 67–84; Rantalaiho 1994, 34–52.)

Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan puheviestintätaitojen harjoittelussa tärkeää on paitsi opettajan oma ohjaava palaute myös itsearviointi ja vertaispalaute. Opiskelijat antavat toisilleen suullista tai kirjallista palautetta tai syventävät käsiteltävää ilmiötä yhteisissä palautekeskusteluissa sekä kirjoittavat oppimispäiväkirjoja, joissa kuvaavat omia kokemuksiaan, pohtivat omia tavoitteitaan ja arvioivat niiden saavuttamista.

Tämänkaltaisesta puheviestintätaitojen opetusmenetelmästä on esimerkiksi aikuisten viestintäkoulutuksessa saavutettu merkittäviä tuloksia hyvin lyhyidenkin koulutusjaksojen aikana (ks. Fallowfield, Jenkins, Farewell, Saul,

Duffy & Evans 2002). Menetelmää on myös kritisoitu. Kriittisten näkemysten mukaan sosiaalinen kanssakäyminen on kokonaisuus, jota ei ole mahdollista pilkkoa osiin tai edes kuvata osataitoina. On siis kritisoitu menetelmän reduktionistista strategiaa ja korostettu sitä, että kokonaisuus ei ole koskaan osiensa summa, koska osien väliset vuorovaikutussuhteet ovat myös osa kokonaisuutta. On väitetty, että jos viestintää kuvataan osataitoina ja opetuksessa harjoitellaan niiden hallintaa, voidaan menettää inhimillisen vuorovaikutuksen ainutkertaisuus, spontaanisuus ja luovuus, jolloin toiminnastakin syntyy vain keinotekoista, liian tietoista ja epäluonnollista. (Ks. kritiikistä Hargie 1997, 475–478.) Kritiikki on oikeutettua siinä mielessä, että sellainen taitoharjoittelu, joka kohdistuu epärelevantteihin taitoihin tai harjoittelu, joka jää kesken, ei ole mielekästä. Jos harjoittelu ja arviointi korostavat vain tiettyjen taitojen hallintaa, se saattaa myös kapeuttaa opetusta (Rosenbaum 1994).

Se, että huomio voi kohdistua opetuksessa johonkin taitoalueeseen, ei kuitenkaan sinänsä sulje pois toisten taitojen läsnäoloa. Taito-käsite voidaan nähdä pikemminkin eräänlaisena työvälteenä, joka auttaa tarkastelemaan sinänsä abstraktia ja vaikeasti kuvattavaa toimintaa. Se mahdollistaa myös pedagogisen arvioinnin kohdistamisen yksilöllisten oppimistavoitteiden mukaisiin kohteisiin.

Puheviestintätaitojen harjoittamisen ongelmana pidetään sitä, että riittävien harjoitusmahdollisuuksien tarjoaminen ja yksilöllinen ohjaava palaute edellyttävät runsaasti aikaa. Opettajien mielestä puheviestintätaitojen systemaattinen harjoittelu edellyttäisi myös tarkempaa koulukohtaista opetussuunnitelmaa, jossa kurssikohtaisesti kuvattaisiin, millaiset taidot milläkin kurssilla ovat erityisen huomion kohteena. Erityisesti suurissa lukioissa se edellyttää myös opettajien välistä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa.

Mielekkäiden harjoitustilanteiden järjestämisen lisäksi tarvitaan myös tieto-opetusta ja opiskelijoiden ohjaamista vuorovaikutuksen havaitsemiseen ja analysointiin. Tämä tarkoittaa esimerkiksi esiintymis- ja ryhmätaitoihin liittyvien käsitteiden määrittelyä ja vuorovaikutustilanteiden tarkastelua eri näkökulmista sekä omien kokemusten analysointia. Opettajat kokevat puheviestintätaitojen harjoittamisen palkitsevana, koska se mahdollistaa systemaattisen taitojen oppimisen ohjaamisen, motivoi opiskelijoita ja auttaa opiskelijaa ja opettajaakin arvioimaan puheviestintätaitoja.

4.6.3 Dialogiin haastavaa arvo-opetusta

Dialogiopetuksen¹⁶ periaatteina pidetään 1) vapaaehtoista ja aktiivista osallistumista, 2) sitoutumista yhteistyöhön ja yhteisen ymmärryksen prosessointiin, 3) vastavuoroisuutta, johon kuuluu se, että vaaditaan itseltä samaa, mitä toisilta-

¹⁶ Dialogisuuden käsite perustuu saksalaisen filosofin Marin Buberin teokseen *Ich und Du* (1923), jossa hän määrittelee dialogisuuden Minä-Sinä -suhteeksi, joka mahdollistaa sen, että ihmiset voivat kohdata toisensa subjekteina, tunnustaa toistensa toiseuden ja saada mahdollisuuden yhteyteen. Tämän vastakohta on monologinen Minä-Se -suhde, jossa Minä on maailmasta kokemuksia saava subjekti, jolle toiset hahmottuvat objekteina. (Buber 1993.)

kin, 4) vilpittömyyttä ja rehellisyyttä sekä 5) kriittistä refleksiivisyyttä eli omien ja toisten uskomusten kriittistä arviointia (Huttunen 1999, 38–39).

Haastatelluista opettajista Seija kertoo tavoittelevansa puheviestinnän opetuksessa sitä, että opetuksessa edettäisiin ”pienin askelin” dialogiin opiskelijoiden kanssa. Hän kuvaa pyrkimystään dialogiopetukseen kertomalla tavoittelevansa sitä, että opetus muuttuisi ”yhä enemmän viestinnälliseen suuntaan”. Opettajan ja opiskelijan tulisi hänen mukaansa pyrkiä sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa ”pystytään sanomaan toiselle ihmiselle niin, että mä olen subjekti ja se toinen on myös subjekti”. Puheviestinnän opetuksessa edetään opiskelijalähtöisesti. Opiskelijat saattavat esimerkiksi laatia pieniä kirjoitelmia, joissa he kuvaavat, millaisissa puheviestintätaidoissa he ovat hyviä tai mihin he ”kelpaavat”.

Opettaja reagoi kunkin opiskelijan viestintäaloitteisiin ja pyrkii vahvistamaan heidän vahvuuksiaan kaikissa äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien vuorovaikutustilanteissa. Opetuksessa pyritään hyödyntämään kaikki ne vuorovaikutustilanteet, joita opettajalle ja opiskelijoille kursseilla tarjoutuu. Tällaiset tilanteet voivat olla mitä tahansa pieniä keskusteluja tai tehtäviä, joihin opettaja reagoi jollain tavalla. Tärkeää on se, että opiskelijat ovat toimijoita ja tuottajia.

Seija: otetaan pieni tehtävä, johon mä vastaan siis, niin että joka kurssilla mä reagoin jokaiseen oppilaaseen niin, että hän ensin, kun lähdetään sille kurssille, niin hän miettii, mikä on hänellä sellanen, hänen vahvin asiansa ja missä hän aattelee, että hän on ihan hyvä, tai ainakin että hän kelpaa, ja sitten mä nimenomaan reagoin siihen, en siis siihen mikä hänellä on huonoo, mä en tiedä, mä en tiedä yhtään, onko tää harha, mutta mä haluaisin katsoa näin, ja niinku vahvistetaan sitä, että tää kohta sulla menee ihan hyvin, siis luodaan, vaikei muuta kuin hymy, et mä osaan olla iloinen, taikka mä osaan sanoa tommosii nokkelia asioita, taikka että mä osaan kirjoittaa tämän ja tämäntapasen, ja sitten, se ei vie loppujen lopuksi niin paljon aikaa kuin kuvittelis.

Dialogisuus puheviestintätaitojen opetuksessa korostaa erityisesti sitä, että opetuksessa hyväksytään opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja piirretyypiset ominaisuudet. Esimerkiksi ryhmäkeskustelujen jälkeen pohditaan yhteisissä palautekeskusteluissa, miten ryhmä voisi toimia niin, että hiljainen osallistuja voisi olla halutessaan hiljaa mutta että hänellä olisi myös mahdollisuus tulla kuulluksi tai kuinka ”suuna päänä” puhuva saadaan ottamaan muutkin huomioon ilman, että häntä ”haukutaan lyttyyn”. Opiskelijoita kannustetaan tukemaan toisiaan.

Puheviestinnän opetuksessa korostuu vastavuoroisuus, vastuu, kunnioitus ja tuki. Seija kuvaa seuraavissa esimerkeissä, kuinka vastuu liittyy sekä opettajan ja opiskelijan välisiin että opiskelijoiden keskinäisiin suhteisiin:

Seija: sun täytyy ottaa huomioon, että kun sä puhut mulle, niin sä puhut toiselle ihmiselle, niin sä et puhu jollekin myyttiselle opettajalle, vaan sä puhut toiselle ihmiselle, niin ja sillä tavalla, että sulla on vastuu siitä, mitä sä sanot, ja jos sä sanot jotakin niin asia voidaan korjata, toki, mutta ei niinkö oo sellanen, oppilas-opettajamyytti, niin kun kaks, oppilaskuori ja opettajakuori, jotka harjoittelee jotakin siinä välillä, mä nään tän näin isona nykyään.

Seija: mut kyllä heillä yleensä on tämmönen, että kauheen herkästi tietysti tuntevat sillä lailla toisiaan, että esimerkiksi syntyy tämmönen tilanne, että yks poika sano, hän ei uskalla tulla [luokan eteen] niin toinen sano, mä tuun sun kans, et me voidaan esittää kaksistaan, no sit he seistä töröttää siellä kaksistaan, ja toinen ei muista sitä, niin toinen auttaa, ja luokka hurraa, kyl mä, kyl mä tämmösiin uskon.

Palautteenannon ja arvioinnin periaatteina on se, ettei kaunistella mutta ei myöskään herätetä puolustusreaktiota toisissa. Tällainen lähestymistapa edellyttää lähtökohtien diagnosointia ja hyvää opiskelijoiden tuntemista, yksilöllisyyden hyväksyntää, rehellisyyttä ja moniarvoisuutta.

Dialogisuudelle ovat tunnusomaista autenttisuus, mikä ilmenee suoruu- tena, rehellisyytenä ja vilpittömyytenä. Dialogi edellyttää halua ja herkkyyttä asettua toisen asemaan ja nähdä asioita toisten näkökulmasta. Siihen kuuluu myös toisten arvostaminen, hyväksyminen ja huomionottaminen sekä aktiivi- nen läsnäolo ja täyden huomion kiinnittäminen toisiin ja käsiteltävään asiaan vuorovaikutustilanteessa. Dialogi edellyttää opetuksessa sellaisen supportiivi- sen viestintäilmapiirin luomista, jossa toiset nähdään tasavertaisina kumppa- neina. (Johannesen 1990, 62–63.) Dialogi toteutuu silloin, kun kaikilla on mahdollisuus ja kaikkien sallitaan, kun kaikkia rohkaistaan ja kaikilla on rohkeutta osallistua aktiivisesti vuorovaikutukseen niin puhujina kuin kuunte- lijoinakin. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että kaikkien pitäisi osallistua yhtä paljon, kunhan kaikki ovat tietoisia mahdollisuudestaan ja kykeneviä myös sen hyödyntämiseen (Petress 2001, 105).

Seija kuvaa opetuksensa arvoperusteita ja tavoitteita seuraavassa esimer- kissä. Hän korostaa sitä, että viestintäkasvatuksella voidaan lieventää minä- keskeisyyttä, jos opetuksessa korostetaan vastuullisuutta, aktiivista läsnäoloa sekä opiskelijoiden erilaisten lähtökohtien ja valmiuksien hyväksymistä.

Seija: kun äsken puhuin eettisistä puolista komiasti niin, siinä puolessa [näen] sellai- sen, että heistä kasvaisi nimenomaan, meistä kaikista, siis todella dialogia käyviä ihmisiä, että siihen liittyisi sellaista vastuuntuntoa siihen harjoittamiseen molemmin puolin, eli siis myös opettajan, jonka on helppo käyttää valtaansa silloin, kun se on pahalla päällä, ja vaikka se ei oiskaan pahalla päällä, sillä on helppo käyttää valtaa, niin siihen ei saa liittyä tulevien hitlereitten opettamista, siis semmosia, jotka oppivat taitavasti manipuloimaan ja taitavasti puhumaan ja taitavasti olemaan kuuntelematta ja näennäskuuntelemaan, mutta se on tietysti koko kouluun liittyvä ongelma, mä näen enemmänkin tämän niin kuin koulun käytäntöjen, käytänteiden kannalta oppilaan kunnioittamisena näin komiasti sanottuna, että mä ihan oikeesti näen, että eri ihmisillä on erilaisia taitoja ja jokaisen ihmisen täytyy selvitä suullisesti, vaikei kirjallisesti tarviikkaan - - mä en nyt sano, että puheviestintäkasvatuksella sitä kaik- kee puretaan, mutta se on hyvin iso ase, se on isompi kuin mun mielestä, siis se ehkä saattaa parhaimmillaan oppilaalta poistaa semmosen minäkeskeisyyden, siis sillä lailla, että ei minä puhun, minä esiinnyn, vaan että oppilas tai joku ihminen esiintyy ja hänellä on tällaisia taitoja, tällaisissa taidoissa hän voi vielä kehittää itseään ja kun hän kehittää itseään niin hänellä on vastuu.

Puheviestintäkompetenssiin liittyy tietojen, taitojen ja asenteiden ohessa myös arvo-osaamisen ulottuvuus. Puheviestinnän opetuksen eettisiä periaatteita ja ohjeita siitä, millaisiin eettisiin periaatteisiin puheviestinnän opetus ja koulutus voi tukeutua, ovat koonneet esimerkiksi Andersen (1999, 519–530) ja Johannesen (1990, 161–162). Viestinnän eettiset periaatteet on myös sisällytetty

nykyisin puheviestinnän perustaitojen kuvauksiin (ks. esim. Morreale & Hackman 1994; Berko, Morreale, Cooper & Perry 1998). Arvo-osaamista puheviestinnän opetuksen kohteena ei sen sijaan ole juuri tutkittu.

4.6.4 Puheviestinnän tilannelähtöinen tarkastelu

Haastatteluaineistossa ilmenee myös viitteitä tilannelähtöisestä tavasta tarkastella puheviestintätaitojen opetusta. Tosin opettajat eivät juuri kuvaa tai arvioi, mitä tämä lähestymistapa puheviestinnän opetuksessa heille tarkoittaa. Haastatteluissa mainitaan usein jokin tietty puheviestintätilanne kurssin opetussällöksi. Tilannelähtöiseksi opetuksesi voitaisiin tulkita myös ne ratkaisut, jolloin opetuksen sisältönä on kirjallisuuskeskustelu tai kirjaesittely. Tilanteita, joita opettajat mainitsevat, ovat esimerkiksi ongelmanratkaisukeskustelu, neuvottelu, haastattelu, väittely, paneeli, ryhmätyö ja sen raportointi, puhe tai ohjelmapuhe.

Anja: oikeestaan mulla on ollut ohjelmapuhe siinä reilust sanottuna

Eeva: tuossa ensimmäisessä on useesti ollu tää, jonkinlainen paneelikeskustelu

Raija: on meillä vainen väittelytkin ollu mutta ne on vaan ollu, että on jakaannuttu ja väitelty.

Tiina: jo lukiossakin voitais enemmän harjotella neuvottelemista, ja no kokouksista mä en nyt niin piittaa, mutta siis periaatteessa muita tilanteita

Puheviestinnän opetusta on kritisoitu siitä, että opetuksessa tarkastellaan liiaksikin tiettyjen viestintätilanteiden konventioita, pyritään luokittelemaan esimerkiksi erityyppisiä puheita tai keskusteluja, mutta ei tarkastella niiden edellyttämiä taitoja (ks. esim. Sallinen-Kuparinen 1986e; Valo 1986). Kritiikki on paikallaan silloin, jos tiedollinen opetus jää vain eri tilanteiden ominaispiirteiden luokitteluun ja harjoitteluun vain tilanteiden läpikäymiseen.

Tilannelähtöistä opetusta voidaan tarkastella funktionaalisenä lähestymistapana opetukseen, mikä tarkoittaa sitä, että puheviestintätaitojen kehittäminen perustuu puhumisen ja kuuntelemisen funktioiden tiedostamiseen sekä viestintätavoitteiden ja -tehtävien analysointiin. Puheviestinnän tarkasteleminen etenee silloin viestinnän funktiosta muotoon. Tämänkaltaista opetustapaa voisi kehittää soveltamalla genrepedagogiikan periaatteita.

Millerin (1984) mukaan genre on retorinen keino, jolla yksityiset viestintäintentionit ja sosiaalisen tilanteen vaatimukset sovitellaan yhteen. Genre edustaa aina konventionaalista diskurssikategoriaa, jonka avulla on mahdollista kuvata viestintäkäyttäytymiselle tyypillisiä ja tilannekohtaisia sekä sosiaaliselle kontekstille tunnusomaisia piirteitä. Genre ei tarkoita samaa kuin muoto, vaikka käsitteen avulla voidaankin luokitella ja mallintaa erityyppisiä puheviestintätilanteita.¹⁷ Genre tarkoittaa sosiaalisesti määrittynyttä käsitystä

¹⁷ Millerin (1984) mukaan Aristoteleen (Retoriikka 1.3.1358b5–13) luokitus vaikuttamaan pyrkivien puheiden lajeista (poliittiset puheet, oikeuspuheet ja epideiktiset eli esittävät puheet) on varhaisin esimerkki retoristen genrejen kuvauksesta.

tietystä retorisesta kontekstista. Bahtin (1987, 60–62) määrittelee genren käsitteen sosiaalisen vuorovaikutuksen kiteytymäksi, joka vaikuttaa vuorovaikutusapuolten tapaan tuottaa ja tulkita tekstejä. Genreen liittyy siis myös tietoisuus osapuolten sosiaalisesta suhteesta, mikä puolestaan vaikuttaa tekstin tyyliin ja rakenteeseen sekä sen tulkintaan ja merkityksentämiseen.

Miller näkee (1984, 165) genre-käsitteelle käyttöä myös puheviestinnän opetuksessa. Puheviestinnän genrepedagogiikka ei tarkastele vain muotoja tai miten tiettyjä tavoitteita ja tuloksia saavutetaan, vaan erilaisten tilanteiden kautta opitaan aina myös jotain sosiaalisista rooleista, esimerkiksi siitä, miten puhua julkisuudessa. Genrepedagogiikka tosin voi johtaa myös pinnallisiin luokitteluihin sekä pelkästään puhumisen muodon normatiiviseen tarkasteluun (Miller 184, 151).

Puheviestinnän opetuksessa genrepedagogiikkaa on sovellettu erityisesti eri ammattialojen viestintäkoulutuksessa silloin, kun puheviestinnän opetus on integroitu eri oppiaineiden sisään (communication in disciplines, CID) ei oppiaineiden opetussisältöjen ulkopuolisiksi yleisopinnoiksi (communication across the curriculum, CXC). Dannels (2001, 146) käyttää genrepedagogiikan rinnalla käsitettä tilannekohtainen viestintäpedagogiikka (situated communication pedagogy). Puheviestinnän opetuksessa genrepedagogiikkaa on sovellettu esimerkiksi esiintymistaitojen, interpersonaalisen viestinnän, ryhmäviestinnän, tiimityön, neuvottelun ja haastattelutaitojen koulutuksessa (Darling & Dannels 2003; Dannels 2001, 148–149).

Ammatillisessa koulutuksessa on oletettavasti helpompi kuin yleissivistävässä koulutuksessa määritellä, mitkä ovat niitä puheviestinnän genrejä, joita opiskelija tulevassa työssään kohtaa. Esimerkiksi insinöörikoulutuksessa tällaisia ovat tekniset presentaatiot, projektiesittelyt ja muut puhe-esitykset, muodolliset puheet, kokousten johtaminen ja kokouksiin osallistuminen sekä epämuodolliset vuorovaikutussuhteiden luomiseen ja ylläpitoon liittyvät keskustelut (ks. Darling & Dannels 2003, 7).

Mitä olisivat ne genret, joita lukion puheviestinnän opetuksessa pitäisi tarkastella? Onko mahdollista määritellä esimerkiksi lukion yleistavoitteiden kannalta keskeisimmät vuorovaikutuksen genret, joihin opiskelijoita pitäisi valmentaa? Lukiossa voisi olettaa opetettavan esimerkiksi sellaisia vuorovaikutuksen "genrejä" kuin myönnyttäminen, suostuttelu, empatian osoittaminen, alustus, keskustelun tai kokouksen puheenjohtajana toimiminen, työpaikka-haastattelu, tiedonhankintahaastattelu. Interaktiivisen teknologian käyttö edellyttää myös erilaisten vuorovaikutuksen genrejen tuntemista. Tällainen nuorille läheinen lajityyppi on esimerkiksi verkkokeskustelu.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetusta saattaisi olla mielekästä tarkastella genrepedagogiikan näkökulmasta. Oppiaineen laajalla sisältöalueella saattaisi löytyä, paitsi kirjoittamisen, kirjallisuuden ja puhumisen genrejä, myös osa-alueet yhdistäviä vuorovaikutuksen genrejä, joiden tarkasteleminen voisi tukea kielen, kirjallisuuden, kirjoittamisen ja puheviestinnän sekä muun viestintäosaamisen integrointia. Tätä tukisi myös se, että genren käsitettä on sovellettu niin luku- tai tekstitaidon (ks. esim. Christie & Martin 2000),

kirjoittamisen (esim. Cope & Kalantzis 1993) sekä draama- ja teatterikasvatuksen (esim. Østern 2000) kuin myös esimerkiksi elokuva- ja televisiotutkimuksen (ks. koontia esim. Ridell 1993) kuvauksissa.

Taitolähtöistä ja tilannekohtaista opetustapaa ei ole tarpeen nähdä toisensa poissulkevinä pedagogisina vaihtoehtoina vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä opetuksen lähtökohtina. Tilannekohtaista opetustapaa tarvitaan silloin, kun opetuksessa pyritään tutustuttamaan opiskelijoita sellaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joista heillä ei ole kokemusta mutta jotka ovat kuitenkin relevantteja esimerkiksi jatko-opintojen ja opiskelijan muun elämän kannalta.

Ylipäätään ei ole hedelmällistä määritellä, mikä on oikea tai tehokkain tapa ohjata puheviestintätaitojen oppimista. Esimerkiksi kaikilla tässä esitellyillä opetustavoilla on omat mahdollisuutensa – ja reunaehdonsa. Kirjallisuuden ja puheviestinnän opetuksen integrointi on mielekästä silloin, kun opetus ja pedagoginen arviointi kohdistuvat myös puheviestintätaitoihin. Puheviestintätaitojen oppimisen ohjaaminen niin, että palautteessa ja arvioinnissa tarkastellaan niitä vuorovaikutuksen osaitaitoja, jotka ovat tavoitteellisen harjoittelun kohteena, on perusteltua, mikäli taidot ovat opiskelijan lähtötason ja oppimistavoitteiden kannalta keskeisiä. Tilannekohtainen lähestymistapa tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden harjoitella sellaisia työelämän ja jatko-opintojen edellyttämiä sosiaalisia rooleja ja toimintatapoja, joista hänellä ei vielä ole kokemusta. Viestinnän eettisten periaatteiden ja arvo-osaamisen nostaminen opetuksessa tietoiseksi oppimistavoitteeksi, ei vain vaikuttamisen näkökulmasta, vaan kaiken vuorovaikutuksen kattavana peruseriaatteena, on viestintäsvivistyksen tukemista, mutta edellyttää sellaisia opetus- ja arviointikäytänteitä, joissa oppijan yksilöllisyys ja vuorovaikutuksen suhdetason tarkastelu todella korostuisivat.

5 SUORITUSARVIOINNIN MAHDOLLISUUDET JA RAJAT PUHEVIESTINNÄSSÄ

5.1 Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin periaatteita

Suoritusarvioinnilla tarkoitetaan opetuksessa opettajan tai ulkopuolisen arvioijan jossain tietyssä tilanteessa havaintojensa perusteella tekemää päätelmää opiskelijan osaamisesta. Suoritusarviointi ei aina ole numeroarviointia eikä se aina ole kurssin tai jonkin tietyn opetuskokonaisuuden summatiivista arviointiakaan. (Linnakylä 1994a, 34; Välijärvi 1996.) Tässä luvussa tarkastellaan puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin yleisiä periaatteita ja arviointikriteereitä sekä esitellään tuloksia lukiolaisten puheviestintätaitojen tasoarvioinnista ja arviointien luotettavuudesta.

Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin viitekehyksenä ovat puheviestinnän ominaispiirteet viestintämuotona. Koska puheviestintä on sosiaalista käyttäytymistä, 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. Arvioinnin tulisi pystyä erottelamaan eritasoiset suoritukset, mutta se ei saa alistaa, osoitella virheitä, lisätä avuttomuuden tai osaamattomuuden tunnetta, vieraannuttaa oppimisesta tai heikentää opiskelumotivaatiota.

Näkemyks puheviestinnästä ilmiönä ja puheviestintätaidoista sekä suoritusarvioinnin tavoitteista voidaan koota seuraaviksi opetuksessa sovellettaviksi taitojen arvioinnin periaatteiksi, jotka koskevat niin puheviestintätaitojen ja viestintätehtävän ominaispiirteitä kuin opiskelijan oikeuksiakin.

(Arvioinnin periaatteet on työstetty seuraavien julkaisujen pohjalta: Aitken & Neer 1991; Backlund 1994; Backlund & Morreale 1994; Berko, Morreale, Cooper & Perry 1998; 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 (ryhmätaidot) 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 suoritusarvioinnin 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.
- 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 samanlaiset 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, jotta opiskelija voi osoittaa parhaan osaamisensa.
- 15 Tehtävä ei edellytä kohtuuttomia tila- ja välinejärjestelyjä.
- 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 mahdollisimman autenttisia, merkityksellisiä ja monipuolisesti taitojen hallintaa tarkastelevia.

5.2 Arviointikriteereiden perusteiden pohdintaa

5.2.1 Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus arviointikriteereinä

Puheviestintätaito määritellään sellaisen viestintäkäyttäytymisen osoittamiseksi, joka todennäköisimmin tulee arvioiduksi tietyssä viestintäkontekstissa tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi (Rubin 1990, 94–96; Spitzberg & Hurt 1984, 29). Monet puheviestintätaitojen suoritusarviointiin liittyvistä kysymyksistä kohdistuvat yleisemminkin viestintäkompetenssin ja vuorovaikutustaitojen ominaislaadun ja taitojen arvioinnin ymmärtämiseen. Tällaisia kysymyksiä ovat esimerkiksi pohdinnat siitä, millaisin perustein sosiaalista vuorovaikutusta ylipäätään voidaan arvottaa. Miten tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus tai kyky mukautua ja kontrolloida viestintäkäyttäytymistä soveltuvat puheviestintätaitojen arvioinnin peruskriteereiksi? Kuka ne voi määrittää? Pitäisikö arvioinnissa ottaa huomioon vuorovaikutuksen suhdetaso?

Jos viestintäosaaminen määritellään *yksilön kyvyksi*, silloin olisi arviointikin kohdistettava esimerkiksi yksilön tietoihin, käsityksiin tai tilanteesta riippumattomiin viestinnän piirretyyppisiin ominaisuuksiin. Jos taas viestintäosaaminen on tilannekohtaisesti enemmän tai vähemmän suoraan havaittavissa olevan käyttäytymisen varassa tehtävä *päätelmä*, olisi päädyttävä siihen ratkaisuun, että kompetenssia ei ole, ellei joku sitä arvioi ja arvosta eli kompetenssi sijaitseekin arvioijan kognitiossa. Kolmas tapa määritellä kompetenssin lokaatio on korostaa taidon ulottuvuuksista *interaktiivisuutta*, jolloin osaaminen sijaitseekin ihmisten välisessä suhteessa ja on siis vuorovaikutussuhteen osapuolten arvioitavissa. (Spitzberg 1994b, 29–32.) Tässä luvussa tarkastellaan puheviestinnän osaamista nimenomaan sellaisena kuin arvioijat sen määrittelevät. Itsearviointia käsittelevässä luvussa (luku 6) osaaminen nähdään yksilön omien käsitysten, tuntemusten ja arvostusten valossa.

Sekä koko puheviestintäkompetenssin että puheviestintätaitojenkin määrittelyssä esiintyvät yleisimmin kriteerit *tehokkuus* ja *tarkoituksenmukaisuus*. Tehokkuudella tarkoitetaan viestinnän tuloksellisuutta, viestintätavoitteiden ja -päämäärien saavuttamista. Tarkoituksenmukaisuus on puheikäyttäytymisen tilannekohtaista ja sosiaalista hyväksyttävyyttä, sopivuutta tai kohteliaisuutta. Nämä kaksi kriteeriä eivät aina ole taitojen arvioinnissa sovitettavissa yhteen, mutta niitä ei ole syytä tarkastella dikotomisesti toisensa poissulkevinä vaihtoehtoinakaan. (Spitzberg & Cupach 1984; Parks 1994.)

Tehokkuus ja tuloksellisuus

Tehokkuuden kriteerin taustalla on näkemys, että viestintäkäyttäytyminen on luonteeltaan strategista ja tavoitteellista (esim. Bochner, Cissna & Garko 1991, 21). Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta ainoastaan välineellisten tai erityisen itsekäiden tavoitteiden asettamista, eikä edes kovin tietoista tai manipulatiivista toimintaa. Tehokkuus osaamisen kriteerinä herättää joskus kielteisen konnotaation jostain laskelmoidusta ja yksipuolisesta hyötyajattelusta. Tehokkuutta voidaan jopa pitää eettisesti arveluttavana taidon kriteerinä, silloin kun se tulkitaan niin, että mikä tahansa käyttäytymismuoto, joka auttaa saavuttamaan tuloksia tai tavoitteita, on sallittua. Tuolloinhan tavallaan hyväksyttäisiin myös se, että monissa vuorovaikutuksen ongelmatilanteissa voidaan neuvottelun ja sovittelun sijaan käyttää aggressiota.

On tärkeää muistaa, että tavoitteellisuus ja tehokkuus eivät liity pelkääseen viestinnän informatiiviseen tai vaikuttavaan funktioon. Tavoitteet voivat toki olla instrumentaalisia, jolloin voidaan ajatella, että viestintäkäyttäytymisellä on ikään kuin välinearvo, se auttaa saavuttamaan jotain konkreettista tai abstraktia hyötyä. Taitava viestintäkäyttäytyminen voi toteuttaa aina tiettyjä välineellisiä tavoitteita, mikä puolestaan johtaa viestijän odotusten täyttymiseen. Mutta viestinnällä on myös interpersonaalaisia tavoitteita. Taitava viestintäkäyttäytyminen johtaa vuorovaikutussuhteen kannalta suotuisiin tuloksiin silloin, kun vuorovaikutussuhteen osapuolet kokevat suhteeseen liittyvien odotusten täytyvän, suhteen säilyvän sellaisena kuin he haluavat tai suhteen kehittyvän jollain tapaa suotuisaan suuntaan. (Burleson, Metts & Kirch 2000.)

Vuorovaikutustilanne ja viestijäosapuolten suhde asettavat aina omat reunaehdot, joiden tunnistaminen on menetyksellisen kommunikoinnin edellytys. Vuorovaikutustilanteeseen osallistujilla voi olla esimerkiksi monenlaisia keskenään kilpailevia tavoitteita. Vuorovaikutus on aina jossain määrin kasvoja uhkaavaa, joten omien ja toisten kasvojen säilyttäminen on kompetentin viestintäkäyttäytymisen edellytys (Brown & Levinson 1978).

Taitava viestintä auttaa luomaan, ylläpitämään, määrittelemään ja syventämään sosiaalisia suhteita. Yksilöllisyyden ja yksilön identiteetin kehittymisen kannalta tarkasteltaessa myös minän tavoitteet ja niiden täytyminen voidaan määritellä viestintäkäyttäytymisen tehokkuudeksi. Jokaisessa vuorovaikutustilanteessa on mahdollista ikään kuin testata, kuka minä olen ja millainen voisin olla. Sellainen viestintäkäyttäytyminen, joka auttaa säilyttämään, luomaan ja kehittämään minäkäsitystä, on myös tehokasta. Taitavaa käyttäytyminen on silloin, kun viestijäosapuolet ovat tyytyväisiä siihen, missä määrin ja millä tavoin he tietyssä sosiaalisessa tilanteessa ovat pysyneet tavoitteitaan saavuttamaan. (Burgoon, Stern & Dillman 1995, 81–83; Spitzberg 1983, 325; Spitzberg 1994b.)

Tarkoituksenmukaisuus ja sopivuus

Tarkoituksenmukaisuuskaan ei ole viestintäkompetenssin kriteerinä kiistaton. Vaikka taitavaksi yleensä määritellään sellainen käyttäytymien, joka on korrektaa ja sosiaalisten normien mukaista, on muistettava, että sosiaaliseen käyttäytymiseen kuuluu aina myös luova ulottuvuus. Tarkoituksenmukaisuuden edellyttämät sosiaaliset normit on joskus rikottava, jotta voidaan luoda uusia normeja. Esimerkiksi erilaisessa sosiaalisessa asemassa olevien ystävyystyminen on mahdollista vasta, kun rikotaan muodollisuutta ja etäisyyttä edellyttävä kohteliaan käyttäytymisen normi. Spitzberg (1994b, 134–136) on todennut, että tarkoituksenmukaisuus voi olla viestinnällisten innovaatioiden vihollinen. Tarkoituksenmukaisuus voi toimia tavallaan ihmisluontoa vastaan, edistää sellaisten ryhmien ja yksilöiden syrjäytymistä tai marginalisointia, jotka viestivät jollain muulla, luovemmalla tavalla.

Tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta taitavan puhekäyttäytymisen kriteereinä on mielekäästä kuvata jatkumoina. Puhujan käyttäytymistä voidaan samassa tilanteessa arvioida tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteereillä eri tavalla. Käyttäytyminen voi olla tehokasta olematta kovinkaan tarkoituksenmukaista. Se voi olla erittäin kohteliasta ja tilanteeseen sopivaa, mutta ei juuri kenenkään viestintätavoitteiden kannalta tehokasta. (Spitzberg 1983, 325; Spitzberg 1994b, 133–134; Wiemann ja Bradac 1989, 264–267.) Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin tulisi siis aina perustua samanaikaisesti sekä viestintäkäyttäytymisen tehokkuuden että tarkoituksenmukaisuuden arviointiin.

Tarkoituksenmukaisuuden ja tehokkuuden kriteereiden välillä vallitsee eräänlainen looginen konsistenssi (Spitzberg 1994b, 134–136). Vuorovaikutus on taitavaa silloin, kun toiminnat ovat yhteensopivia. Ryhmätilanteessa tämä tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että työryhmän jäsenet käyttäytyvät tavalla, joka täyttää tehtävän informaatiovaatimukset ja joka ei riko sosiaalisia normeja. Taitavassa vuorovaikutuksessa pyritään minimoimaan väärintulkintojen mahdollisuuksia, lieventämään jännitystä, joka vallitsee aina jossain määrin yksilöiden välillä (suurimmillaan se on silloin, kun toinen koetaan "vieraaksi"), sekä sovittamaan toimintoja sujuvasti yhteen. Vuorovaikutussuhteen tasolla taitavuus määrittyy sen perusteella, miten ristiriidattomasti tämä yhteensovittaminen tapahtuu. Toisen ajatuksista, tunteista tai päämääristä ei toinen voi koskaan täysin tietää. Olemme riippuvaisia monitulkintaisista, usein vaikeasti havaittavista merkeistä ja niiden osuvasta merkityksentämisestä. (Spitzberg 1994b.)

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.)

5.2.2 Mukautuminen, kontrolli ja relationaalisuus

Toimintojen yhteensovittaminen vuorovaikutustilanteessa edellyttää kykyä kontrolloida viestintäkäyttäytymistä ja mukauttaa joustavasti omaa toimintaa toisten käyttäytymiseen. Kyky mukautua on taitavan vuorovaikutuksen perusedellytys. 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 herkkävaistoisesti mukauttamaan oman käyttäytymisensä vaihtuvien tilanteiden ja viestintäsuhteiden mukaan.

Mukautuminen edellyttää Duranin (1992) mukaan 1) sosiaalista kokeneisuutta, johon liittyy halu olla vuorovaikutuksessa erilaisten yksilöiden ja ryhmien kanssa; 2) sosiaalista levollisuutta, 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) 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 (ks. lukua 2.2.2.1).

Puheviestintätaitojen arviointikriteeriksi mukautuminen on liian laava käsite, ja se kytkeytyy pikemminkin puheviestinnän perustaitoihin ja viestijän piirretyyppisiin ominaisuuksiin. Sitä voi näin ollen pitää pikemminkin taitavan toiminnan perusedellytyksenä kuin arviointikriteerinä. Sosiaalisten taitojen arvioinnissa sen sijaan mukautuminen on eräs tärkeimmistä arviointikriteereistä.

Yksilön tavoitesuuntautuneisuus ja pyrkimys hallita tai edes jossain määrin kontrolloida viestintätilanteita liittyy niin läheisesti kompetenssin käsitteeseen, että se näkyy joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti lähes puolessa kaikista kompetenssimääritelmistä. On kuitenkin muistettava, että viestijä voi saavuttaa erilaisia tavoitteita, vaikka hän ei olisikaan kovin taitava, ja että taitavakin viestijä voi epäonnistua tavoitteittensa saavuttamisessa. (Parks 1994, 592–593; McCroskey 1982, 3.)

Taitava puhekäyttäytyminen edellyttää monenlaista toiminnan kontrollia aina kielellisen ja nonverbaalisen ilmaisun mahdollistavasta lihastoimintojen kontrollista viestintätavoitteiden toteuttamiseen ja vuorovaikutussuhteen hallintaan. Taitavan viestijän on tavallaan tunnettava olevansa vastuussa

toiminnan menestyksellisyydestä. Tämä ei Parks (1994) mukaan tarkoita sitä, että viestijä kuvittelee yksin olevansa vastuussa tuloksesta vaan että hän uskoo voineensa vaikuttaa tulokseen merkittäväällä tavalla. Vuorovaikutus ei sosiaalisena toimintana kuitenkaan koskaan ole täysin vain yhden osapuolen kontrolloitavissa. Puhuja voi pyrkiä vaikuttamaan parhaan kykynsä mukaan, mutta hän ei pysty täysin säätelemään ja kontrolloimaan sitä, miten toiset käyttäytyvät. Taitavuuden arviointi perustuu silloin sille, ovatko puhujan valitsemat tavat todennäköisesti tehokkaita ja tarkoituksenmukaisia.

Viestintätavoitteiden saavuttaminen eli tehokkuus liitetään usein yksilön viestintäosaamisen määrittelyihin. Tarkoituksenmukaisuus taas korostuu silloin, kun tarkastellaan viestintäkompetenssia vuorovaikutussuhteen tasolla. Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnissa erityisen ongelmalliseksi opettajan arviointityön suhteen nouseekin juuri se, miten esimerkiksi koetilanteen arvioinnissa voidaan havaita ja ottaa huomioon opiskelijoiden vuorovaikutussuhteet.

Relationaalisen eli vuorovaikutussuhteisiin liittyvän viestinnän tutkimus, lähestyy viestintää korostaen ihmissuhteen tasoa (Puro 1998, 106). Viestintäosaaminen nähdään tuolloin sosiaalisen suhteen näkökulmasta prosessina, ei yksilön ominaisuutena (Rubin 1990, 99). Kompetenssi "syntyy" sosiaalisissa suhteissa viestijöiden yhteistyönä. Kukaan ei siis voi olla sosiaalisesti kompetentti yksinään (Parks 1994, 594). Kompetenssin määrittely perustuu vähintään kahdenvälisen viestintäsuhteen tai ryhmän tasolle (Spitzberg 1994a; Spitzberg & Cupach 1984, 1989; Spitzberg & Hecht 1984).

Suoritusarvioinnin kannalta on haastavaa pohtia, miten relationaalisuus voitaisiin ottaa paremmin arvioinnissa huomioon. Millaiset ovat vuorovaikutussuhteen osapuolten keskinäiset sopimukset, miten niitä noudatetaan tai rikotaan? Millaisten viestintäsuhteeseen liittyvien epävarmuustekijöiden kanssa painitaan, ja miten ne tilannekohtaisesti ratkaistaan? Millaisia erilaisia odotuksia vuorovaikutussuhteelle eri tilanteissa asetetaan, ja miten ne näkyvät käyttäytymisessä?

Puheviestintätaitojen arviointitutkimuksessa ei juuri olla hyödynnetty esimerkiksi Baxterin ja Montgomeryn (1996) vuorovaikutussuhteen jännitteiden teoriaa (relational dialectics), joka nostaisi taitojenkin tarkasteluun vuorovaikutussuhteen dialogisuuden. Vuorovaikutussuhteen jännitteiden teorian lähtökohtana on sen perusolettamuksen hyväksyminen, että tietynlainen erilaisuus, epävarmuus, väärinymmärrys ja muut suhdetason jännitteet kuuluvat luonnollisena osana kaikkiin vuorovaikutussuhteisiin. Taitavan käyttäytymisen ehdoksi ei voida asettaa vaatimusta pehmeästi sujuvasta ja harmonisen yhteisymmärryksen tuottavasta vuorovaikutuksesta. Jokaisessa vuorovaikutussuhteessa on jatkuvasti dynaamisia jännitteitä, joiden suhteen esimerkiksi ryhmässä keskustelevat yksilöt joutuvat tekemään tilannekohtaiset ratkaisunsa siitä, osallistuvatko he keskusteluun ja jos osallistuvat, niin miten. Tällaisia jännitteitä ovat esimerkiksi ryhmäviestinnässä järjestys ja epäjärjestys (disorder, order), erillisuus ja yhteenkuuluvuus (division and unity) sekä samanlaisuus ja eroavaisuus (sameness and difference). (Allen & Plax 2002.)

Perinteisesti viestintäkompetenssin tutkimus on korostanut sellaisia yksilön ominaisuuksia kuin avoimuutta, ilmaisun tarkkuutta ja kykyä säädellä vuorovaikutusta, koska näiden katsotaan pystyvän lisäämään osapuolten yhteenkuuluvuutta, pienentämään yksilöiden yhteisymmärrystä haittaavaa eroavaisuutta sekä edistämään vuorovaikutussuhteen järjestystä. Jos dialogisuutta ja suhteen jännitteiden teoriaa sovelletaan puheviestintätaitojen tarkasteluun, niin on hyväksyttävä se, että tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen viestintään liittyy ristiriitaisten jännitteiden olemassaolon hyväksyminen. Jos esimerkiksi taitavuuden arviointikriteereiksi hyväksytään vain toinen ääripää jännitteiden ulottuvuuksista (esimerkiksi avoimuus sulkeutuneisuuden tai selkeys epämääräisyyden sijaan), ei dialogisuus voi kompetentisti toteutua. Vuorovaikutussuhteen jännitteiden huomioon ottaminen puolestaan johtaa siihen, että kompetenssi on ”yhteisomistuksessa” eikä sitä voida katsoa vain toisen tai joidenkin osapuolten ominaisuudeksi.

Jos esiintymistä ja ryhmäviestintää tarkasteltaisiin vuorovaikutuksen suhdetason huomioonottavasta näkökulmasta, arvioitaisiin yksilön käyttäytymisen tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden sijaan sitä, miten ja millaista yhteistä ymmärrystä vuorovaikutustilanteessa rakentui. Opettajan arviointia ohjaisivat silloin sellaiset kysymykset kuin mitä muut vuorovaikutustilanteen osapuolet tekevät, kun yksi puhuu, millaisia suhdetason tuloksia ryhmä saavuttaa, syntyykö yhteistyön tuloksena luottamusta, innostusta ja hyvää mieltä.

5.2.3 Kontekstuaalisuus

Interpersonaalisen kompetenssin korostama näkemys siitä, että osaaminen ja sen arviointi ovat kiinteästi sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin, tilanteeseen tai viestintäsuhteeseen, on myös taito-opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja arvioinnin kannalta merkityksellistä. Kontekstiherkkyys on yhteistä kaikelle ihmisen sosiaaliselle toiminnalle. Kontekstin käsitettä lähestytään puheviestinnässä paitsi kulttuurin ja viestintätilanteen myös viestintäsuhteen tasolla. Sekä kulttuuri, tilanne että viestintäsuhteet määrittävät sitä, millaisia odotuksia viestintäkäyttäytymiseen liitetään tai millaisia tulkintoja viestintäkäyttäytyminen herättää. Taitavaksi katsotaan yleensä odotuksenmukainen käyttäytyminen. Esimerkiksi taitavaksi arvioitu esiintyminen tai keskusteleminen on paitsi kontrolloidumpaa ja varmempaa, myös tilannekohtaisesti ennustettavampaa kuin taitamaton toiminta. (Backlund 1994; Spitzberg & Brunner 1991.)

Viestinnän taitavuus – tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus – määritellään sosiaalisissa suhteissa tilannekohtaisesti. Esimerkiksi voimakas tunteiden ilmaisu voidaan toisessa viestintäsuhteessa (vaikkapa läheisten ystävien tai perheenjäsenten kesken) ja toisessa viestintätilanteessa (esimerkiksi kodin yksityisyydessä) arvioida tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi, kun taas toisessa viestintäsuhteessa (esimerkiksi asiakaspalvelijan ja asiakkaan) ja toisessa viestintätilanteessa (esimerkiksi jonkin viraston tai kaupan julkisuudessa) sama käyttäytyminen johtaisi päinvastaisiin arvioihin sekä

tehokkuudesta että tarkoituksenmukaisuudesta. Määrittelyt taitavuudesta voivat poiketa toisistaan riippuen siitä, kuka toimintaa arvioi (viestijä itse, viestijäosapuoli, jolle sanoma oli kohdennettu, muut vuorovaikutustilanteeseen osallistujat vai ulkopuolinen observoija). (Spitzberg 1994b; Wieman & Bradac 1989.)

Puheviestintätaidot ovat kulttuurisidonnaisia ja ankkuroituvat sosiaalisiin normeihin ja sääntöihin (Cooley & Roach 1984; Spitzberg 1994a; Spitzberg & Cupach 1984). Arvot, asenteet, uskomukset sekä 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 taitavasta viestijästä. Esimerkiksi vieraasta kulttuurista on vaikea siirtää ihanteita ja tavoitteita viestintäkäyttäytymiselle, ystäväpiirissä toimivat viestintäsäännöt eivät sovellu työpaikalle noudatettaviksi, eivätkä sinänsä tehokkaat suostuttelustrategiat, jotka toimivat perheessä, toimikaan esimerkiksi päätettäessä lukiossa samalle kurssille osallistuvien opiskelijoiden kesken projektityön työnjaosta.

Kontekstuaalisuus suoritusarvioinnin kriteereiden perustana edellyttää, että sen viestintätehtävän tai -tilanteen, jonka pohjalta tehdään päätelmiä opiskelijoiden taitojen tasosta, on oltava haastava ja motivoiva. Opiskelijan menestymisen kannalta on merkitystä sillä, motivoiko tehtävä todella esiin ei vain tyypilliset, vaan myös parhaat mahdolliset taidot. Muistin toiminta ja kuunteleminen ei ole kaikkein laadukkainta silloin, kun ei ole mitään erityistä syytä muistaa (Stafford, Waldron & Infield 1989).

Jos esimerkiksi ryhmäviestintätehtävä ei todella motivoi esittämään runsaasti erilaisia näkemyksiä aiheesta, arvioimaan näkemyksiä ja luomaan synteesiä niistä, eivät kaikkein korkeimman tason kuuntelemisen taidot (taito tehdä johtopäätöksiä, taito tehdä synteesejä, taito arvioida kuultua ja tehdä sen perusteella päätelmiä esimerkiksi keskustelukumppaneiden näkemysten välisistä eroista) pääse esille. Puheviestintätaitojen arvioinnissa tulisi huolehtia siitä, että koetettävien instruktioit ovat riittävän konkreettiset ja selkeät, jotta viestintätehtävä ja konteksti hahmotetaan kyllin tarkasti.

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 suoritusarviointia. Esimerkiksi esiintymistaitojen arviointiin voitaisiin kytkeä selvitys siitä, kuinka kuuntelijat ymmärsivät puhujan sanoman tai kuinka he vakuutuivat puhujan näkemyksen luotettavuudesta. Tämänkaltainen ratkaisu voisi nostaa myös puhujan tavoitetietoisuutta ja suunnata hänen huomiotaan omasta itsestä kuuntelijoihin ja vuorovaikutukseen. Ryhmätaitojen arviointiin puolestaan voitaisiin liittää ryhmän tuloksen tai ryhmän viestintäilmapiirin arviointi.

Viestintäkäyttäytyminen voidaan määritellä taitavaksi silloin, kun se välttää epätarkoituksenmukaisuuden ja -tehokkuuden eli silloin, kun viestintätavoitteiden saavuttaminen tai viestijäosapuolten suhde eivät vaarannu. Suoritusarvioinnin autenttisuus edellyttää arviointikriteereiltä sitä, että niissä

otetaan huomioon viestinnän konteksti sekä tilanne- että suhdetasolla, viestintätehtävän tavoite ja tuloksellisuus, toiminnan tarkoituksenmukaisuus ja sopivuus. Taitoja pitäisi siis arvioida niin viestintätilanteessa saavutettujen tulosten, käyttäytymisen tilannesopivuuden, viestintäsuhteen laadun kuin sanoman sisällöllisten ja tyyllillisten ominaisuuksienkin perusteella.

5.3 Lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitojen taso

5.3.1 Esiintymis- ja ryhmätaitojen tasoarvioinnin kriteerit

Tässä luvussa esitellään lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitojen tasosta tehtyjen arviointien tuloksia. Taitojen tasoa koskevat tulokset perustuvat lukion puheviestintätaitojen päättökokeen kehittäelytyöhön liittyviin esiintymis- ja ryhmäkokeisiin. Koesuoritusten taitotason arvioijina on yksitoista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa sekä ensimmäinen arvioijaryhmä, joka koostui kuudestatoista ulkopuolisesta arvioijasta. Kokeet ja koejärjestelyt samoin kuin arvioijaryhmät on kuvattu luvussa 3.2.2. Lukiolaisten itsearviointia koskevat tulokset raportoidaan yksityiskohtaisemmin luvussa 6.1.

Taitomittareiden laadinta rakentui puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin peruseriaatteiden varaan (ks. lukua 5.1). 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 valitut taidot kuvataan käyttäytymisestä havaittavina tai pääteltävinä käyttäytymismuotoina, ei vaikutelmina. Sekä aiempien tutkimusten, että opettajien kokeilujen perusteella päädyttiin ratkaisuun, että molemmissa kokeissa arvioidaan vain muutamaa keskeistä taitoa, jotta arviointitilanteesta ei tulisi kognitiivisesti liian raskas.

Sekä esiintymis- että ryhmätaitoja arvioidaan *analyytisesti, kriteeriperusteisen mittarin* avulla. Analyytinen arviointitapa valittiin, koska sen ei oleteta olevan yhtä herkkä erilaisille arviointia vinouttaville tekijöille kuin holistinen, kokonaisvaikutelman pohjalta muodostuva arviointi (Goulden 1992; Rubin 1999). Arvioinnissa on kuitenkin myös holistisia piirteitä, koska arvioitavia taitoja on täsmennetty osataitojen kuvauksella. Tällainen kriteerien pakkaus on taitoarvioinnissa mahdollista, mutta se saattaa luonnollisesti johtaa hyvin samanlaisiin ongelmiin kuin holistinen arviointi.

Kriteeriperusteisessa arvioinnissa opiskelijoiden suorituksia ei pyritä vertaamaan toisiinsa, kuten normiperusteisessa arvioinnissa, vaan ne suhteutetaan ennalta laadittuihin tasokuvauksiin. Opiskelijan suoritus suhteutetaan ennalta laadittuihin tasokuvauksiin, joissa kuvataan välttävän, hyvän ja kiitettävän taidon taso (ks. liitteitä 2 ja 3). Nämä niin sanotut ankkurikuvaukset on laadittu myönteiseen sävyyn, eli ne pyrkivät ilmaisemaan, mitä opiskelija osaa, ei luettelemaan hänen taitojensa puutteita. Tätä pidettiin erityisen tärkeänä,

koska arviointi toimii aina myös palautteena, joka täsmentää opiskelijan itsetuntemusta ja antaa aineksia kehittää viestijäkuvaa.

Esiintymisen ja ryhmätaitojen arviointilomakkeista ja niiden tueksi laadituista taitojen tasokuvauksista käytetään tässä työssä nimityksiä esiintymistaito- tai ryhmätaitomittari, vaikka mittareiden laadinnan periaatteet eivät noudatakaan mittaamaan pyrkivälle tutkimukselle ominaista kehittely- ja testaustapaa (ks. esim. Anderson 1987; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 41–42). Taitomittareista ei voida käyttää nimitystä testi, koska kyseessä ei ole standardoitu menettelytapa (Anderson 1987, 106). Pikemminkin kyseessä on koe, jolla kuitenkin pyritään saamaan luotettavaa tietoa tutkimuskysymysten selvittämiseksi. Puheviestintätaitoja tarkastellaan kuitenkin psykometrisen lähestymistavan mukaan ominaisuuksina, joiden määrä yksilötasolla voi vaihdella. Numeerinen arvio taidosta kuvaa yksilön taidon hallinnan tasoa.

Sekä esiintymis- että ryhmätaitojen arviointi kohdistui neljän eri taidon arviointiin. Jokaista taito-osiota havainnollistettiin mittareissa kuvaamalla muutama taitoa ilmentävä käyttäytymisen piirre. Arviointiasteikko oli kuusiporainen (0–5 pistettä) siten, että pistemäärä yksi vastasi välttävää, kaksi tyydyttävää, kolme hyvää, neljä hyvin hyvää ja viisi kiitettävää taitojen tasoa. Jos taito ei yltänyt välttävälle tasolle, merkittiin se arviointilomakkeessa olevaan kohtaan ”ei mahdollista arvioida”, ja arvioijat perustelivat lomakkeeseen ratkaisunsa. Opiskelija sai tuolloin taidosta 0 pistettä. Sekä esiintymistaito- että ryhmätaitomittarista oli siis mahdollisuus saada 0–20 pistettä. Arvioinnin tason tarkistamiseksi oli laadittu tasokuvaukset välttävän, hyvän ja kiitettävän tason suorituksille (ks. liitteitä 2 ja 3).

Esiintymistaitomittari

Esiintymistaidoista arvioitaviksi valittiin sekä sisältöön että esittämistapaan liittyviä taitoja. Arviointikohteet valittiin yleisöpuhetilanteessa tärkeiksi katsotuista puheviestintätaidoista. Jokaista taitoa luonnehdittiin muutamalla osataidolla, jotka havainnollistavat, millaisesta toiminnasta taitavuus 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, liittyy ala- ja yksityiskohdat oikeisiin pääkohtiin sekä lopettaa esityksensä tarkoituksenmukaisesti. *Sanoman sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot* näkyvät puhumisen sisällön perustellussa valinnassa, keskeisten 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 lyhyiden vuoksi pidetty todennäköisenä.

Ryhmätaitomittari

Ryhmätaitomittariin valittiin arviointikohteiksi sekä tehtäväkeskeisiä että ryhmäkeskeisiä puheviestintätaitoja. *Tavoitteellisuus* tarkoittaa taitona 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* kuvattiin taidoiksi edistää keskustelun tavoitteen saavuttamista ja vaikuttaa myönteisesti keskustelun ilmapiiriin. Keskustelija ilmaisee mielipiteensä, kysyy, kommentoi, tiivistää, arvioi, rohkaisee, joustaa jne. tarvittaessa. Hän innostaa tarvittaessa toisia esittämään omia näkemyksiään käsiteltävästä aiheesta. Lisäksi osallistumisen määrä ja ajoitus ovat tarkoituksenmukaisia. *Puheenvuorojen sisältöön ja ilmaisutapaan* liittyvät taidot kuvattiin aivan samoin kuin esiintymisessäkin taidoiksi valita puhumisen sisältö perustellusti, tuoda esiin keskeiset ajatukset, käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä ja nonverbaalista ilmaisua sekä perustella 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.

Taitomittareiden laadintaprosessin haastavin vaihe oli tasokuvausten laadinta, koska vastaavanlaista työtä ei ollut aiemmin Suomessa tehty (yhdysovaltaisista taitomittareiden tasokuvauksista ks. esim. Arneson 1994; Morreale 1994). Puheviestintätaitojen arvioinnin kannalta olisi hyvä, että tasokuvaukset laadittaisiin jokaiselle taitoalueelle ja jokaiselle arviointiasteikon arvolle erikseen. Taitojen hierarkkisuuudesta ei kuitenkaan ole senkaltaista tietoa, mikä mahdollistaisi kovin hienosyisen tasoerotuksen (ks. Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990; Parks 1994).

5.3.2 Esiintymistaidot opettajien arvioimina

Kokeeseen osallistuneiden lukiolaisten (N = 184) esiintymistaitojen taso näyttää opettajien arviointien perusteella vahvalta. Opettajien tekemien arviointien summapistemäärien keskiarvo vastaa arvosanaksi muutettuna hyvin hyvää (\bar{x} = 13.18, s = 3.29). Opettajien antamat arvosanat vaihtelevat tyydyttävästä (5 pistettä) kiitettävään (20 pistettä). Arvosanojen jakauma on vino siten, että opettajat ovat antaneet eniten arvosanoja hyvin hyvä. Yhdenkään opiskelijan esiintymistaidot eivät opettajien arvioimina ole välttävän tasoiset. Tyydyttävän arvosanan opettajat antavat liki 7 %:lle opiskelijoista (16 opiskelijaa). Hyvät esiintymistaidot opettajien arvioimana on 33 %:lla opiskelijoista, eli 61 opiske-

lijalla. Hyvin hyvän arvosanan taidoistaan opettajien arvioimana saa 39 % (72 opiskelijaa). Kiitettävästi esiintymistaitonsa hallitsee opettajien tekemien arviointien mukaan lähes 19 % opiskelijoista (34 opiskelijaa).

Esiintymistaitomittarin osiokohtainen analyysi osoittaa, että opettajat arvioivat opiskelijoiden taidot kaikkien neljän taitoalueen osalta selvästi hyväksi. Minkään taitoalueen hallinta ei siis osoittaudu selvästi muita heikommaksi tai paremmaksi. Opettajien tekemien arviointien mukaan opiskelijoiden havainnollistamisen taidot ovat kuitenkin hieman heikommät kuin muut esiintymisen taidot. Kaikkien piirteiden arvioinnissa opettajat käyttävät arviointiasteikkoa välttävästä kiitettävään (1–5 pistettä). Eniten arvioinnit hajoavat kohdentamisen ja kontaktin ($s = 1.12$) sekä sisällön ja ilmaisutavan ($s = 1.01$) arvioinneissa, kuten taulukosta 6 voidaan havaita.

TAULUKKO 6 Opettajien (N = 11) antamien esiintymistaitoarviointien osiokohtaiset prosenttiosuudet, keskiarvot ja keskihajonnat

Taito-osio	Välttävä %	Tyydyt- tävä %	Hyvä %	Hyvin hyvä %	Kiitet- tävä %	\bar{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
Havainnollis- taminen	2.2	26.1	35.3	29.3	7.1	3.13	.96	184

¹ Kukin opettaja 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 opettajien arviointien mukaan suhteuttaa puhumisensa sisällön ja näkökulman kuuntelijoiden mukaan sekä ilmentää kontaktia esimerkiksi nonverbaalisesti. Lähes yhtä moni (49 %) 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.

5.3.3 Esiintymistaidot ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioimina

Ensimmäinen ulkopuolisten arvioijien ryhmä (N = 16) arvioi osan perusaineistosta. Videolle, jonka perusteella ulkopuoliset arvioijat laativat tutkimuksen toisessa vaiheessa arviointinsa, oli koottu sattumanvaraisesti 32 opiskelijan puhe-esitykset. Ulkopuoliset arvioijat arvioivat myös samojen opiskelijoiden ryhmätaidot. Tästä aineistosta käytetään nimitystä osa-aineisto. Jotta ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointeja voidaan vertailla opettajien näkemyksiin opiskelijoiden taidoista, muodostettiin myös perusaineistoista vastaavansuuruiset ja -sisältöiset osa-aineistot. Ulkopuolisen ryhmän arvioin-

teja verrataan siis niihin arviointeihin, jotka opettajat ovat antaneet samoille opiskelijoille. Opettajien tekemät arvioinnit jakautuvat osa-aineistossa hyvin samankaltaisesti kuin perusaineistossa.

Jotta nähtäisiin, millaisiksi ulkopuoliset arvioijat keskimäärin arvioivat opiskelijoiden esiintymistaitojen tason, laskettiin opiskelijakohtaiset keskiarvot arvioijien antamista taitomittarin summapistemääristä. Opiskelijoiden taidot arvioitiin keskimäärin hyväksi. Mittarin summapisteidien keskiarvo sijoittuu asteikon keskivaiheille ($\bar{x} = 10.49$, $s = 2.43$). Ulkopuolisen arvioijaryhmän antamien arvosanojen jakauma on tasainen mutta kapea. Arvosanojen keskiarvot kasautuvat asteikon keskivaiheille. Summapisteidien keskiarvon perusteella opiskelijoiden esiintymistaitojen taso vaihtelee tyydyttävästä ($\bar{x} = 6.25$) hyvin hyvään ($\bar{x} = 15.25$). Välttäviä tai kiitettäviä arvosanoja ei nimenomaan arviointien keskiarvoja tarkasteltaessa esiinny lainkaan.¹⁸

Ulkopuolisten arvioijien mukaan hieman useampi kuin joka viides (22 %) osajoukon opiskelijoista (7 opiskelijaa) hallitsee esiintymistaidot vain tyydyttävästi. Hyvät esiintymistaidot on 20 opiskelijalla eli reilusti yli puolella (63 %). Hyvin hyvän arvosanan ulkopuoliset arvioijat antavat vajaalle viidennekselle (16 %) opiskelijoista (5 opiskelijaa).

Ulkopuoliset arvioijat pitävät kaikkien taitoalueiden osalta opiskelijoiden esiintymistaitoja jokseenkin hyvinä. Taulukosta 7 voidaan havaita, että osiokohtaiset erot ovat melko pieniä. Arviointien keskihajonnat ovat myös pieniä ($s = .64-.68$) jokaisen taito-osion arvioinnissa.

TAULUKKO 7 Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän (N = 16) antamien esiintymistaitoarviointien (N = 32) osiokohtaiset keskiarvot ja hajonnat

Taito-osio	\bar{x}	s
Kohdentaminen ja kontakti	2.75	.64
Rakenne ja eteneminen	2.54	.67
Sisältö ja ilmaisutapa	2.64	.66
Havainnollistaminen	2.55	.68

Ulkopuolisten arvioijien mielestä opiskelijat hallitsevat parhaiten kohdentamisen ja kontaktin taidot, heikoimmin puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot.

Opiskelijoiden esiintymistaitojen tasoarviointia voidaan lähestyä myös tarkastelemalla arviointien perustelua.¹⁹ Taitomittarin avovastauksia tarkasteltiin opiskelijakohtaisesti, jotta nähtäisiin, millaiset seikat mainintojen perusteella kuvastavat heikoimmiksi ja parhaimmiksi arvioitujen opiskelijoiden esiintymistä. Mielenkiintoista on tarkastella esimerkiksi sitä, vastaavatko taito-

¹⁸ 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.

¹⁹ Arvioijia pyydettiin kirjoittamaan arviointilomakkeen muita havaintoja -kohtaan arviointiensu perustelua. Perustelua kirjoitettiin runsaasti. Osa arvioijista perusteli jokaisen opiskelijan taitojen arviointia. Kaiken kaikkiaan jokaista opiskelijaa kohden kertyi arviointien perustelua keskimäärin 12 ulkopuoliselta arvioijalta.

mittarilla annetut arviot taitojen tasosta ja avovastausten luonnehdinnat toisiaan.

Ulkopuoliset arvioijat ovat perusteluissaan 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 siis ollut myös melkoisen yksimielinen. Yksimielisyys näkyy erityisesti mainintojen sisällöissä, mutta keskihajonnatkin ovat tämän aineiston pienimpiä.

Taidoiltaan heikoimmaksi arvioidun puhujan (numero 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 arvოსanat 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 avovastauksista 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 on 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). Esitystä luonnehditaan jäsentymättömäksi ja epäjohdonmukaisesti eteneväksi (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 esimerkkejä tai motivoivaa ainesta, 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 on aineiston pienimpiä (s = 1.83). Arvosanat vaihtelevat tyydyttävästi (5 pistettä) hyvään (11 pistettä).

Hyvin hyviksi 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.

Arvioijien antamat pistemäärät parhaimmiksi arvioitujen opiskelijoiden taidoista vaihtelevat kuitenkin huomattavan paljon. Arviointien yhdenmukaisuutta ja eriävyyttä kuvataan luvuissa 5.4., 5.7. ja 5.8. Tähän on poimittu sellaisia esimerkkejä esiintymistaidoiltaan keskimäärin parhaimmiksi arvioituista opiskelijoista, joista arvioijaryhmän avovastaukset kuitenkin antavat jokseenkin yhdenmukaisen kuvan (eli opiskelijoiden 170, 181 ja 037 taitotason arvioinnit). Seuraavista esimerkeistä käy ilmi, miten arvioijat ovat kuvanneet keskimäärin hyvin hyviksi arvioimiensa puhujien taidokkuutta.

Puhujan 170 esiintymistaidot on arvioitu keskimäärin hyvin hyviksi ($\bar{x} = 13.88$, $s = 3.46$). Arvioinnit kuitenkin 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”. Puheesityksen rakenteesta ja sisällön jäsentyneisyydestä arvioijat ovat eri mieltä. Useimmat arvioijat (9 mainintaa) kuvaavat puhe-esitystä ”polveilevaksi”, ”rönsyileväksi”, ”hyppeileväksi” ja ”aiheen ohi liukuvaksi”. Rakennetta pidetään myös hyvänä, ja maininnoista käy ilmi, että ”puhuja löysi linkin takaisin aiheeseen” (4 mainintaa). Esiintymistaitojen taso on arvioitu keskimäärin hyvin hyväksi ($\bar{x} = 14.19$, $s = 2.74$). Arvosanat vaihtelevat hyvästä (10 pistettä) kiitettävään (19 pistettä).

Puhujan 037 saamat pistemäärät vaihtelevat hyvästä (11 pistettä) kiitettävään ($\bar{x} = 14.38$, $s = 2.42$). 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).

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 opiskelijat puhuivat hyvin lyhyesti, parhaimmiksi arvioidut opiskelijat 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 hallita. Niiden puute tulee selvästi esille arvioijaryhmän kommentteista. Erityisesti heikoimmiksi arvioitujen opiskelijoiden esiintymiselle perustelemisen taitojen puutteellisuus näyttää olevan tyypillistä. Parhaimmiksi arvioitujen opiskelijoidenkaan vahvuuksiin perustelemisen ei arvioijaryhmän kommenttien mukaan näytä kuuluvan.

5.3.4 Opettajien ja ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemuserot esiintymistaitojen tasosta

Ensimmäinen ulkopuolisten arvioijien ryhmä arvioi opiskelijoiden esiintymistaitojen tason huomattavasti heikommaksi kuin heidän opettajansa. Opettajien ja ulkopuolisen raadin arviointien keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (t-arvo = 4.12, $p = .000$), kuten taulukosta 8 voidaan havaita.

TAULUKKO 8 Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän (N = 16) ja opettajien (N = 11) esiintymistaitoarviointien erot sekä erojen tilastolliset merkitsevyydet

	1. arvioijaryhmä		Opettajat		t-arvo	p	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Kohdentaminen ja kontakti	2.75	.64	3.41	1.19	3.76	.001	**
Rakenne ja eteneminen	2.54	.67	3.22	.87	4.74	.000	***
Sisältö ja ilmaisutapa	2.64	.66	3.19	1.12	2.99	.005	**
Havainnollistaminen	2.55	.68	3.03	1.03	2.81	.009	**
Esiintymistaidot	10.49	2.42	12.84	3.55	4.12	.000	***

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

Ulkopuolinen arvioijaraati arvioi myös kaikkia esiintymisen taitoja kriittisemmin kuin opettajat. Yksittäisten taito-osioiden arvioinnissa opettajien ja ulkopuolisten arvioijien arvioinnit 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.

5.3.5 Ryhmätaidot opettajien arvioimina

Lukiolaisten ryhmätaitoja arvioitiin samantyyppisellä analyttisellä arviointitavalla kuin esiintymistaitoja. Myös arviointiasteikko oli sama (0–20 pistettä). Ryhmätaidoista arvioitiin seuraavien neljän taidon osaamista: tavoitteellisuutta, osallistumistapaa ja osallistumisen määrää, puheenvuorojen sisältöä ja ilmaisutapaa sekä kuuntelemista.

Opettajat arvioivat opiskelijoiden ryhmätaitojen tason erittäin hyväksi. Opettajien omille opiskelijoilleen antamien arviointien summapistemäärien keskiarvo vastaa arviointiasteikon tasoa hyvin hyvä ($\bar{x} = 13.6$, $s = 3.49$). Opettajien arviointien perusteella opiskelijat ovat parempia keskustelu- kuin esiintymistaidoiltaan. Opettajat käyttävät ryhmätaitojen arvioinnissa arvosanaasteikkoa koko laajuudessaan. Opiskelijoiden saamat arvosanat vaihtelevat siis 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 huomattavan runsaasti.

Välttävän arvosanan opettajansa arvioimana saa vain 2 opiskelijaa (1 %), tyydyttävän puolestaan 8 % opiskelijoista (14 opiskelijaa). Hyvät ryhmätaidot on opettajansa arvioinnin perusteella 22 %:lla opiskelijoista (38 opiskelijaa).

Hyvin hyvän arvosanan opettajat antavat lähes puolelle opiskelijoista eli 47 %:lle (85 opiskelijaa). Kiitettävät taidot ryhmäviestinnässä on opettajien tekemien arviointien mukaan 23 %:lla opiskelijoista (41 opiskelijalla). Opettajien arviointien perusteella lukiolaisilla on siis erittäin hyvät ryhmätaidot. Taidoiltaan hyvin hyväksi tai kiitettäväksi on arvioitu yhteensä 70 % kokeeseen osallistuneista opiskelijoista.

Opettajat katsoivat opiskelijoiden hallitsevan ryhmäkeskustelussa parhaiten tavoitteellisuuden taidot sekä puheenvuorojen sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot. Mittarin taito-osioiden keskiarvot eivät kuitenkaan juuri eroa ($\bar{x} = 3.28-3.56$), kuten taulukosta 9 voidaan havaita.

TAULUKKO 9 Opettajien (N = 11) antamien ryhmätaitoarviointien osiokohtaiset prosenttiosuudet, keskiarvot ja keskihajonnat

Taito-osio	Välttävä %	Tyydyt- tävä %	Hyvä %	Hyvin hyvä %	Kiitet- tävä %	\bar{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 Kukin opettaja arvioi vain omien opiskelijoittensa taidot.

Opettajien näkemyksen mukaan opiskelijat siis osaavat erityisen hyvin esimerkiksi ohjata ryhmän toimintaa tavoitetta kohti, osoittaa yhteistyöhalukkuuttaan sekä suhteuttaa puhumisensa sisällön keskustelun tavoitteen mukaan. Heikoimmin, mutta silti selvästi hyvin, opiskelijat hallitsevat opettajien mielestä osallistumistapoihin ja osallistumisen määrään liittyvät taidot. Puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan taitojen tason arviointi näyttää kasautuvan arviointiasteikon kohtaan 4, eli hyvin hyvään.

5.3.6 Ryhmätaidot ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioimina

Ensimmäinen ulkopuolisista arvioijista koottu ryhmä (16 arvioijaa) katsoi videolta yhteensä 31 keskustelua ja arvioi jokaisesta keskustelusta yhden satunnaisesti valitun opiskelijan ryhmätaidot samalla mittarilla kuin heidän opettajansa. Osa-aineistossa opettajien tekemien arviointien keskiarvot ovat lähellä perusaineiston vastaavia tunnuslukuja.

Ulkopuolinen arvioijaraati arvioi opiskelijoiden ryhmätaitojen tason keskimäärin hyväksi. Ryhmätaitojen taitomittarin summapistemäärien keskiarvo sijoittuu arviointiasteikon keskivaiheille ($\bar{x} = 10.26$, $s = 3.58$). Taitomittarin summapistemäärien keskiarvot vaihtelevat välttävästä ($\bar{x} = 3.25$) kiitettävään ($\bar{x} = 16.56$). Ulkopuolisten arvioijien arviointien keskiarvon mukaan 10 % opiskelijoista (3 opiskelijaa) hallitsee ryhmätaidot vain välttävästi. Tyydyttävästi ryhmätaidot hallitsee 16 % (5 opiskelijaa). Hyvät taidot ulkopuolisten arvioijien mukaan on reilusti yli puolella eli 55 %:lla opiskelijoista (17

opiskelijaa). Hyvin hyvät taidot on 16 %:lla (5 opiskelijaa). Kiitettäväksi arvioitiin yhden opiskelijan taidot (3 %).

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 ryhmätaidot. Keskiarvojen erot ovat kuitenkin hyvin pieniä ($\bar{x} = 2.45$ – 2.64), kuten taulukosta 10 käy ilmi.

TAULUKKO 10 Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän (N = 16) antamien ryhmätaitoarviointien (N = 31) osiokohtaiset keskiarvot ja hajonnat

Taito-osio	\bar{x}	s
Tavoitteellisuus	2.55	.98
Osallistuminen	2.45	.97
Sisältö ja ilmaisutapa	2.64	.84
Kuunteleminen	2.63	.87

Ulkopuolinen raati on arvioinut kolmen opiskelijan (opiskelijat numero 077, 151 ja 160) ryhmätaitojen tason välttäväksi. Näiden välttävän 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 ”mukana olemiseksi”, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

Keskustelijan 151 taidot arvioidaan heikoimmiksi ($\bar{x} = 3.31$, $s = 2.50$). Hänen osallistumisestaan kuvataan avovastauksissa lähinnä passiiviseksi mukanaoloksi (10 mainintaa): ”ilmaisi mukanaoloon (hyminöilläään), ei enempää, ei osallistunut keskusteluun lainkaan, ilmaisi alussa mielipiteensä ja myöhemmin nyökkäili ym., ei edistänyt tavoitteeseen pääsyä millään tavoin”. Keskustelijan mainitaan käyttäneen 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 välttäväksi ($\bar{x} = 3.56$, $s = 2.61$). 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 ryhmäkäyttäytymistä. Arvioijaryhmän arvioinnit vaihtelevat välttävästä (2 pistettä) tyydyttävään (6 pistettä). Keskihajonta on aineiston pienin (\bar{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 mielenkiinnostomuutta, 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 ryhmätaitoja, jotka parhaimmiksi arvioidut opiskelijat hallitsevat. Taidoiltaan keskimäärin parhaimpina pidettiin keskustelijoita 029, 170 ja 037. Heistä kuitenkin ainoastaan opiskelijan 037 taidot arvioidaan keskimäärin 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 ryhmätaidoista pidetään hyvinä osallistumistapojen monipuolisuutta (17 mainintaa) ja tavoitteellisuutta (4 mainintaa). Keskustelijan katsotaan vaikuttavan rakentavasti ja rohkaisevasti ryhmän viestintäilmapiiriin (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 ryhmätaitojen arvioinnit vaihtelevat hyvästä (12 pistettä) kiitettävään (19 pistettä). Arviointien keskiarvo on toiseksi paras (\bar{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 ehdotonta: "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 häiritsevistä narinasta (3 mainintaa).

Arvioijaryhmä arvioi keskustelijan 029 taitoja melko yhteneväisesti keskimäärin hyvin hyväksi (\bar{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, aserttiivinen, 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).

Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien perusteluista käy ilmi, että osa opiskelijoista ei osallistunut keskusteluun juuri lainkaan tai osallistuminen jäi vain omien mielipiteiden ilmaisemiseksi. Taitavina ryhmävies-tijöinä ulkopuoliset arvioijat ovat pitäneet erityisesti niitä opiskelijoita, joilla on monipuoliset osallistumistavat, jotka osaavat perustella näkemyksiään ja jotka osaavat kuunnella ja saada muutkin mukaan keskusteluun.

5.3.7 Opettajien ja ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemuserot ryhmätaitojen tasosta

Ryhmäkokeen osa-aineiston tarkastelu osoittaa, että ensimmäinen ulkopuolisten arvioijien ryhmä arvioi opiskelijoiden ryhmätaitoja selvästi kriittisemmin kuin heidän opettajansa. Keskiarvojen väliset erot ovat koko ryhmätaitomittarin (t-arvo = 4.93, $p < .001$) ja tavoitteellisuuden taitojen (t-arvo = 5.58, $p < .001$) osalta tilastollisesti erittäin merkitsevät. Osallistumistapojen ja osallistumisen määrän (t-arvo = 3.83, $p < .01$), puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan (t-arvo = 3.37, $p < .01$) sekä kuuntelemisen (t-arvo = 3.86, $p < .01$) arvioinnissa opettajien ja ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien ero on tilastollisesti merkitsevä, kuten taulukosta 11 voidaan havaita.

TAULUKKO 11 Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän (N = 16) ja opettajien (N = 11) ryhmätaitoarviointien erot sekä erojen tilastolliset merkitsevyydet

	1. arvioijaryhmä		Opettajat		t-arvo	p	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Tavoitteellisuus	2.55	.98	3.42	1.12	5.58	.000	***
Osallistuminen	2.45	.97	3.10	1.27	3.83	.001	**
Sisältö ja ilmaisutapa	2.64	.84	3.19	1.14	3.37	.002	**
Kuunteleminen	2.63	.87	3.26	1.26	3.86	.001	**
Ryhmätaidot	10.26	3.58	12.97	4.39	4.93	.000	***

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

Ulkopuolisen arvioijaraadin arviointien perusteella opiskelijoiden ryhmätaidot näyttävät selvästi heikommilta kuin heidän opettajiensa arvioinnit osoittavat. Näkemykset eroavat myös siitä, mitä taitoja opiskelijat hallitsevat parhaiten, mitä heikoiten. Opettajien näkemyksen mukaan opiskelijat hallitsevat ryhmätaidoista parhaiten tavoitteellisuuden taidot. Ulkopuolisten arvioijien mielestä opiskelijat taas ovat taitavimpia puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan sekä kuuntelemisen taidoissa. Opettajien ja ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemykset ovat kuitenkin samansuuntaiset osallistumistapoihin ja osallistumisen määrään liittyvien taitojen hallinnan suhteen: ne arvioidaan heikoimmiksi.

5.4 Taitoarviointien yhdenmukaisuus

5.4.1 Yhdenmukaisuus ja arvioinnin reliabelius

Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin yhdenmukaisuus on mielenkiintoinen ja tärkeä tarkastelun kohde silloin, kun halutaan selvittää, miten reliabelia arvioijien toiminta on. Reliabiliteetilla tarkoitetaan yleensä mittauksen toistettavuutta. Tällöin voidaan tarkastella sitä, miten hyvin tietty mittari, esimerkiksi esiintymistehtävä ja taitojen tason arviointi jollain tietyllä asteikolla, antavat toistettaessa samanlaisen kuvan opiskelijan taitojen tasosta. Koetehtävä on reliabeli, jos se mittaa arvioitavan taitoa eri aikoina samalla tavalla. Tosin tämä vaatimus edellyttäisi sitä, että myös arvioitavan käyttäytyminen olisi koetilanteissa vakaata, mikä ei aina riipu tehtävästä tai olosuhteista sinänsä. Arvioitava voi esimerkiksi vireystilansa vuoksi pystyä tietynä päivän toimimaan taitavammin samassa tehtävässä kuin jonain toisena päivänä.

Arvioijareliabiliteetti tarkastelee sitä, miten johdonmukaisesti arvioija toimii suoritusta arvioidessaan tai miten yhdenmukaista on eri arvioijien arviointi samasta suorituksesta. Taitoarvioinnin reliabiliteetti muodostuu suorituksesta annettavien pistemäärien tarkkuudesta eli siitä, miten osuvasti tietty taitotaso onnistutaan asteikon mukaisesti arvioimaan. Siihen vaikuttaa myös se, miten johdonmukaisesti arvioija käyttää mittaria arvioidessaan eri suorituksia tai arvioidessaan samaa suoritusta eri arviointikerroilla. Arvioinnin reliabeliutta voidaan tarkastella myös sen perusteella, miten yhdenmukainen on eri arvioijien käsitys samasta suorituksesta. (Cronbach 1990; ks. myös Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 202–203.) On kuitenkin muistettava, että arviointien yhdenmukaisuus ei vielä välttämättä kerro arvioinnin luotettavuudesta, esimerkiksi siitä, että taitojen operationaalistaminen on onnistunut niin, että arvioidaan todella niitä taitoja, joita on tarkoitus arvioida, tai että arvioitaviksi valitut taidot ovat ylipäättään relevantteja arviointikohteita.

Seuraavaksi tarkastellaan lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitokoesuorituksista kootun osa-aineiston perusteella, miten yhdenmukaisesti ensimmäiseen ulkopuoliseen arvioijaryhmään kuuluvat kuusitoista arvioijaa arvioivat lukiolaisten puheviestintätaitoja. Yhdenmukaisuutta tarkastellaan korrelaatioanalyysin ja reliabiliteettianalyysin (Cronbachin alfa) avulla. Samalla tavalla analysoidaan myös toiseen ulkopuoliseen arvioijaryhmään kuuluneiden kymmenen arvioijan arviointien yhdenmukaisuutta, vaikka tässä tapauksessa sekä korrelaatio- että reliabiliteettianalyysin käyttöä voi pitää kyseenalaisena. Toisen arvioijaryhmän arvioitavaksihan valittiin osa-aineistosta vain niin sanotut haastavat tapaukset, eli niiden opiskelijoiden suoritukset, joista ensimmäinen ryhmä oli vähiten yksimielinen. Analyysimenetelmät edellyttäisivät kuitenkin satunnaisotosta, josta tässä tapauksessa ei ole kyse. (Ks. esim. Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 154, 192.)

Ensimmäisen arvioijaryhmän epäyhteneväisimmin arvioimien opiskelijoiden taitojen tasosta annettuja arvosanoja tarkastellaan luvun lopussa. Näitä muutamaa yksittäistä tapausta tarkastellaan sekä eri arvioijien antamien piste-määrien ja arvosanojen että laadullisen aineiston perusteella.

Erityisesti ulkopuolisten arvioijaryhmien arvioijakohtaisten keskiarvojen ja keskihajontojen tarkastelemisen sekä arvioijien 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?

5.4.2 Arviointien yhdenmukaisuus korrelaatioanalyysin valossa

Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän antamien esiintymistaito- arviointien korrelaatiot

Ensimmäisen arvioijaryhmän tekemät *esiintymistaitojen arvioinnit* eivät kaikilta osin näytä kovin yhdenmukaisilta. Erittäin vahvoja korrelaatioita ($r \geq .81$) arvioijien välillä ei ole lainkaan. Huomattavia korrelaatioita ($r = .61-.80$) on 16 arvioijan ryhmässä 32 arvioijaparin (27 % arvioijapareista) välillä. Huomattavat korrelaatiot ovat tilastollisesti myös erittäin merkitseviä ($p < .001$). Kuuden arvioijaparin (5 %) arvioinnit korreloivat keskenään vain heikosti tai eivät lainkaan ($r < .31$).

Jos tarkastellaan esiintymistaitojen osiokohtaisten arviointien yhdenmukaisuutta korrelaatioanalyysin valossa, havaitaan, että erityisesti *kohdentamisen ja kontaktin taitojen* arvioinnit korreloivat melko heikosti arvioijien kesken. Heikkoja ($r < .31$) korrelaatioita on 28 arvioijaparin (23 %) välillä. Huomattavia korrelaatioita ($r = .61-.72$) on 6 arvioijaparin (5 %) välillä, ja ne ovat kaikki myös tilastollisesti joko merkitseviä ($p < .01$) tai erittäin merkitseviä ($p < .001$). *Puhe-esityksen rakenteen ja johdonmukaisen etenemisen taitojen* arvioinnit näyttävät yhdenmukaisuuden osalta samantasoisilta. Heikkoja korrelaatioita on runsaasti. Niitä löytyy 32 arvioijaparin (27 %) väliltä, huomattavia ja tilastollisesti erittäin merkitseviä korrelaatioita ($r = .61-.75$) on puolestaan 6 arvioijaparin (5 %) välillä. *Puhe-esityksen sisällön ja ilmaisutavan* arvioinnissa on heikkoja korrelaatioita 31 arvioijaparin (26 %) välillä. Huomattavia korrelaatioita ($r = .61-.72$) on 10 arvioijaparin (8 %) välillä, ja ne kaikki ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä. Kaikkein yhdenmukaisemmilta näyttävät *havainnollistamisen taitojen* arvioinnit. Tosin huomattavia korrelaatioita ($r = .31-.73$) löytyy vain 10 arvioijaparin (8 %) väliltä. Heikkoja korrelaatioita puolestaan on 14 arvioijaparin (12 %) välillä.

Toisen ulkopuolisen arvioijaryhmän antamien esiintymistaitoarviointien korrelaatiot

Toinen arvioijaryhmä (10 arvioijaa) arvioi osa-aineistosta niin sanotut haastavat tapaukset ($N = 10$), eli ne suoritukset, joista ensimmäisen arvioijaryhmän

näkemykset olivat ristiriitaisimpia. Kymmenestä arvioijasta seitsemän arvioijaparin (16 %) *esiintymistaitoarvioinnit* korreloivat vahvasti ($r \geq .81$). Nämä korrelaatiot ovat myös tilastollisesti merkitseviä ($p < .01$) tai erittäin merkitseviä ($p < .001$). Huomattavia korrelaatioita ($r = .61-.80$) on 18 arvioijaparin (40 %) välillä. Heikkoja, nollakorrelaatioita on seitsemän arvioijaparin (16 %) välillä. Yhden arvioijan (arvioijan 24)²⁰ arvioinnit eivät näyttäisi juurikaan olevan yhteydessä toisten tapaan käyttää esiintymistaitomittaria. Hänen arviointinsa korreloivat kauttaaltaan heikosti toisten arviointien kanssa. Nollakorrelaatioksi tulkittavissa tapauksissa vain yhdessä arvioijaparissa on toisena osapuolena joku muu kuin arvioija 24.

Osiokohtainen korrelaatioiden tarkastelu puolestaan osoittaa, että arvioijien näkemykset eivät korreloi mistään tietystä arvioitavasta piirteestä selvästi vahvemmin tai heikommin kuin muista. *Kohdentamisen ja kontaktin taitojen* arvioinnissa on heikkoja korrelaatioita 15 arvioijaparin (33 %) välillä, huomattavia 10 arvioijaparin (22 %) välillä ja erittäin vahvoja 5 arvioijaparin (11 %) välillä. Heikoimmin toisten arviointeihin näyttävät korreloivan arvioijan 24 kohdentamisen ja kontaktin taidoista tekemät arvioinnit. Arvioijan 24 arvioinnit eivät juuri korreloi kenenkään muun arvioijan arviointien kanssa ($r < .35$).

Rakenteen ja etenemisen taitojen arvioinnit korreloivat vain heikosti tai eivät lainkaan 13 arvioijaparin (29 %) välillä. Erittäin vahvoja korrelaatioita ei ole lainkaan. Kymmenestä arvioijasta 19 arvioijaparin (42 %) arvioinnit korreloivat vahvimmillaankin vain huomattavasti ($r = .61-.74$). Heikoimmin korreloivat tässäkin arvioijan 24 arvioinnit ($r < .52$).

Myös *sisällön ja ilmaisutavan* arvioijana on arvioija 24 käyttänyt mittaria eri tavalla kuin muut arvioijat. Heikkoja korrelaatioita on ylipäättään runsaasti. Niitä löytyi 9 arvioijaparin (20 %) väliltä. Näistä kuusi arvioijaparia on sellaisia, joissa arvioija 24 ei ole toisena osapuolena. Sisällön ja ilmaisutavan arvioinnit korreloivat huomattavasti 17 arvioijaparin (38 %) ja erittäin vahvasti 4 arvioijaparin (9 %) välillä. *Havainnollistamisen taitojen* arvioinnit korreloivat vahvasti (.84–.97) kuuden arvioijaparin (13 %) välillä. Huomattavia korrelaatioita löytyy 6 arvioijaparin (6 %) väliltä. Yhdeksän arvioijaparin (20 %) arvioinnit ovat kuitenkin lähinnä nollakorrelaatioita. Yhden arvioijan (arvioija 24) arvioinnit eivät oikeastaan korreloi lainkaan kenenkään muun arvioijan arviointien kanssa ($r < .26$).

Esiintymistaitojen osiokohtaisista arvioinneista löytyy eniten vahvoja korrelaatioita arvioijaparien väliltä sisällön ja ilmaisutavan taitojen arvioinnissa (22 %). Vain kuuden arvioijaparin (13 %) arvioinnit korreloivat vahvasti havainnollistamisen taitojen ja viiden (11 %) kohdentamisen ja kontaktin taitojen arviointien osalta. Puhe-esityksen rakenteen ja etenemisen arvioinnit korreloivat kaikkein heikoimmin.

Vaikka ensimmäisen ja toisen arvioijaryhmän esiintymistaitojen arviointien yhdenmukaisuutta ei voidakaan arvioitavien tapausten erilaisen laadun ja määrän vuoksi vertailla, on mielenkiintoista havaita, että molemmat arvioija-

²⁰ Ulkopuolisten arvioijaryhmien arvioijat on numeroitu peräkkäin. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat arvioijat numero 1–16 ja toiseen arvioijat numero 17–26.

ryhmät näyttävät arvioineen yhdenmukaisimmin havainnollistamisen taitoja. Sen sijaan kohdentamisen ja kontaktin sekä puhe-esityksen rakenteen ja johdonmukaisen etenemisen arvioinnit ovat vähemmän yhdenmukaisia molemmissa arvioijaryhmissä. Korrelaatioanalyysin perusteella näyttää siis siltä, että puhe-esityksen havainnollisuus on taito, jonka arvioiminen on tarkempaa kuin esimerkiksi kohdentamisen ja kontaktin tai puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taitojen arviointi. Havainnollistamisen taito on joko kuvattu muita taitoja tarkemmin esiintymistaitomittarissa tai sen arvioiminen asteikon mukaisesti on osuvampaa.

Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän antamien ryhmätaitoarviointien korrelaatiot

Ryhmätaitojen arvioijina ensimmäinen arvioijaryhmä näyttää melko yhteneväiseltä. Arvioijien väliset korrelaatiot ovat selvästi vahvempia kuin esiintymistaitojen arvioinnissa. Heikkoja tai nolllakorrelaatioita ei ole lainkaan, ja vain seitsemän arvioijan (6 %) välinen korrelaatio jää kohtalaiseksi ($r = .31-.60$). Huomattavia korrelaatioita löytyy 93 arvioijaparin (78 %) väliltä. Erittäin vahvoja korrelaatioita on 16 arvioijan ryhmässä 20 arvioijaparin (17 %) välillä. Useimpien ensimmäiseen arvioijaryhmään kuuluvien arvioijien ryhmätaitojen tasoarvioinnit siis korreloivat keskenään vähintäänkin huomattavasti. Huomattavat ($r = .61-.80$) ja vahvat korrelaatiot ($r \geq .81$) ovat tilastollisesti myös erittäin merkitseviä.

Ryhmätaitojen arviointien osiokohtainen korrelaatioanalyysin tarkastelu paljastaa, että *tavoitteellisuuden taitojen* arvioinnissa ei ole heikkoja korrelaatioita lainkaan. Huomattavia korrelaatioita ($r = .61-.80$) on 40 arvioijaparin (33 %) välillä. Nämä korrelaatiot ovat kaikki myös tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p < .001$). Vahvoja ja tilastollisesti erittäin merkitseviä korrelaatioitakin ($r = .81-.87$) löytyy 8 arvioijaparin (7 %) väliltä. *Osallistumistapojen ja osallistumisen määrän* arvioinneissa ei ole heikkoja korrelaatioita lainkaan. Huomattavia ja tilastollisesti erittäin merkitseviä korrelaatioita ($r = .61-.80$) on peräti 73 arvioijaparin (61 %) välillä. Vahvoja korrelaatioita ($r = .81-.88$) on 7 arvioijaparin (6 %) välillä.

Puheenvuoron sisällön ja ilmaisutavan arviointi ei näytä aivan yhtä yhdenmukaiselta, mutta heikostikaan eivät arvioinnit korreloi. Huomattavia korrelaatioita ($r = .61-.77$) on 45 arvioijaparin (38 %) välillä, ja ne kaikki ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä. *Kuuntelemisen taitojen* arvioinnit näyttävät vähemmän yhdenmukaisilta. Heikkoja korrelaatioita löytyy 9 arvioijaparin (8 %) väliltä. Näissä kaikissa on toisena arvioijana arvioija 16, joka näyttää siis käyttäneen mittaria kuuntelemisen taitojen arvioinnissa jokseenkin eri tavalla kuin muut arvioijat. Huomattavia, tilastollisesti erittäin merkitseviä korrelaatioita ($r = .61-.79$) kuuntelemisen taitojen arvioinnissa esiintyy 47 arvioijaparin (39 %) välillä. Kahden arvioijan arvioinnit korreloivat vahvasti ($r = .81$).

Näyttää siis siltä, että osallistumisen tapaa ja määrää sekä tavoitteellisuutta koskevat arvioinnit ovat ryhmätaidoista kaikkein yhdenmukaisimmat.

Sen sijaan puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan arvioinnissa arvioijien näkemykset eivät ole aivan yhtä yhdenmukaisia. Kuuntelemisen taitojen arviointien yhdenmukaisuutta heikentää yhden arvioijan erilainen tapa määrittää taitojen tasoa.

Toisen ulkopuolisen arvioijaryhmän antamien ryhmätaitoarviointien korrelaatiot

Toisen arvioijaryhmän arviointien korrelaatioanalyysin tulos on *ryhmätaitojen* osalta mielenkiintoinen. Joidenkin arvioijaparien arvioinnit korreloivat erittäin vahvasti ja tilastollisesti merkitsevästi ($r \geq .81$, $p < .01$). Tällaisia vahvoja korrelaatioita on neljän arvioijaparin (9 %) välillä. Huomattavia korrelaatioita ($r = .61-.80$) on kahdeksan arvioijaparin (18 %) välillä, joskaan nämä kaikki eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Runsaasti, peräti 18 (40 %), on sellaisia arvioijapareja, joiden ryhmätaitojen arvioinnit eivät korreloi lainkaan tai korreloivat (joskin heikosti) negatiivisesti (kolme arvioijaparia). Negatiiviset korrelaatiot eivät välttämättä tarkoita johdonmukaista mutta systemaattisesti vastakkaista tapaa arvioida tiettyjä suorituksia, vaan voivat selittyä pikemminkin tapausten määrän pienuudella. Toinen arvioijaryhmään arvioi vain seitsemän opiskelijan ryhmätaidot. Merkittävämpää kuin korrelaation negatiivisuus on näissäkin tapauksissa korrelaation alhaisuus. Arvioija 24 on ryhmätaitojenkin arvioijana käyttänyt mittaria eri tavalla kuin toiset. Hänen arviointinsa korreloivat huomattavasti ($r = .67$) vain yhden arvioijan (arvioija 23) kanssa.

Ryhmätaitoarviointien osiokohtainen korrelaatiotarkastelu osoittaa, että *tavoitteellisuuden* arvioinnit korreloivat vain yhden arvioijaparin välillä erittäin vahvasti ja tilastollisesti merkitsevästi ($r = .87$, $p < .01$). Huomattavia ($r = .61-.80$) korrelaatioitakin on vain neljän arvioijaparin (9 %) välillä. Sen sijaan nollakorrelaatioiksi katsottavia tai erittäin heikkoja korrelaatioita ($r < .31$) on 22 arvioijaparin (49 %) välillä. Yhden arvioijaparin (arvioijat 18 ja 19) arvioinnit näyttävät korreloivan huomattavan negatiivisesti ($r = -.76$). Myös *osallistumistapoja ja osallistumisen määrää* koskevat arvioinnit korreloivat enimmäkseen vain heikosti tai eivät lainkaan. Heikkoja korrelaatioita löytyy 18 arvioijaparin (40 %) väliltä. Vahvoja, tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita ($r > .81$) on 4 arvioijaparin (9 %) välillä, huomattaviakin ($r = .61-.80$) vain 5 arvioijaparin (11 %) arviointien välillä.

Puheenvuoron sisällön ja ilmaisutavan arvioinnit näyttävät hieman yhteneväisimmiltä. Tosin tämänkin piirteen arvioinnissa arvioijien väliset korrelaatiot jäävät enimmäkseen heikoiksi. Heikkoja korrelaatioita on yhteensä 19 arvioijaparin (42 %) välillä. Vahvoja korrelaatiota löytyy 7 arvioijaparin (16 %) väliltä, osa niistä on tilastollisesti merkitseviä ($p < .01$), osa vain melkein merkitseviä ($p < .05$). Huomattavasti korreloivat 11 arvioijaparin (24 %) arvioinnit. Yhden arvioijaparin arvioinnit korreloivat huomattavan negatiivisesti ($r = -.73$). *Kuuntelemisen taitojen* arviointien korrelaatiot ovat vain kahden arvioijaparin (4 %) välillä vahvoja ($r = .88$, $p < .01$). Huomattavia korrelaatiota on viiden arvioijaparin (11 %) välillä. Kahden arvioijaparin arvioinnit korreloi-

vat huomattavan negatiivisesti ($r = -.71$ ja $-.76$). Heikkoja korrelaatioita esiintyy peräti 23 arvioijaparin (51 %) välillä.

Korrelaatioanalyysin perusteella voidaan siis todeta, että niin sanottujen haastavien tapausten ryhmätaidot arvioineen toisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioinnit eivät näytä kovin yhdenmukaisilta. Puheenvuorojen sisältöä ja ilmaisutapaa arvioitiin yhdenmukaisimmin, mutta erityisesti tavoitteellisuuden arviointi ei ole yhdenmukaista.

5.4.3 Arviointien yhdenmukaisuus reliabiliteettianalyysin valossa

Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioijakohtainen reliabiliteetti

Esiintymistaitoarvioinnissa reliabiliteettikertoimen arvot vaihtelevat 16 arvioijan ryhmässä melkoisesti. Yleisestä linjasta näyttää eniten poikkeavan kolme arvioijaa: arvioija 16 (.63), arvioija 12 (.66) ja arvioija 9 (.67). Näitä reliabiliteettikertoimen arvoja ei voi pitää korkeina. Muiden arvioijien arvioinnit ovat yhdenmukaisempia. Erittäin vahvojakin reliabiliteettikertoimen arvoja löytyy. Tällaisia ovat arvioijan 14 (.96) ja arvioijan 2 (.93) sekä arvioijan 7 (.92) arvot. Taulukossa 12 on esitetty ensimmäisen arvioijaryhmän arvioijakohtaiset reliabiliteetti-arvot esiintymistaitoarvioinnista.

TAULUKKO 12 Esiintymistaitoarvioinnin arvioijakohtaiset reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfa) ensimmäisessä ulkopuolisessa arvioijaryhmässä

Esiintymistaidot					
Arvioija	Kohdentaminen ja kontakti	Rakenne ja eteneminen	Sisältö ja ilmaisutapa	Havainnollistaminen	Alfa-kerroin
	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

Kohdentamisen ja kontaktin arviointien poistaminen nostaisi hieman arvioijakohtaista reliabiliteettia arvioijien 3 ja 13 osalta. *Puhe-esityksen rakenteen ja johdonmukaisen etenemisen* -osion poistaminen nostaisi puolestaan hieman arvioijan 5 arvioijakohtaista reliabiliteettia. *Sisällön ja ilmaisutavan* poistaminen nostaisi arvioijien 11 ja 12 arviointien reliabiliteettia. Mikään yksittäinen

mittarin taito-osio ei kuitenkaan osoittaudu reliabiliteetiltaan selvästi muita heikommaksi arvioijakohtaisessa tarkastelussa. Tämän analyysin perusteella ei voida siis väittää, että esimerkiksi jonkin esiintymistaidon arviointi olisi jollain tapaa herkempi virhevarianssille kuin jonkin toisen taidon. Myös ryhmätaitojen arviointien arvioijakohtaiset reliabiliteettikertoimet ovat enimmäkseen vahvoja, kuten taulukosta 13 voi havaita.

TAULUKKO 13 Ryhmätaitoarvioinnin arvioijakohtaiset reliabiliteetti-arvot (Cronbachin alfa) ensimmäisessä arvioijaryhmässä

Ryhmätaidot	Tavoitteel- lisuus	Osallistumistavat ja osall.määrä	Sisältö ja ilmaisutapa	Kuuntele- minen	Alfa- kerroin
Arvioija	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	.87	.84	.89	.85	.89
6	.87	.84	.89	.85	.89
7	.94	.94	.94	.93	.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	.89	.89	.91
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 ryhmätaitojen tasoarvioinnissa yhtä korkeita alfa-kertoimen arvoja kuin muiden arvioijien. Alfa-arvo (.78) ei kuitenkaan ole niin heikko, että tämän arvioijan arviointien voisi katsoa kovinkaan merkittävästi poikkeavan yleisestä linjasta. Osiokohtaisten reliabiliteettikertoimen arvojen tarkastelu puolestaan osoittaa, että puheenvuorojen *sisällön ja ilmaisutavan* arviointikohteen poistaminen nostaisi hieman arvioijien 1 ja 9 arviointien reliabiliteettiä. Minkään yksittäisen ryhmätaidon arvioinnissa eivät arvioijat kuitenkaan olennaisesti poikkea toisistaan.

Toisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioijakohtainen reliabiliteetti

Esiintymistaitojen arvioinnissa toisen arvioijaryhmän arvioijakohtaiset reliabiliteetti-arvot näyttävän riittävän vahvoilta. Yksi arvioija kuitenkin erottuu selvästi muista: arvioijan 24 reliabiliteettikertoimen arvo on .76. Muuten alfa-kertoimen arvot vaihtelevat .87–.94. Minkään taito-osion arvioinnin osalta ei juuri ole eroja, kuten seuraavalla sivulla voidaan taulukosta 14 havaita.

Kohdentamisen ja kontaktin arviointien poistaminen nostaisi arvioijan 19 ja hieman myös arvioijan 25 arvioijakohtaista reliabiliteettiä. *Rakenteen ja johdonmukaisen etenemisen* arviointien poistaminen nostaisi arvioijan 21 ja *havainnol-*

listamisen arviointien poistaminen puolestaan arvioijan 23 arvioijakohtaista reliabiliteettiarvoa. Taito-osioiden arvioinnissa eivät arvioijat juuri poikkea toisistaan.

TAULUKKO 14 Esiintymistaitoarvioinnin arvioijakohtaiset reliabiliteettiarvot (Cronbachin alfa) toisessa ulkopuolisessa arvioijaryhmässä

Esiintymistaidot					Alfa-kerroin
Arvioija	Kohdentaminen ja kontakti	Rakenne ja eteneminen	Sisältö ja ilmaisutapa	Havainnollistaminen	
	Alfan arvo, jos osio poistettaisiin				
17	.87	.80	.86	.83	.87
18	.90	.90	.79	.86	.90
19	.91	.80	.80	.83	.87
20	.96	.97	.97	.98	.98
21	.90	.91	.80	.82	.89
22	.93	.91	.93	.87	.93
23	.85	.79	.84	.89	.88
24	.66	.65	.72	.76	.76
25	.91	.87	.81	.87	.90
26	.94	.91	.90	.94	.94

Ryhmätaitojen tasoarvioinnissa näyttää toinen arvioijaryhmä vähemmän yhdenmukaiselta kuin esiintymisen arvioijina. Reliabiliteettikertoimen arvot vaihtelevat arvioijittain .56–.97. Tulkittaessa näitä alfan arvoja on hyvä muistaa, että ryhmä arvioi kaiken kaikkiaan vain seitsemän keskustelijan ryhmätaidot, mikä selittää osan vaihtelusta. Arvioija 23 näyttää eniten poikkeavan yleisestä linjasta, kuten taulukko 15 osoittaa:

TAULUKKO 15 Ryhmätaitoarviointien arvioijakohtaiset reliabiliteettiarvot (Cronbachin alfa) toisessa ulkopuolisessa arvioijaryhmässä

Ryhmätaidot					Alfa-kerroin
Arvioija	Tavoitteellisuus	Osallistumistavat ja osall. määrä	Sisältö ja ilm.tapa	Kuunteleminen	
	Alfan arvo, jos osio poistettaisiin				
17	.70	.68	.94	.77	.84
18	.70	.76	.83	.60	.78
19	.85	.43	.63	.52	.72
20	.34	.74	.79	.56	.70
21	.83	.81	.84	.96	.89
22	.90	.91	.87	.92	.93
23	.69	.32	.67	.06	.56
24	.85	.87	.91	.93	.91
25	.87	.86	.76	.77	.86
26	1.00	.94	.94	.94	.97

Ryhmätaitoarviointien osiokohtainen tarkastelu osoittaa, että *tavoitteellisuuden* arviointien poistaminen nostaisi arvioijien 19 ja 26 arviointien reliabiliteettiarvoa. *Sisällön ja ilmaisutavan* arviointien poistaminen nostaisi arvioijien 17, 18 ja 20 arvioijakohtaista reliabiliteettia. Puheenvuoron sisällön ja ilmaisutavan arviointi osoittautuu niin ensimmäisessä kuin toisessakin ulkopuolisessa arvioijaryhmässä olevan hieman herkempi virhevariانسille kuin muut osiot.

Puheviestintätaitojen arviointiin ei esimerkiksi Morrleyn (1994, 105–112) mukaan todennäköisesti pystytä kehittämään reliabiliteetiltaan kovinkaan vahvoja taitomittareita. Taitomittareiden reliabiliteetti on yleensä sitä korkeampi, mitä tarkemmin määriteltävissä ja konkreettisesti havaittavissa olevia käyttäytymispiirteitä arvioidaan. Reliabiliteettia tukisi siis se, että käytettäisiin mekaanisia, atomistisia mittareita ja tarkasteltaisiin hyvin molekulaarisia ilmiöitä (esimerkiksi hymyili, nyökkäsi, epäröi). Sellaiset eivät kuitenkaan sovellu taitomittareiksi opetukseen, koska ne eivät anna oppijalle diagnosoivaa, ohjaavaa ja motivoivaa tietoa taidokkuudesta eivätkä ole ylipäätään lukiotasolla riittävän merkityksellisiä arviointikohteita. Esimerkiksi suullisen kielitaidon testauksessa on esitetty näkemyksiä, että reliabiliteetin tai kokeen objektiivisuuden nostaminen ylivertaiseksi kriteeriksi silloin, kun päätetään arviointikohteista, voi johtaa toisarvoisten tai liian kapea-alaisesti valittujen arviointikohteiden suosimiseen (Takala 1993b, 267–269).

Esiintymistaitojen arviointikohteista näyttäisi havainnollisuus olevan muita tarkempi arviointikohde arvioinnin yhdenmukaisuustarkastelujen perusteella. Sen sijaan kohdentamisen ja kontaktin sekä puhe-esityksen rakenteen ja etenemisen arviointi ei ole aivan yhtä yhdenmukaista. Ryhmätaitojen arvioinnissa taas osallistumistapojen ja osallistumisen määrän arviointi näyttää olevan joko lähtökohtaisesti helpompaa tai muita tarkemmin määritelty arviointikohde. Puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan arviointi näyttää puolestaan ongelmallisemmalta.

5.4.4 Havaintoja eri arvioijien tekemistä esiintymistaitojen tasoarvioinneista

Ulkopuolisista arvioijista koottu ensimmäinen arvioijaryhmä arvioi osatukseen kuuluvien opiskelijoiden taitojen yleistason niin esiintymis- kuin ryhmäkoesuoritustenkin perusteella heikommaksi kuin opettajat. Keskiarvot luonnollisesti peittävät arviointien vaihtelua. Taitojen arvioinnin ominaisluonteen ymmärtämiseksi ja arviointien yhdenmukaisuuden tarkastelemiseksi on tarpeen katsoa myös opiskelijakohtaisia taitojen tasoarviointeja.

Taulukosta 16 käyvät ilmi ensimmäisen arvioijaryhmän tekemät opiskelijakohtaiset esiintymistaitoarvioinnit ja arviointien vaihteluvälit. Arvioinnin tulokset on esitetty arvioijaryhmän antamien summapistemäärien keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä parhaimmasta heikoimpaan.

Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemykset opiskelijoiden esiintymistaidoista eivät tämän tarkastelun perusteella ole kovinkaan yhteneviä. Arvioinnit vaihtelevat joidenkin opiskelijoiden taitojen arvioinnissa suuresti. Arviointien keskihajonnat ovat kaiken kaikkiaan melko suuria (1.48–3.61). Yksimielisimpiä arvioijat ovat olleet opiskelijoiden 113 ($s = 1.48$), 145 ($s = 1.61$) ja 151 ($s = 1.59$) taitojen tasosta. Näistä kahden opiskelijan taidot on arvioitu tasoltaan keskimäärin tyydyttäväksi, yhden hyväksi. Arviointien vaihteluväli on kapein ($\omega = 5$ tai 6 pistettä) opiskelijoiden 023, 077, 092, 113, 117, 145 ja 151 taitojen arvioinneissa. Myös kaikkien näiden opiskelijoiden esiintymistaitojen taso on arvioitu keskimääräistä heikommaksi. Esiintymis-

taitojen tasoarvioinnit ovat yhteneväisimpiä silloin, kun suoritus ei ole kovin vahva näyttö osaamisesta.

TAULUKKO 16 Opiskelijoiden (N = 32) esiintymistaidot 1. arvioijaryhmän (N = 16) arvioimina (keskiarvot, keskihajonnat sekä arviointien vaihteluvälit ja vaihteluvälin pituudet)

Taitotaso	Opiskelija	\bar{x}	s	W ¹	ω^2
Hyvin hyvät taidot	029	15.25	2.86	9–20	11
	104	14.75	3.19	8–18	10
	037	14.38	2.42	11–19	8
	181	14.19	2.74	10–19	9
	170	13.88	3.46	8–20	12
Hyvät taidot	082	13.44	2.92	6–18	12
	028	12.19	3.08	7–17	8
	084	12.00	2.22	9–17	8
	156	11.94	3.21	6–18	12
	007	11.69	2.33	6–15	9
	153	11.31	1.89	8–16	8
	131	11.19	2.20	8–17	9
	140	11.19	2.20	8–17	9
	175	11.06	2.49	8–18	10
	054	10.38	2.34	7–15	8
	092	10.31	1.92	8–14	6
	059	10.25	2.32	6–14	8
	136	10.00	2.03	7–15	8
	033	9.69	2.73	6–17	11
	117	9.44	2.19	6–12	6
	006	9.25	2.21	6–13	7
	065	9.25	1.98	6–13	7
099	8.88	2.22	5–12	7	
151	8.88	1.59	6–12	6	
160	8.81	2.07	6–13	7	
Tyydyttävät taidot	088	8.31	2.50	5–14	9
	077	8.27	1.83	5–11	6
	096	7.63	2.96	5–15	10
	023	7.56	2.07	5–11	6
	113	7.25	1.48	5–10	5
	188	6.75	3.61	0–12	12
	145	6.25	1.61	4–10	6

¹ Vaihteluväli (W) ilmaisee arvioijien antamien summapistemäärien vaihtelun pienimmästä suurimpaan. Taitomittarista oli mahdollista saada 0–20 pistettä.

² Vaihteluvälin pituus (ω) ilmaisee summapistemäärien vaihteluvälin pituuden.

Esiintymistaitojen tasoarvioinneissa paljastui suuria arvioijakohtaisia näkemyseroja opiskelijan taitojen tasosta. Tapaukset, joissa arviointien keskihajonta on poikkeuksellisen suuri ($s > 3.00$) tai joissa arviointien vaihteluväli on erittäin laaja ($\omega \geq 10$) poimittiin osa-aineistosta erikseen, ja toinen arvioijaryhmä arvioi ne videon perusteella. Tällaisia suorituksia oli esiintymistaitoaineistossa kymmenen (opiskelijat 028, 029, 033, 082, 096, 104, 156, 170, 175, 188). Toisen arvioijaryhmän arviointitilanne poikkesi kuitenkin edellisen ryhmän arvioinnista siinä mielessä, että tämän uuden arvioijaryhmän jäseniä pyydettiin numeerisen arvioinnin lisäksi perustelemaan jokaisen taito-osion arviointi erikseen. Näin pyrittiin varmentamaan se, että arviointi olisi analyttisempää.

Kahden arvioijaryhmän arviointien vertailu keskiarvojen ja keskihajontojen perusteella osoittaa, että ryhmien välillä ei ole suuria eroja siinä, miten he ovat arvioineet samojen opiskelijoiden esiintymistaitoja. Keskiarvojen erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Arvioijaryhmien arvioinnit myös korreloivat vahvasti ($r = .90-.92$) niin jokaisen taito-osion kuin koko mittarinkin osalta ($r = .94$). Kaikki korrelaatiot ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä, kuten taulukosta 17 ilmenee.

TAULUKKO 17 Ulkopuolisten arvioijaryhmien I ja II esiintymistaitojen tasoarviointien keskiarvot, keskihajonnat sekä kokonaisarvioinnin ja osiokohtaisten arviointien korrelaatiot (r) ja korrelaatioiden merkitsevyydet

Esiintymistaidot	1. ryhmä (N = 16)		2. ryhmä (N = 10)		r	p	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Kohdentaminen	3.04	.72	3.03	.78	.90	.000	***
Rakenne	2.78	.88	2.66	.87	.92	.000	***
Sisältö ja ilm.tapa	2.91	.99	2.86	.94	.92	.000	***
Havainnollistaminen	2.91	.60	3.06	.77	.91	.000	***
Koko mittari	2.91	.73	2.90	.81	.94	.000	***

*** $p < .001$

Toinen arvioijaryhmä arvioi kaikki niin sanotut haastavat tapaukset yhtenäisemmin kuin ensimmäinen arvioijaryhmä. Tosin näkemykset opiskelijoiden esiintymistaitojen tasosta vaihtelevat silti arvioijittain suurestikin.

Vaikka itsearviointeja, opettajan koetilanteessa tekemää arviointia ja ulkopuolisten videonauhalla tekemiä tasoarviointeja ei voikaan täysin rinnastaa niiden erilaisista lähtökohdista johtuen, on mielenkiintoista tarkastella, miten eri arvioijat ovat määritelleet opiskelijan taitojen tasoa. Seuraavaan taulukkoon 18 on koottu pistemäärinä opiskelijan itsearvio, opettajan arvio, ensimmäisen ja toisen arvioijaryhmän arviointien keskiarvot, keskihajonnat, vaihteluvälit ja vaihteluvälien suuruudet:

TAULUKKO 18 Opiskelijan itsearviointi, opettajan arviointi sekä 1. ja 2. arvioijaryhmän opiskelijakohtaiset esiintymistaitojen tasoarviointit

Opiskelija	Opiskelijan itsearvio-pisteet	Opettajan arvio-pisteet	1. arvioijat (N = 16)				2. arvioijat (N = 10)			
			\bar{x}	s	W	ω	\bar{x}	s	W	ω
028	13	11	12.19	3.08	7-17	10	11.40	2.67	6-15	9
029	19	16	15.25	2.86	9-20	11	15.50	2.17	10-18	8
033	14	10	9.75	2.73	6-17	11	10.40	2.41	7-15	8
082	19	19	13.44	2.92	6-18	12	13.90	2.33	10-16	6
096	10	14	7.63	2.96	5-15	10	8.70	2.91	6-15	9
104	8	20	14.75	3.19	8-18	10	15.30	2.16	11-19	8
156	9	13	11.88	3.21	6-18	12	10.10	2.38	6-13	7
170	11	16	13.85	3.46	8-20	12	13.40	1.65	12-16	4
175	11	14	11.06	2.49	8-18	10	12.40	2.55	8-15	7
188	17	15	6.63	3.61	0-12	12	5.00	3.37	0-11	11

Kun pistemäärät ja pistemäärien keskiarvot muutetaan arvosanoiksi, saadaan konkreettisempi käsitys siitä, miten erilaisen tai samanlaisen arvosanan opiskelija on taitojensa tasosta itselleen antanut ja eri arvioijilta saanut, kuten taulukko 19 osoittaa.

TAULUKKO 19 Eri arvioijien antamat arvosanat opiskelijoiden esiintymistaitojen tasosta

	Opiskelija	Opettaja	1. arvioija-ryhmä	2. arvioija-ryhmä
028	hyvä	hyvä	hyvä	hyvä
029	kiitettävä	hyvin hyvä	hyvin hyvä	hyvin hyvä
033	hyvin hyvä	hyvä	hyvä	hyvä
082	kiitettävä	kiitettävä	hyvin hyvä	hyvin hyvä
096	hyvä	hyvin hyvä	tydyttävä	hyvä
104	tydyttävä	kiitettävä	hyvin hyvä	hyvin hyvä
156	hyvä	hyvin hyvä	hyvä	hyvä
170	hyvä	hyvin hyvä	hyvin hyvä	hyvin hyvä
175	hyvä	hyvin hyvä	hyvä	hyvä
188	kiitettävä	hyvin hyvä	tydyttävä	tydyttävä

Kun pistemäärät muutetaan arvosanoiksi, paljastuu, että osassa vaikeasti arvioitavia tapauksia niin opiskelija itse, opettaja kuin molemmat arvioijaryhmätkin ovat päätyneet samaan arvosanaan, kuten opiskelijan 028 taitojen arvioinnissa. Osa arvioinneista on samansuuntaisia, vaikkei arvosana olekaan aivan sama. Tällaisia ovat opiskelijoiden 029, 033 ja 082 esiintymistaitojen tasosta tehdyt arvioinnit. Mutta osassa tapauksia arvioitu taitojen taso vaihtelee suurestikin sen perusteella, kuka tai ketkä ovat arvioijia. Hyvä esimerkki tästä on opiskelija 188, jonka taitojen taso on itse arvioituna kiitettävä, opettajan arvioimana hyvin hyvä mutta molempien ulkopuolisten arvioijien arvioimana vain tyydyttävä. Opiskelija 104 puolestaan on itse arvioinut taitonsa vain tyydyttäväksi, mutta opettaja on pitänyt niitä kiitettävinä ja molemmat arvioijaryhmät hyvin hyvinä. Opettajan ja ulkopuolisten arvioijien näkemyserot ovat suurimmillaan kaksi arvosanaa (tydyttävästä hyvin hyvään).

On ymmärrettävää, että opiskelijan oma taitotason arviointi eroaa muiden näkemyksestä. Mutta opettajan ja ulkopuolisten arvioijien näkemyksenkään opiskelijan taitojen tasosta eivät näytä käyvän aina yksiin. Kahden eri ulkopuolisen arvioijaryhmänkin näkemykset näyttävät eroavan toisistaan. Esiintymistaitojen arviointi ei siis ainakaan näiden yksittäisten tapausten osalta näytä olleen kovin yhdenmukaista.

5.4.5 Havaintoja eri arvioijien tekemistä ryhmätaitojen tasoarvioinneista

Esiintymistaitojen arvioinnissa ensimmäisen arvioijaryhmän näkemykset yksittäisten opiskelijoiden taitojen tasosta eivät olleet kovin yhteneviä. Tuloksesta kävi myös ilmi, että arvioijaryhmä arvioi yhteneväisemmin heikoimman arvosanan saaneita opiskelijoita. Ryhmätaitojen opiskelijakohtaisten tasoarviointien tarkastelusta ei voida tehdä samaa johtopäätöstä. Ryhmätaitojen

arviointien yhteneväisyys tai eriävyys ei näytä olevan yhteydessä opiskelijan taitojen tasoon, kuten seuraavasta tuloksia kuvaavasta taulukosta 20 voidaan havaita.

Vaikka ensimmäinen ulkopuolinen arvioijaryhmä näyttää arvioineen yhtenäisemmin ryhmätaitoja, esiintyy tässäkin aineistossa opiskelijakohtaisissa tasoarvioinneissa myös suuria eroja. Tällaisia tapauksia ovat opiskelijoiden 065, 096, 113, 145, 153, 181 ja 188 taitojen tasosta tehdyt arvioinnit.

Ulkopuolisen arvioijaryhmän ryhmätaitoarviointien summapistemäärien tarkasteleminen opiskelijakohtaisesti osoittaa, että ensimmäisen arvioijaryhmän jäsenten näkemykset ovat yhteneväisempiä kuin esiintymistaitojen arvioinnissa, mutta eroavat silti 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 (opiskelijat 065, 096, 113, 145, 153, 181 ja 188). Ne poimittiin myös toisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioitaviksi.

TAULUKKO 20 Opiskelijoiden (N = 32) ryhmätaidot 1. arvioijaryhmän (N = 16) arvioimina (keskiarvot, keskihajonnat sekä arviointien vaihteluvälit ja vaihteluvälin pituudet)

Taitotaso	Opiskelija	\bar{x}	s	W ¹	ω^2
Kiitettävät taidot	037	16.56	2.07	12–19	7
Hyvin hyvät taidot	170	15.50	2.13	12–19	7
	029	15.19	1.83	12–18	6
	054	14.88	2.45	11–19	8
	082	14.63	2.09	10–19	9
	088	12.94	1.48	10–15	5
Hyvät taidot	065	12.48	3.16	6–18	12
	104	12.31	2.52	9–18	9
	153	12.18	2.88	7–17	10
	188	11.94	3.04	7–17	10
	007	11.81	2.48	7–15	8
	156	11.75	2.57	8–16	8
	181	11.44	2.97	5–16	11
	113	11.44	2.68	5–17	12
	084	11.31	1.92	8–14	6
	117	11.19	2.32	8–17	9
	096	11.19	3.29	7–17	10
	092	10.75	2.30	6–15	9
	131	9.50	2.48	5–14	9
	099	9.00	2.19	5–13	8
	023	8.94	2.29	6–14	8
	006	8.94	2.29	6–14	8
	136	8.63	2.42	4–12	8
145	8.25	3.22	4–14	10	
028	7.19	2.32	3–11	8	
140	6.94	2.29	4–11	7	
059	5.94	2.49	2–10	8	
175	4.88	2.13	2–9	7	
Tyydyttävät taidot	077	3.61	1.04	2–6	4
	160	3.56	2.61	0–8	8
	151	3.31	2.50	0–9	9

¹ Vaihteluväli (W) ilmaisee arvioijien antamien summapistemäärien vaihtelun pienimmästä suurimpaan. Taitomittarista oli mahdollista saada 0–20 pistettä.

² Vaihteluvälin pituus (ω) ilmaisee summapistemäärien vaihteluvälin pituuden.

Ensimmäisen ja toisen arvioijaryhmän ryhmätaitojen tasoarvioinnit eivät juuri eroa toisistaan keskiarvojen perusteella. Arvioinnit eivät kuitenkaan korreloi yhtä vahvasti kuin esiintymistaidoista tehdyt arvioinnit ($r = .62-.89$). Heikoimmin arvioijaryhmien arvioinnit korreloivat osallistumistavat ja osallistumisen määrä -osion arviointien suhteen, vahvimmin taas kuuntelemisen osiossa, mikä on näistä myös ainoa tilastollisesti merkitsevä korrelaatio (ks. taulukkoa 21).

TAULUKKO 21 Ulkopuolisten arvioijaryhmien I ja II ryhmätaitojen tasoarviointien keskiarvot, keskihajonnat sekä kokonaisarvioinnin ja osiokohtaisten arviointien korrelaatiot (r) ja korrelaatioiden merkitsevyydet

Ryhmätaidot	1. ryhmä (N = 16)		2. ryhmä (N = 10)		r	p	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Tavoitteellisuus	2.71	.40	2.69	.33	.81	.028	*
Osallistumistavat	2.81	.41	2.81	.58	.62	.138	
Sisältö ja ilm.tapa	2.86	.36	2.79	.47	.81	.027	*
Kuunteleminen	2.88	.35	2.94	.39	.89	.007	**
Koko mittari	2.81	.35	2.81	.41	.78	.039	*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Ryhmätaitojen arvioinnissa toinen arvioijaryhmä on ollut selvästi yhteneväisempi arvioinneissaan kuin ensimmäinen. Arvioijaryhmien arvioinneissa näkyy kyllä myös selviä eroja, kuten taulukosta 22, johon on liitetty mukaan myös opiskelijan itselleen antamat pisteet ja opettajan arviointipisteet, voidaan havaita.

TAULUKKO 22 Opiskelijan itsearviointi, opettajan arviointi sekä 1. ja 2. arvioijaryhmän opiskelijakohtaiset ryhmätaitojen tasoarvioinnit

Opiskelija	Opiskelijan itsearvio-pisteet	Opettajan arvio-pisteet	1. arvioijat (N = 16)				2. arvioijat (N = 10)			
			\bar{x}	s	W	ω	\bar{x}	s	W	ω
065	13	13	12.44	3.16	6-18	12	11.70	2.83	6-16	10
096	14	16	11.19	3.29	7-17	10	9.50	2.42	5-13	8
113	13	15	11.44	2.68	5-17	12	11.40	2.50	9-16	7
145	15	10	8.25	3.22	4-14	10	8.60	1.43	7-11	4
153	13	14	12.19	2.88	7-17	10	11.80	2.20	8-15	7
181	16	18	11.44	2.97	5-16	11	12.30	2.45	9-16	7
188	12	17	11.94	3.04	7-17	10	13.50	2.76	8-17	9

Opettajat ja opiskelijat itse ovat arvioineet ryhmätaitojen tason paria poikkeusta lukuun ottamatta korkeammaksi kuin kumpikaan ulkopuolisista arvioijaryhmistä. Arvosanoiksi muutettuina erot opettajan ja ulkopuolisten arvioijien näkemysten välillä ovat korkeimmillaan kaksi arvosanaa (hyvästä kiitettävään). Arvosanat käyvät esille seuraavalla sivulla olevasta taulukosta 23.

Opiskelijoiden omat ryhmätaitojen tasoarvioinnit kasautuvat vahvasti arviointiasteikon yläpäähän. Myös opettajien arviointi on lempeää. Molemmat ulkopuoliset arvioijaryhmät ovat kriittisempiä arvioinneissaan kuin opettajat tai opiskelijat. Opiskelijat ovat saaneet taitojensa tasosta omalta opettajalta vähin-

tään yhtä arvosanaa korkeamman arvion kuin ulkopuolisilta arvioijaryhmiltä. Ulkopuolisten arvioijien ryhmätaitojen arviointi on yhdenmukaisempaa kuin esiintymistaitojen arviointi. Sen sijaan opettajat ja ulkopuoliset arvioijat ovat käyttäneet arviointiasteikkoa selvästi eri tavalla.

TAULUKKO 23 Eri arvioijien antamat arvosanat opiskelijoiden ryhmätaitojen tasosta

	Opiskelija	Opettaja	1. arvioija-ryhmä	2. arvioija-ryhmä
065	hyvin hyvä	hyvin hyvä	hyvä	hyvä
096	hyvin hyvä	hyvin hyvä	hyvä	hyvä
113	hyvin hyvä	hyvin hyvä	hyvä	hyvä
145	hyvin hyvä	hyvä	tyydyttävä	hyvä
153	hyvin hyvä	hyvin hyvä	hyvä	hyvä
181	hyvin hyvä	kiitettävä	hyvä	hyvä
188	hyvä	kiitettävä	hyvä	hyvin hyvä

Eniten ulkopuolisten arvioijien näkemyksiä jakaneiden puhe-esitysten ja ryhmäkoesuoritusten arviointeihin palataan esiintymis- ja ryhmätaitojen arvioinnin erityiskysymyksiä käsittelevissä luvuissa (luvut 5.7 ja 5.8), jolloin arviointien perusteluja analysoimalla haetaan selityksiä sille, millaiset tekijät saattavat johtaa erilaisiin subjektiivisiin tulkintoihin opiskelijan osaamisen tasosta. Seuraavassa luvussa tarkastellaan puheviestintätaitojen arvioinnin subjektiivisuutta ja opettajien kokemuksia puheviestintätaitojen päättöarviointista.

5.5 Subjektiivisuus puheviestintätaitojen arvioinnissa

5.5.1 Puheviestintätaitojen arviointia vinouttavia tekijöitä

Arviointi on aina sidoksissa arvon määrittämiseen ja siten se on aina myös subjektiivista. Puheviestintätaitojen 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 kirjoittamisen arvioinnissa arvioijan subjektiivisuus tulee monin tavoin esille (Tarnanen 2002).

Arvioijavirhettä pidetään puheviestintätaitojen arvioinnissa 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 huo-

lella 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. Puheviestintätaitojen arviointi on todennäköisesti herkkää sekä arvioijavirheille että mittarivirheille.

Yksi arvioinnin subjektiivisuutta ilmentävä tekijä, joka puheviestintätaitojen arviointikirjallisuudessa esitetään, on *lempeysvirhe*, joka tarkoittaa sitä, että arvioija arvioi taidot liian myönteisesti tai liian kielteisesti (negatiivinen lempeysvirhe tai ankaruusvirhe). Arviointiin vaikuttaa lempeysvirheenä esimerkiksi se, tietääkö arvioija puhujan saavan arvioinnin tuloksen, esimerkiksi arviointilomakkeen merkintöineen, tietoonsa (Bohn & Bohn 1985, 348).

Tyypillinen arviointivirhe on myös *arviointien kasautuminen*. Arvioija ei käytä koko arviointiasteikkoa vaan välttää erityisesti asteikon ääripäitä. Haloefektistä tai *sädekehävaikutuksesta* on kyse silloin, kun yleisvaikutelma tai jokin yksityiskohta johtaa joko liian myönteiseen tai kielteiseen arviointiin koko suorituksen osalta. Arvioija ei tuolloin arvioi suoritusta kaikkien arviointikriteereiden varassa, vaan painottaa jotain tiettyä arvioinnin kohdetta. *Loogisuusvirheestä* puhutaan silloin, kun arvioidaan ennakkomieltyksien mukaisesti. Jos arvioija peilaa arvioitavan suoritusta itseensä tai toisten suorituksiin ja näkee arvioitavan itsensä tai toisten vastakohtana, kyseessä on *vastakohtavirhe*. *Läheisyysvirheeksi* puolestaan nimitetään sitä, kun edellisen puhujan tai viestintäkumppaneiden taitojen hallinnan tason arviointi vaikuttaa seuraavan taitojen arviointiin. (Backlund 1994, 211–213; Bock & Bock 1981, 3–7; ks. myös Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 35–36.)

Esiintymis- ja ryhmäkoesuoritusten arvioinnissa taitomittareiden osiokohtainen analyysi osoittaa opettajien arviointien kasautuneen erityisesti ryhmätaitojen arvioinnissa. Arviointien kasautuminen voi olla oire arvioinnin holistisuudesta (ks. lukua 5.6). Ryhmätaitojen arviot saattoivat muodostua analyttisen erittelyn sijaan holistisen vaikutelman pohjalta, mikä viittaisi sädekehävaikutukseen.

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 esimerkiksi arvioijakoulutuksen tai kokemuksen kautta hankitun harjaantuneisuuden perusteella, tukee arvioinnin luotettavuutta mutta ei vielä takaa sitä. (Backlund 1994; Bock & Bock 1984; Stiggins, Backlund & Bridgeford 1985.)

Arvioijakoulutuksen, arviointia vinouttavien tekijöiden tuntemisen ja tietoisuuden omasta tavasta arvioida uskotaan vähentävän arviointivirheitä (Bohn & Bohn 1985; Rubin 1990; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 36). Näin voi toki ollakin, mutta lienee epätodennäköistä, että esimerkiksi suoritusarvioinnissa koskaan saavutettaisiin sellainen taso, jossa arvioija toimisi aina johdonmukaisesti ja jossa taitotason arviointiin eivät hänen omat henkilökoh-

taiset merkityksenantonsa vaikuttaisi. Absoluuttisuuden tavoite arvioinnissa kieltää havainto- ja päättelytoiminnan inhimillisyyden (Tarnanen 2002, 130).

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. (Pavitt, 1990a, 1990b; Pavitt & Haight 1986.) 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. Kysymyksiä tekevään keskustelijaan voidaan liittää uskomuksia siitä, että hän myös kuuntelee tarkkaavaisesti tai että hän on huomaavainen. Mielikuvat ihanneviestijästä näyttäisivät olevan yhteydessä oman ja ystävän (interpersonaalisen) viestintäkompetenssin arvioimiseen (Pavitt 1990b). Teoriaa ei kuitenkaan ole sovellettu puheviestintätaitojen arviointiprosessin kuvaamiseen eikä opetustilanteissa 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.

Arviointia vinouttavat tekijät 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 selvää, että puheviestintätaitojen arviointi on herkkää monenlaisille subjektiivisille, arviointia vinouttaville tekijöille niin kuin kaikki muukin inhimillistä toimintaa koskeva inhimillinen arviointi. Seuraavaksi tarkastellaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä puheviestintätaitojen päättökokeen arvioinnista.

5.5.2 Opettajien kokemuksia koesuoritusten arvioinnista

Opettajat, jotka ovat osallistuneet sekä puheviestintätaitojen arvioinnin kehittäelytyöhön vuodesta 1994 lähtien että olleet toteuttamassa kokeita kouluillaan, arvioivat haastattelussa kokemuksiaan puheviestintätaitojen suoritusarvioinnista. He pohtivat monenlaisia arviointiin liittyviä haasteita mutta kertoivat myös siitä, että arvioinnin ongelmia on mahdollista ratkaista.²¹ Nimenomaan

²¹ Puheviestintätaitojen arviointia toteutettiin aluksi siten, että kehittäjäverkostoon kuuluneet opettajat järjestivät esiintymis- ja ryhmäkokeita kouluillaan. Kokeilu laajeni valtakunnalliseksi vuoden 2000 alusta, jolloin ne lukiot, jotka haluavat, ovat voineet tarjota koetta opiskelijoilleen. Koe on opiskelijalle vapaaehtoinen. Sekä esiintymis- että ryhmäkoesuoritukset arvioi aina kaksi äidinkielen opettajaa, jotka ovat saaneet arvioijakoulutuksen.

päättökoesuoritusten taitotason arviointia koskevat ongelmat liittyivät opettajien mielestä

- 1 tilannetekijöihin (koetilanteiden nopeatahtisuus, koetilanne ja ne puheviestintätilanteet, joihin opetuksessa on totuttu, eivät vastaa toisiaan, on vaikea ottaa konteksti huomioon arvioinnissa)
- 2 arvioijan omiin tunteisiin, arvostuksiin, ennakkokäsityksiin, toiveisiin sekä mieltymyksiin, arvioijan omaan kompetenssiin (puheviestintää liittyvän teoreettisen tiedon puute, harjaantumattomuus puheviestinnän analyttiseen arviointiin, arvioijan oma havaintokyky)
- 3 arvioitavaan (esiintymisjännitys, persoonallisuus)
- 4 arviointikriteereihin (arvioinnin analyttisyys, arvioinnin holistisuus, sisällön ja ilmaisutavan arviointi, suhde- ja tehtäväkeskeisyyden arvioiminen, yksilön ja ryhmän taitojen arvioiminen)
- 5 arviointiasteikkoon (vaikeus käyttää asteikkoa kokonaisuudessaan, erityisesti vaikeus antaa heikkoja arvosanoja, tasokuvaukset eivät vastaa tai kuvaa kyllin tarkasti ja laaja-alaisesti opiskelijoiden osaamista)
- 6 arvioinnin seurauksiin ja tavoitteisiin (mitä opiskelija hyötyy käytännössä päättöarvioinnista, arvioinnin luokittelevuus ja mittaavuus, miten opetus ja arviointi vastaavat toisiaan, antaako arviointi opiskelijalle kuvan, että hän on niin hyvä, ettei ei ole tarpeen enää kehittyä, vai viekö se uskon, että on mahdollista myöhemminkään oppia sellaista, mitä ei kokeessa hallinnut).

Opettajien käsityksissä kuvastui myös arviointiin liittyviä myönteisiä kokemuksia sekä arvioinnin vahvuuksia ja mahdollisuuksia. Myönteistä oli opettajien mielestä se, että

- 1 kokemus arvioinnista on harjaannuttanut, vahvistanut tunnetta omasta osaamisesta
- 2 arviointityö ja siihen liittyvä koulutus ovat auttaneet löytämään oman arvioijatyylin
- 3 arviointi on auttanut karsimaan subjektiivisuutta
- 4 analyttisyys soveltuu puheviestintätaitojen arviointiin (arviointikriteerit toimivat ja niiden sisäistäminen helpottaa arviointia, arviointikriteereistä löytää perustelut arvioinneille, suoritusten arvioinnissa käytetyt tasokuvaukset toimivat, eli ne vastaavat hyvin lukiolaisten tasoa ja sen vaihtelua välttävään kiitettävään)
- 5 arvioinnissa käytetyt tasokuvaukset toimivat myös opiskelijalle suorituksen jälkeen annettavan palautteen pohjana ja perusteluina, koska ne auttavat havaitsemaan vahvuuksia puheviestintätaidoissa ja suhteuttamaan omia taitoja yleisempään tasoon
- 6 päättötason arvioinnilla on myönteisiä seurauksia (se nostaa oppiaineen statusta ja "pakottaa" opettamaan äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla myös puheviestintää).

Opettajien kokemukset kertovat siitä, että puheviestintätaitojen arviointiin harjaannutaan ja että analyttisen arvioinnin edellyttämää taitokohtaista tarkastelua voi hyödyntää myös pedagogisesta arvioinnista silloin, kun ohjataan ja kannustetaan opiskelijaa kehittämään osaamistaan. Arviointiin liittyy kuitenkin myös monia ongelmia. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan puheviestintätaitojen arvioinnin subjektiivisuutta. Ensiksi käsitellään sitä, miten subjektiivisuuteen heijastuu arvioijan ja arvioitavien suhde. Toiseksi pohditaan sitä, millaisia subjektiivisia tekijöitä arviointitilanne saattaa nostaa esiin. Vastauksia näihin kysymyksiin etsitään haastatteluaineiston perusteella.

5.5.3 Arvioijan ja arvioitavan suhde

Relationaalisen kompetenssin näkökulman mukaan nimenomaan viestijäkumppanit pystyvät parhaiten määrittelemään, milloin viestintä on taitavaa (Spitzberg & Cupach 1984; ks. myös Spitzberg & Dillard 2002). 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. Vuorovaikutustilanteen toisilta osapuolilta saatu taitopalaute voi auttaa merkittäväällä tavalla kehittämään omaa toimintaa taitavammaksi.

Paljon ei ole tutkittu, miten viestijäosapuolet arvioivat toistensa puheviestintätaitoja. Arviointitutkimusten perusteella tiedetään kuitenkin, että 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, -suhteesta ja -tavoitteiden saavuttamisesta sekä omien tulosodotusten täytyminen ja koettu tyytyväisyys heijastuvat kumppanin vuorovaikutustaitojen arviointiin. Viestijäkumppania arvioidaan yleensä myönteisemmin kuin muita. Suositukset viestijäosapuolten osallistumisesta taitojen arviointiin perustuvat kuitenkin enemmän oletuksiin ”jaetusta asiantuntijuudesta” kuin tutkimustuloksiin.

Opettajien ja muiden ulkopuolisten arvioijien lähtökohdat arvioida opiskelijoiden suorituksia eroavat itsearvioinnista ja vertaisarvioinnista. Opettajat ja muut ulkopuoliset arvioijat edustavat tavallaan sitä sosiaalista yhteisöä, joka määrittää, mikä on tarkoituksenmukaista ja sopivaa puhekäyttämistä. He ovat asiantuntija-arvioijia, joilla on koulutuksen ja kokemuksen kautta hankittua taitoa arvioida puhekäyttämisen piirteitä. Myös omalla opettajalla ja ulkopuolisilla arvioijilla on arvioitaviin erilainen suhde. Ulkopuoliset arvioijat eivät ole arviointitilanteessa vuorovaikutuksessa arvioitavien kanssa, mutta opettajalla on aina jonkinlainen vuorovaikutussuhde arvioitavaan. Opettaja tuntee opiskelijansa. Ulkopuolisille arvioijille opiskelijat ovat tuntemattomia. Opettaja-arvioija ja arvioitava opiskelija jakavat jossain määrin yhteisiä kokemuksia. Heillä on yhteistä vuorovaikutushistoriaa ja todennäköisesti myös arviointitilanteen jälkeistä kanssakäymistä.

Opettajien haastatteluissa kertomien näkemysten mukaan puheviestintätaitojen arvioinnin subjektiivisuus ilmenee muun muassa siten, että *ennakkotieto ja -kokemus opiskelijasta* vaikuttaa arviointiin. Opettaja odottaa hyvin kursseilla menestyneen opiskelijan menestyvän myös kokeessa. Tällaisesta arviointikokemuksesta kertoo esimerkiksi Pirkko.

TV: tuleeks sulle mieleen joku semmoen nimenomaan joku esimerkkitapaus, missä helposti tulis, sanotaan että se [arviointi] ei olis tasapuolista, minkälaisia ne olis ne sellaset

Pirkko: kyllähän siinä tietysti on tämmöset, että jos on oppilas, jota on opettanu useita kursseja ja jonka tietää hyväks esiintyjäks niin, jos se silloin hiukan epäonnistuu niin, sen ottaa niinku sillä tavalla, että se oli nyt, ja antaa ehkä paremman kuin mitä muuten, mitä kuuluis just sen tilanteen perusteella.

Puheviestintätaitojen päättökokeessa arvioi opiskelijan suorituksia oman opettajan lisäksi aina myös toinen arvioija. Tätä esimerkiksi Satu pitää tärkeänä juuri siitä syystä, että oma opettaja on taipuvainen arvioimaan lempeämmin kuin vieras.

Satu: - - ja sitten on erittäin tärkeä se, että on toinen se ulkopuolinen arvioitsija, musta se on hirveen tärkeä, kun tuota helposti sitten kuitenkin, jos monella kurssilla on ollu sama lukiolainen, jolla on semmonen mainekin, että se on niinkö hyvä esiintyjä, ja sit se on muutenkin, sanotaan nyt tämmönen, mikä tuopi sitä positiivisuutta, että se tekee kaikki hyvin ja on osallistunu kunnolla kaikkeen, ja on saanu hyviä äidinkielen arvosanojakin, niin sitä semmoselle oppilaalle helposti sitten niinkö, jos ei ole ulkopuolisia arvioitsijoitakaan ketään, niin sitä niinkö jotenkin helposti haluaa, ei halua että se epäonnistuis, mun mielestä se on ihan inhimillistä, että siitä on vaikeä päästä pois.

Tuntemattomia ollaan yleensä taipuvaisempia arvioimaan ankarammin (Bohn & Bohn 1985). Mutta joskus se, että tietää esimerkiksi opiskelijan aina esiintyvän samalla tyyllillä, tuntee hänen esiintymistyyllinsä liian hyvin, voi johtaa kielteisempään arvioon, kuin mitä vieras arvioija tekee. Tällaista kokemusta kuvaa esimerkiksi Eeva pohtiessaan esiintymistaitojen päättöarvioinnin ongelmia.

TV: minkälaiset ne oli ne tapaukset esimerkiks, missä teillä [arvioivilla opettajilla] oli ne erilaiset näkemykset

Eeva: nyt on sanottava, että tässä vaikuttaa se, että tunteeko oppilaan vai ei

TV: eli

Eeva: kyllä siinä on, että nämä mistä oltiin eri mieltä, niin mä myönnän sen, että on eri asia jos tietää sen, että nyt sieltä tulee sitten semmoista, ja sitten kun semmosen kuuleekin vaan ensimmäisen kerran, niin se on hirveän kiva kuunneltavaa - - [kollegan] poikaoppilas, hän piti hirveän hauskan puheenvuoron, ja ymmärrän, että jos tämmösiä on aina kuullut, niin ne on aika tylsiä kuunneltavia, mutta kun minä kuulin ensimmäisen kerran tämän, niin minusta se oli mukava, ja hän oli vähän semmonen, että siitä ei ollut ihan varma, että pelleileekö hän hirveästi, vai onko hän tämmönen tyyppi, että tämmösissä menee kyllä vähän, arvioinnit menee ristiin.

Opettajalla voi lukiossa olla samankin kurssin opiskelijoista erilainen tuntemus. Joitakin heistä hän on voinut opettaa useammalla äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla ja tulla siten paremmin tuntemaan opiskelijan taidot. Jotkut opiskelijat taas ovat saattaneet suorittaa pakollisia kursseja jonkun toisen opettajan johdolla. Esimerkiksi lukion puheviestintätaitojen päättökokeessa voi arvioijilla olla hyvinkin erilaiset arvioinnin lähtökohdat opiskelijan tuntemuksen perusteella.

Omalla opettajalla on luonnollisesti enemmän tietoa ja kokemukseen perustuvia ennako-odotuksia opiskelijoiden taitojen tasosta. Näiden odotusten ylittyminen tai alittuminen voi vaikuttaa arviointiin. Opettajat vertaavat opiskelijan käyttäytymistä koetilanteessa hänen toimintaansa oppituntien

esiintymis- tai ryhmätyötilanteissa. Joku opiskelija voi yllättää positiivisesti koetilanteessa, joku toinen taas suoriutua heikommin kuin opettaja odottaa.

Kriteeriperusteisessa arvioinnissa käytettävien tasokuvausten tarkoituksena on tukea arvioinnin luotettavuutta ja varmistaa se, että kaikilla arvioijilla on samat arviointikriteerit ja että arvioitavat saavat oikeudenmukaisen ja tasa- puolisen kohtelun. On kuitenkin mahdotonta sanoa, miten tasokuvauksia esimerkiksi puheviestintätaitojen päättökokeessa käytetään. Ennakkokäsitysten selvä ylittyminen tai alittuminen voi ohjata arviointeja tasokuvauksiakin vahvemmin, vaikka haastatellut opettajat arvioivat sekä esiintymisen että ryhmätaitojen tasokuvauksia sinänsä osuviksi ja opiskelijoiden tasoa vastaaviksi.

5.5.4 Arvioija ja arviointitilanne

Opettajien ja ulkopuolisten arvioijien näkemyksiä opiskelijoiden taidoista voi verrata keskenään vain tietyin varauksin. Arviointien erojen voi olettaa johtuvan esimerkiksi arviointitilanteista. Arviointien asettamista rinnakkain vaikeuttaa se, että erityisesti ryhmätaitojen arviointiin liittyvää tutkimusta on kansainvälisestikin niin vähän, ettei aiempien tutkimusten perusteella voida arvioida, mikä on ollut arviointitilanteen merkitys. Erilaiset lähtökohdat arvioinneille näkyvät erityisesti ryhmätaitojen arviointitehtävässä. Opettaja arvioi samanaikaisesti kaikkien keskusteluun osallistuvien taitoja välittömästi itse koetilanteessa. Ulkopuoliset arvioijat arvioivat puolestaan videolta vain yhden keskustelijan taitoja.

Esiintymis- ja ryhmätaitojen arviointierot saattavat selittyä sillä, että videoärsyksen perusteella arviointinsa laativilla on erilainen määrä informaatiota käytettävissään kuin koetilanteen aikana samassa luokkahuoneessa olevalla, useimmiten opiskelijan suhteellisen hyvin tuntevilla opettajalla. *Informaation erilaiseen määrään* perustuvat suurelta osin myös itsearviointien ja ulkopuolisten observoijien tekemien arviointien väliset erot (Spitzberg & Brunner 1991). Arvioijat, jotka ovat itse ajallisesti ja paikallisesti samassa tilassa, vaikka eivät varsinaisesti osallistu vuorovaikutukseen, ovat tavallaan aktiivisemmin mukana. Heillä on myös runsaasti sosiaalista informaatiota. Tämä puolestaan voi Streetin, Mulacin ja Wiemannin (1988) mukaan johtaa siihen, että arvioinnin kohde määritellään attraktiivisemmaksi, mikä johtaa myönteisempään arviointiin. Ulkopuolinen arvioija katselee ja kuuntelee ja tekee päätelmiä taidoista pelkän videon perusteella. Tilanteessa mukana oleva aistii enemmän, näkee tarkemmin ja mahdollisesti kuuleekin paremmin.

Arviointitilanteiden erot voivat selittää opettajien ja ulkopuolisten arvioijaryhmien näkemysten erilaisuutta. Videomateriaali voi korostaa joitakin nonverbaalisen viestinnän piirteitä, kuten kasvojen ilmeitä ja eleitä, ja siten vinouttaa arviointia. Videoiden teknisen tason heikkous voi myös vaikuttaa negatiivisesti arviointiin. Opettaja, joka tarkistaa arviointiaan videolta, voi myös suhtautua kriittisemmin opiskelijan suoritukseen. Videoitujen puhe-esitysten ja keskustelujen katsominen voi nimittäin muistuttaa television katsomistilan-

netta, jolloin arvioijat saattavat myös odottaa televisionomaista esiintymistä. Opettajista tällaista kuvaa Tiina:

TV: millaisia tapauksia ne oli, jotka jäi sitten [toisen arvioijan kanssa videolta tarkistettaviksi]
Tiina: no mä en oikeen hirveesti muista, mä muistan ainoastaan tän [opiskelijan nimi] joka oli tota, semmonen, että se oli meiän mielestä niin hyvin hyvä, että oikeestaan mulla ei ollu niinku epäilystä siitä, se oli vallan mainio, sit kun mä rupesin, mä halusin nähdä, mistä se hyvyys johtu, mä oikeestaan palasin siihen muista syistä, niin sit se tuntu videolta musta niin huonolta, ja [kollegan nimi] katso sen kanssa, kun mä sanoin, että mulle kävi näin, et se oli, en mä oikeestaan käyttäny sitä nauhaa kovinkaan paljon sitten, ja toinen on sit se, et meille, jostain syystä mulla kulu liian paljon aikaa sen nauhan katsomisen ja sitten sen varsinaisen arvioinnin välillä, et se pitäs tehä heti

TV: niin et aika muuttaa sitä

Tiina: niin joo, ja ei enää oikein muista, et mitä siellä oli ollut, ja sit alkaa katsoa sitä niinku television esitystä katsoo, ja sehän on ihan, ihan väärin.

Opettajat kertoivat käyttävänsä lukion puheviestintätaitojen päättökokeen arvioinnissa videoita eri tavalla. Osa tarkisti sieltä vain ne tapaukset, joissa kahden arvioijan näkemykset ovat kovin ristiriitaisia tai jotka ovat arvosanan määräytymisessä niin sanottuja rajatapauksia. Osa tarkisti videolta sellaiset arvioitavat piirteet, jotka jostain syystä jäivät huomiotta itse tilanteessa. Yksi opettaja kertoo aloittavansa ryhmäkoesuuritusten arvioinnin "puhtaalta paperilta" katsomalla videoita, koska koetilanteessa on "kamalan hankalaa arvioida ryhmätaitoja". Toinen käyttää videoita vain ryhmäkoesuuritusten arvioinnissa ja katsoo aina kahta opiskelijaa kerrallaan. Yksi opettaja kertoo katsovansa videoita koesuurituksia useampaankin kertaan arvioiden eri piirteitä eri kerroilla ja ryhmäkokeessa aina kahta opiskelijaa kerrallaan, mutta toteaa, että erityisesti sisällön suhteen arviointi muuttuu kriittisemmäksi. Yhden opettajan mielestä videoilla on vain se merkitys, että ne antavat opiskelijalle mahdollisuuden, jota he eivät kuitenkaan juuri käytä, tarkistaa itse oma suorituksensa.

Arvioitavista taidoista näyttää puhumisen sisältö olevan se, jota opettajat eniten tarkistavat jälkikäteen ja jonka arviointiin he myös katsovat videon parhaiten soveltuvan. Video ei "hämää" sisällön arvioinnissa, mutta arviointitilanteessa muut seikat saattavat viedä huomion sisällöltä. Video voi kuitenkin myös johdattaa arvioimaan liiankin kriittisesti sisältöä, kuten Eeva ja Satu kertovat seuraavissa esimerkeissä:

TV: onks sulla mitään muistikuvaa siitä, muuttuko ne paljon, kun sä katsoit uudestaan, ne arviot

Eeva: no, ei nyt hirveesti mut että, ehkä huonompaan suuntaan muuttu, et siinä ehti kiinnittää huomiota semmosein asioihin, mitä ei ensimmäisellä kerralla nähny, että esimerkiksi tämmösiin sisällöllisiin puutteisiin ja näin.

TV: mitä asioita sä tarkistat, jos sä tarkistat [videosta]

Satu: jos tarkistan esiintymistaitoa, no, sisältöä, mä tarkistan, että oliko siinä nyt yhtään mitään sitten kuitenkaan, että mikä se oli se sisältö, mistä se puhu, usein menee, se saattaa mennä se sisältö, kadota johtuen siitä, että tarkistelee niitä rakenteen asioita tai tällasia, niin sitä mä oon tarkistanu, ja mikä se oli se aihe, josta tämän piti nyt puhua, se tuottaaki, ja se on aika tuota, siinäähän ei se video mitenkään hämää tuota, että se on se, mitä se puhuu.

Kohdentamisen ja kontaktin arviointiin video ei opettajien mielestä sovellu. Tätä tukee myös se havainto, että ulkopuolisten arvioijaryhmien arvioinnit olivat vähiten yhdenmukaisia juuri tämän piirteen arvioinnissa. Videonauhalla on erittäin vaikea hahmottaa muuta kuin kielellistä kohdentamista.

TV: mitkä ne on ne asiat, mitä sieltä videolta sitten, onks jotain tiettyä, mitä sieltä tarkastellaan

Minna: sisältöä voi tutkia, ja tätä puheenvuoron rakentumista, sen sijaan just tää kohdentaminen ja kontakti, sen arviointi onnistuu paremmin siinä tilanteessa kuin videolta, ja tota sit ilmaisutapaa tietysti voi myös tarkistaa videolta, mut minusta niinku tää puheenvuoron rakentaminen ja sisältö, niin ne on sellasia, joita nimenomaan, ehkä toi rakentaminen, siihen pitää pystyä palaamaan, että sitä.

Erityisesti opiskelijan esiintymistaitojen tasoarvioinnin kannalta on todennäköisesti merkitystä sillä, tekeekö arvioija arviointinsa koetilanteessa ja tarkistaa sitten mahdollisimman pian videolta, jolloin tilanteeseen liittyvät aistimukset ja havainnot ovat vielä tuoreessa muistissa, vai tekeekö arvioija arvioinnit vasta katseltuaan mahdollisesti useammankin kerran videoita. Video voi johdattaa arvioimaan kriittisemmin niin puhe-esityksen rakennetta, sisältöä kuin ilmaisutapaakin. Esiintymistilanteelle on tyypillistä ainutkertaisuus ja dynaamisuus. Arvioijan olisi pyrittävä ikään kuin asettumaan kuuntelijan asemaan. Kuuntelijalla, toisin kuin esimerkiksi kirjoitetun tekstin lukijalla tai videonkatselijalla, ei ole mahdollisuutta palata puhujan esitykseen uudestaan. Hänen on kertakuulemalta motivoituttava kuuntelemaan ja ymmärrettävä se, mitä puhuja pyrkii ilmaisemaan.

Erityisesti päättökokeen arvioinnissa olisi opiskelijoiden kannalta oikeudenmukaista se, että arvioijat käyttäisivät videoita samalla tavalla. Monet haastatelluista opettajista näkivät videon merkityksen lähinnä dokumentaarisena. Videonauhoihin voi palata, jos arvioijien näkemykset eivät ole yhdenmukaiset. Tämänkaltainen käytäntö on varmasti perusteltua. Toisaalta videoiden katselemiseen voi liittyä arvioinnin absoluuttisuuden harha: ajatus siitä, että on olemassa jokin oikea tapa arvioida. Kahdella arvioijalla voi kuitenkin olla niin erilaiset lähtökohdat arvioida samaa suoritusta, että kompromissi ei ole neuvoteltavissa edes kuvanauhan perusteella. Tällaisesta kertoo esimerkiksi Raija seuraavasti:

TV: oliks teillä siinä videota

Raija: oli, joo

TV: käyttittekös te niitä

Raija: joo nehän on videoitu kaikki, ja sitten [kollegan nimi] tuota, sit me tehtiin semmonen ratkasu koska [kollega] oli tuota, ihan vaan siinä omasta tahdostansa, että mä olin niinku päävastuullinen, ni me ei [kollegan] kanssa niitä videolta katsottukaan koska [kollega] sano, että anna sitten, mitä sä haluat, että ei se mitään, ja mä sitten pidin niinku oman pääni, mä aattelin, että mä oon nyt pitäny tätä omaa päätäni, kun en muutakaan osaa tehdä, mutta kyllä yritin sitte uudestaan kattoo ne, ja katoinkin

TV: mitä sä katoit sieltä videolta uudestaan, muuttiks se sun arviointia

Raija: ei, mun omaani, ei, ei [muuttunut videolta katselun jälkeen].

Arvioinnin luotettavuutta lisää todennäköisemmin uusintakatselua paremmin se, että arviointikriteerit on sisäistetty ja tilanteessa pystytään keskittymään arvioitavaan suoritukseen.

Opettajien kokemukset ja käsitykset vahvistavat sen, että sekä esiintymisestä ryhmätaitojen arviointiin liittyy monenlaisia subjektiivisia tekijöitä, jotka voivat vinouttaa arviointeja. Opettajien haastattelussa tuottama arviointipuhe osoittaa opettajien kriittistä itsereflektiota. Opettajat ovat tietoisia arviointiin liittyvistä erilaisista "virhetekijöistä". Kokemusten reflektoinneissa heijastuu tietoinen pyrkimys luotettavaan arviointiin. Arvioinnin luotettavuus ei kuitenkaan heidän mielestään ole vain sitä, että arvioija osaa tehdä osuvan arvion opiskelijan taitojen tasosta tai että arviointikriteeristö olisi tarkka. Opettajat pohtivat myös arvioinnin seurauksia ja vaikutuksia sekä opiskelijan että opetuksen tavoitteiden kannalta. Tämänkaltaista pohdintaa voi pitää erinomaisena lähtökohtana puheviestintätaitojen arvioinnin ja opetuksen kehittämisessä.

Haastatellut opettajat kertoivat monenlaisista arviointiin liittyvistä ongelmista pohtiessaan puheviestintätaitojen päättökokeeseen liittyviä arviointikokemuksiaan. Vahvana haastatteluista nousee kuitenkin esiin myös se näkemys, että puheviestintätaitojen arviointiin – niin haastavalta kuin se tuntuukin – myös harjaannutaan. Kokemuksen kautta on mahdollista sisäistää arviointikriteeristö paremmin. Kokemus auttaa myös tunnistamaan omia arviointiin liittyviä arvostuksia ja löytämään oman arvioijatyylin.

Luvussa 5.7 tarkastellaan lähemmin esiintymistaitojen ja luvussa 5.8 ryhmätaitojen arvioinnin erityiskysymyksiä. Seuraavassa luvussa pohditaan puheviestintätaitojen arvioinnin holistisuutta ja analyttisyyttä.

5.6 Arvioinnin holistisuus ja analyttisyys

Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnissa voidaan käyttää sekä analyttistä että holistista arviointia (Goulden 1992; Rubin 1999). Holistista, kokonaisvaltaista arviointitapaa käytetään usein äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla niin itsearvioinnissa, vertaispalautteessa kuin opettajankin arvioinnissa. Lukion puheviestintätaitojen päättökokeessa päädyttiin sekä esiintymisestä ryhmätaitojen arvioinnissa samanlaiseen analyttiseen, kriteeriperusteiseen arviointiin kuin tässä tutkimuksessa esitellyissä kokeissakin.

Päätelyä edellyttävä holistinen arviointi johtaa helpommin subjektiiviseen arviointiin, jolloin ei tiedetä, mikä piirre arviointia ohjaa. Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnissa käytettyjen analyttis-holististen taitomittareiden ongelmaksi muodostui todennäköisesti se, että ei voida tietää, mihin taito-osoiden "pakkaukset" johtivat. Jokaista arvioitavaa taitoahan havainnollistettiin muutaman osataidon avulla. Esimerkiksi kohdentamisen ja kontaktin taitoa luonnehdittiin seuraavilla osataidoilla: "saa aikaan kuuntelumotivaation ja pitää sitä yllä, suhteuttaa puhumisensa verbaalisen ja nonverbaalisen sisällön ja näkökulman kuuntelijoittensa mukaan, ilmentää kontaktia katseella,

sijoittumisella ja asennolla”. Toimivatko osataidot taidokkuuden arviointia suuntaavina ja havainnollistavina? Auttoivatko ne arvioijaa tekemään havain- toja siitä, miten taito näkyy puhujan käyttäytymisessä? Johtivatko ne mekanis- tiseen luokitteluun: tekee tuota, mutta ei tee tuota? Ohjasivatko taitojen alle kootut osataidot etsimään mittarissa mainittuja käyttäytymismuotoja liian mekaanisesti, jolloin päätelmiä saatettiin tehdä kiinnittämällä huomiota osa- taitojen ilmenemiseen, ei niiden tilannekohtaiseen tarkoituksenmukaisuuteen tai tehokkuuteen? Kriteereiden pakkaus saattaa johdattaa erityisesti kokemattomat arvioijat etsimään kaikkia lueteltuja osataitoja ja arvioimaan opiskelijan osaamista sen mukaan, ilmenevätkö mittarissa luetellut osataidot käyttäytymi- sessä vai eivät.

Taitomittarit olivat opettajien mielestä suhteellisen helppokäyttöisiä. Arviointikohteiden määrää pidettiin myös riittävänä. Arviointiasteikkoa pidettiin sopivana ja arviointikohteita hyvinä. Opettajien kokemukset lukion puheviestintätaitojen päättökokeesta osoittavat kuitenkin, että arvioinnin analyttisyys tuottaa ongelmia. Analyttinen arviointi on lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille tuttu suoritusarvioinnin muoto jo ylioppilaskirjoi- tusten äidinkielen kokeen perusteella, mutta puheviestintätaitojen analyttiseen arviointiin ei samalla tavalla olla harjaannuttu.

Toisaalta on myös niin, että analyttinen arviointi soveltuu nopeasti ohikiitävän vuorovaikutuksen arviointiin jo lähtökohtaisesti heikommin kuin kirjoitelmien arviointiin. Esimerkiksi Raija pohtii haastattelussa, sopisiko esiintymistaitojen arviointiin sittenkin paremmin holistinen kuin analyttinen arviointi:

TV: mikä siinä on vaikeeta, sä sanoit, että sä mietit, että mitä sitä arvioi

Raija: no kato, kun se menee niin nopeesti aina tää puhetilanne, että onks se sitten niin, et arvioiko siinä sitä tunnelmaa, ja osaako sitä kattoo sitten jotakin, tätä sisältöä, rakennetta tämmösiä, ettei se nyt jää, et musta tuntuu, että tää oli hyvä ja tää oli varmaan huono, että vaikutti, että vaikutelmaa [arvioi]

TV: no tossa kirjottamisessahan on tämmöstä analyttistä arviointia tehty kauan, ja tuota, miten sä ihan näät sen analyttisen arvioinnin mahdollisuuden täs puheviestinnässä, onks se mahdollista

Raija: en mä tiä, onks se tarpeellistakaan, kuule, loppujen lopuks

TV: et riittäis semmonen holistisempi kokonais-

Raija: niin, kun se on kuitenkin semmonen ohimenevä tuokio, että kirjottaminenhan jää, että sitä voi useemman kerran lukea, ja siinäkin kyllä se vaikutelma on kauheen tärkeä.

Analyttisen arvioinnin lähtökohtana on ajatus siitä, että puheviestintätaidot jäsenyivät hierarkkisesti ja että taidot voidaan hallita hyvin eritasoisesti. Puhuja voi esimerkiksi osata hyvin valmistella puhe-esityksensä, laatia kuuntelijat hyvin huomioonottavan rakenteen ja jäsennyksen esitykselleen mutta hallita heikosti havainnollistamisen taidot, jolloin sisältö jää abstraktiksi eikä välity kuuntelijoille riittävän ymmärrettävästi. Keskustelija puolestaan voi osata hyvin saada puheenvuoron, ilmaista ja perustella mielipiteensä mutta hallita heikosti kuuntelemisen taidot, jolloin hän saattaa ajoittaa sinänsä hyvät

puheenvuoronsa keskustelun kulun kannalta epätarkoituksenmukaisesti. Puheviestintäosaamisen ominaisuuteen kannalta on siis tarpeen arvioida taitoja analyttisesti.

Arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja luotettavuutta lisää se, että arvioija joutuu tietoisesti kiinnittämään huomiotaan osaamisen eri osa-alueisiin ja että arvosana suorituksesta muotoutuu kaikkien arvioitavien piirteiden perusteella. Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole käytännössä helppoa, koska arvioija saattaa haluta painottaa joidenkin taitojen merkitystä. Tästä kertoo Satu kuvaillessaan, kuinka hänen ja toisen arvioijan näkemykset ovat eronneet joidenkin opiskelijoiden esiintymistaitojen tasosta. Opettaja arvostaa puhujan persoonallisuutta sekä kohdentamisen ja kontaktin taitoja ja haluaisi niiden perusteella antaa opiskelijalle paremman arvosanan, kuin miksi se muodostuu kaikkien neljän arvioitavan osion perusteella.

TV: no mitäs te teette silloin, kun teillä menee kollegan kans arvioinnit niinku ristiin

Satu: no meillähän on menny [arvioinnit ristiin] nyt [kollegan nimi] kanssa reippaastikin niitä, nyt muutaman oppilaan kohdalla - - no tietysti semmosia tulee, sit semmosia persoonatapauksia, että miten me näihin, ja sit semmosia tulee, siis tämmösiä ongelmia tulee, että se [opiskelija] on jotenkin vetäny niin hyvin sen yleisön, mutta sit kun niitä eri [arviointi]kohteita, niin se ei kuitenkaan nouse korkeaksi se arvosana, mutta se puheenvuoro on ollut jotenkin kiinnostava, ja yleisö on pitäny siitä, no niissä tulee, että sit on puhuttu, että pitäiskö tässä jonkun [painottua], että eihän näitä voi niin yhteismitallisesti käsitellä näitä kohteita, että laskee keskiarvoja, että se tulee, tulee siinä yhteydessä, jossakin on hirveen hyvä, niin antaaks sitä sitten anteeks niitä muita.

Analyttisyys edellyttää tarkkaa havainnointia ja samanaikaisesti huomion kiinnittämistä tietoisesti erilaisiin puhekäyttäytymisen piirteisiin. Jos arviointikriteerejä on useita, muodostuu arviointitehtävästä kognitiivisesti haastava. Erityisesti esiintymistaitojen arviointi saattaa olla vaikeaa silloin, kun koetilanne kestää vain lyhyen tuokion. Voi oikeutetusti kysyä, onko arvioijalla mahdollisuuksia tehdä kertahavainnolla tarkkoja arviointeja samanaikaisesti niin kohdentamisesta ja kontaktista, sisällöstä ja sen jäsentymisestä ehyeksi kokonaisuudeksi tai esityksen kielellisestä ja äänellisestä havainnollisuudesta, jos puhe-esitys kestää esimerkiksi vain minuutin tai pari.²² Voiko lyhyestä puhe-esityksestä edes nähdä sisällön jäsentymistä? Esimerkiksi Minnan kokemuksen mukaan arviointitilanteessa ei lyhyestä puhe-esityksestä pysty arvioimaan kaikkia neljää arvioitavaa taitoa.

TV: pytyyks niitä [esiintymistaitoja] erittelemään ihan, miten sä teet sen arvioinnin, teeks sä sen ihan siinä tilanteessa, miten sul on tapana

Minna: joo toisaalta, mutta tota, yleensä ne on niin kuitenkin lyhyitä puheenvuoroja, että siinä ei pysty esimerkiks, ei kaikkea, kaikkea ei pysty samalla kertaa, kun siinä kuuntelee, niin ei pysty arvioimaan, vaikka niihin pystyy kiinnittämään huomiota mut ei niitä pysty arvioimaan.

²² Esiintymiskokeessa 15 minuutin valmisteluajan jälkeen pidettyjen puheenvuorojen ohjepituudeksi ehdotettiin viittä minuuttia. Aineistossa, joka koottiin ulkopuolisten arvioijien arviointia varten, 33 puhe-esityksen kestot vaihtelivat hieman alle minuutista hieman yli neljään minuuttiin. Keskimäärin ne kestivät vain kaksi minuuttia.

Ryhmätaitojen analyttinen arviointi on arvioijan kannalta helpompaa siinä mielessä, että koesuoritus kestää kauemmin.²³ Ryhmäkeskustelussa suorituksen arvioinnin lähtökohta on jo luonnostaan analyysiä edellyttävä. Onhan siinä välttämätöntä koko ajan suhteuttaa keskustelijan yksittäisiä puheenvuoroja laajempaan kokonaisuuteen eli keskustelun tavoitteelliseen etenemiseen, ilmaisiin ja lopputulokseen, kuten opettajista esimerkiksi Tiina ja Minna kuvaavat:

TV: ja sillon [päättökokeen kokeilussa 1995] sä olit sitä mieltä, että se oli se esiintymisen arviointi hankalampaa kuin ryhmä, miltä se nyt on vaikuttanut sitten, oot sä edelleen tota mieltä

Tiina: tota, kyllä siihen liittyy, mä en tiedä sitten, et kuinka paljon siinä on, siis ongelmia siitä, että mun on aika vaikee niinku hahmottaa sitä, mitä toinen sanoo, mut keskustelussahan on, kun sitä seuraa, niin se on kuin pieni näytelmä, et se niinku rakentuu siinä, ja siinä pystyy niinku, siinähan hahmottuu sekin, et mitä toinen on sanonu, sitten sen jälkeen, kun toinen on siihen reagoinu, et siinä on hyvin paljon enemmän sitä tilaa itse asiassa, niinku järjestää sitä omassa päässään, että tossa [esiintymiskokeessa] se kun se etenee siinä niinku ajassa, tai pötkössä, niin kyllä mä pidän, että se on aika vaikeeta, voi olla, että mä oon treenaantunu tässä sitten jo, mutta että en mä hirveen varmaksi itseäni tunne esiintymistaitojen arvioijana.

TV: sanoit tossa esiintymisestä, että kun ne on monesti niin kamalan lyhyitä, mikä tossa ryhmätilanteessa tulee ongelmaks

Minna: se, että siinä on niin paljon sitä seurattavaa, että kun nyt on monta ihmistä, kolme tai neljä, ja niin siinä seuraa lähinnä, siinä pystyy seuraamaan sitä, että miten se asian käsittely etenee, ja sitten tietysti siinä pystyy seuraamaan myös, että kuka sitä vie, ja tota, varmaan myös tää osallistumisen tavoitteellisuus, siinä pystyy ehkä helpoiten seuraamaan, vaikein on seurata tätä kuuntelemista, ja sisältö ja kuunteleminen kytkeytyy yhteen, tää [tavoitteellisuus] on ehkä jonkin verran teknisempää seurattavaa kuin sitten tämä [sisältö ja kuunteleminen], se [osallistumisen tavoitteellisuus] on niinku sellasta toimintaa, jota ei tarvii niin paljon analysoida kuin näitä kahta, en mä oo ihan varma tästä, sanonko mä oikein, mutta sen näkee, sen näkee siinä tilanteessa heti, onko osallistumisen määrä ja ajoitus tarkoituksenmukaista, sen heti näkee, mutta onko se puhumisen sisältö perusteltua, niin sen oikeastaan pystyy vasta arvioimaan sitten, kun se koko keskustelu on käyty.

Puheviestintätaitojen analyttisessä arvioinnissa on mahdollista tehdä tarkkoja havaintoja vain muutamasta, osaamisen kannalta tärkeimmästä arviointikohteesta. Miten analyttinen arviointi soveltuu puheviestintätaitojen suoritusarviointiin esiintymis- ja ryhmätilanteissa? Se voi olla liian olemusvierasta erityisesti esiintymistaitojen arvioinnille silloin, kun havaintoja tehdään lyhyen puheesityksen perusteella ja arvioijalle vieraasta puhujasta. Arviointitilanne muistuttaa tuolloin lähinnä ensivaikutelman perusteella tapahtuvaa henkilöhavainnointia. Henkilöhavainnointi tapahtuu todennäköisesti kokonaisvaltaisen vaikutelman perusteella, eli luonnostaan holistisesti (Valo 1994).

Holistinen arviointi ei kuitenkaan ole luotettavaa esiintymistaitojen opetukseen liittyvässä suoritusarvioinnissa. Saattaahan olla, että jokin yksittäinen, erottuva käyttäytymisen piirre saa erityisen huomionarvon ja vaikuttaa muita vahvemmin kokonaisvaikutelman syntyyn. Puhujan taitavuutta kuvaavaan holistiseen arviointiin voi muita osaitaitoja vahvemmin vaikuttaa

²³ Ryhmäkokeen keskustelulle oli varattu aikaa 15–20 minuuttia sekä tämän tutkimuksen kokeessa että lukion puheviestintätaitojen päättökokeessa.

erityisesti lyhyissä puhe-esityksissä puhujan nonverbaalinen ilmaisutapa, esimerkiksi ääni ja äänenkäyttö, ilmeet, asento tai eleet. Nonverbaalisen ilmaisan on nimittäin havaittu vaikuttavan esimerkiksi puhujasta syntyvään luotettavuusvaikutelmaan erityisesti puhe-esityksen alussa sisältöä enemmän (ks. Sallinen-Kuparinen 1986a).

Analyyttisen arviointitavan perusteluksi esitetään usein se, että arviointi tapahtuu todennäköisesti luotettavammin, jos arvioija joutuu tietoisesti punnitsemaan tiettyjen tärkeiksi katsottujen kriteereiden perusteella suoritusta. Tämä heikentää sitä mahdollisuutta, että henkilökohtaiset mieltymykset johtaisivat tarkastelemaan vain jotain tiettyä taitoa ja koko suorituksen arviointi tehtäisiin silloin sen perusteella, miten tuo nimenomainen taito henkilön käyttäytymisessä ilmenee. Suoritusarvioinnin tavoitteena on se, että arviointi olisi arvioitavia reilusti ja tasapuolisesti kohtelevaa. Holistinen arviointi voi johtaa sellaiseen tilanteeseen, missä arvioija painottaa toisen opiskelijan suorituksen arvioinnissa esimerkiksi sisällöllisiä ansioita mutta toisen suorituksen arvioinnissa jokin sisältöä vahvemmin huomiota vangitseva ominaisuus saattaa aiheuttaa sen, että arvioija ei tulekaan kiinnittäneeksi riittävästi huomiota sisältöön.

Analyyttisyys arvioinnin ominaisuutena ei yksistään takaa arvioinnin luotettavuutta. Kokemus sekä arviointikohteiden ja -kriteereiden sisäistäminen voivat haastateltujen opettajien mielestä kehittää ikään kuin intuitiivista kykyä arvioida opiskelijan suorituksen tasoa osuvasti ilman analyyttistä erittelyäkin, jolloin holistisella arvioinnilla todennäköisesti päädytään hyvin samanlaiseen lopputulokseen kuin mihin analyyttisemmän menettelyn perusteella päädyttäisiin. Tätä mielipidettä tukevaa näyttöä on kuitenkin puheviestintätaitojen arviointitutkimuksista vaikea löytää. Tarvittaisiin tutkimuksia, joissa vertailtaisiin, tuottavatko analyyttinen ja holistinen arviointi yhdenmukaisen käsityksen esiintymis- ja ryhmätaitojen tasosta.

Analyyttinen suoritusarviointi edellyttää harjaantumista, arviointikohteiden syvällistä sisäistämistä, jotta itse arviointitilanteessa voi keskittyä riittävän intensiivisesti seuraamaan suoritusta. Jos analyysin välineet jäävät vieraiksi tai jos opettajalla ei ole riittävää harjaantuneisuutta niiden käyttämiseen, ei analyyttisyys johda sen oikeudenmukaisempaan, tarkempaan tai luotettavampaan arviointiin kuin esimerkiksi vaikutelmapohjainen holistinen arviointikaan.

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan esiintymistaitojen (luku 5.7) ja ryhmätaitojen (luku 5.8) arvioinnin erityiskysymyksiä ja pohditaan sekä opettajien haastattelujen että ulkopuolisten arvioijaryhmien arviointien perusteella, millaiset tekijät vinouttavat esiintymis- ja ryhmätaitojen suoritusarviointeja.

5.7 Esiintymistaitojen arvioinnin erityiskysymyksiä

5.7.1 Sisällön ja ilmaisutavan arvottaminen

Tässä luvussa tarkastellaan esiintymistaitojen arviointiin liittyviä kysymyksiä. Luvussa käsitellään ensiksikin opettajien kokemuksia siitä, mikä lukiolaisten koesuoritusten arvioinnissa on erityisen haasteellista. Toisaalta esiintymistaitojen arviointia pohditaan kuvaamalla ulkopuolisten arvioijaryhmien näkemyksiä ja näkemuseroja niiden puhe-esitysten arvioinneista, jotka osoittautuivat vaikeiksi arvioida. Ulkopuolisten arvioijaryhmien arviointien perusteluja ja opiskelijan puheikäyttyymisestä tehtyjä kommentteja analysoimalla pyritään siis selvittämään arvioinnin subjektiivista luonnetta.

Ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän kirjoittamia perusteluja tarkastellaan kiinnittämällä erityisesti huomiota seikkoihin, jotka toistuvat arvioijien kommentteissa tai joista arvioijien näkemykset ovat erilaisia. Tulkinnat arviointiin liittyvistä tekijöistä perustuvat siis sekä mainintojen useuteen että niiden sisällöllisiin eroihin. Rinnalle tuodaan tarkasteltavaksi myös toisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arviointien perustelut. Koska toinen arvioijaryhmä perusteli jokaisen arviointinsa osiokohtaisesti, eivät nämä kaksi arviointiaineistoa ole yhdistettävissä. Toisen arvioijaryhmän kommentteja tulkitaan kiinnittämällä huomiota erityisesti arviointien osiokohtaisissa perusteluissa ilmenneisiin näkemuseroihin.

Esiintymistaitojen opetustraditiota on kritisoitu sen keskittymistä liiaksi vain ilmaisutavan tarkasteluun sisällön taitojen jäädessä vähemmälle huomiolle (ks. esim. Isotalus 1995, 91; Keskinen 1995, 14; 1999). Yksi puheviestinnän opetusta kuvaavista jännitteistä onkin Spraguen (1999, 22) mukaan aina ollut se, pitäisikö opetuksessa keskittyä puhumisen sisältöön vai ilmaisutapaan. Riittääkö se, että puheviestinnän opettaja ohjaa taitavaan ilmaisutapaan? Voiko olla taitava esiintyjä, jos ei ole mitään sanottavaa? Puheviestintätaidon käsite kattaa muodon lisäksi myös puhumisen sisältöön liittyvän osaamisen (Valo 1995b, 70). Jos arvioinnissa pyritään saaman kokonaiskuva puhujan esiintymistaidoista, on arvioitava sekä sisältöä että ilmaisutapa. Niitä ei välttämättä kuitenkaan ole mahdollista erottaa toisistaan muuten kuin teoreettisesti.

Opettajien kokemuksia sisällön ja ilmaisutavan arvioinnista

Opettajien kokemukset esiintymistaitojen arvioinnista osoittavat, että sisällön ja ilmaisutavan arviointi yhdessä tuottaa arvioijalle vaikeuksia. Useimmille opettajista juuri sisällön ja ilmaisutavan arviointi on esiintymistaitojen arvioinnissa kaikkein vaikeinta. Tämän tutkimuksen esiintymiskokeessa opiskelijoiden suorituksia arvioitiin siten, että sisältö ja ilmaisutapa olivat yhdistettyinä samaan osioon. Arvioija joutui tilanteeseen, jossa oli ratkaistava, miten nämä usein keskenään hyvinkin eritasoiset taidot suhteutetaan, jotta niistä voidaan antaa arviointiasteikon edellyttämä yksi yhteinen pistemäärä. Valtakunnal-

lisessa puheviestintätaitojen päättökokeessa (ks. liitettä 4) puheenvuoron sisällön taidot ja ilmaisutapa ovat erotettuina omiksi arviointikohteikseen, mutta osa haastatelluista opettajista piti tätäkin ratkaisua huonona, kuten Raija ja Riitta kertovat:

TV: no tuota, mitäs mieltä sä olet niistä esiintymistaidon [arviointikohteista], nää taitoalueet, joita on arvioitu, silloin kun meillä oli tää yheksänkytviis [koe] niin se oli sillä lailla erilainen, ku mitä se nyt on, sitähän muutettiin niitten [opettajien arvioinnin yhteydessä antamien ja Puhvi-työryhmän keskustelujen] kommenttien pohjalta, sullakin oli jotain siitä, miten sitä sanoman sisältöä ja ilmaisutapaa on vaikea yhdessä arvioida, nythän ne on erikseen

Raija: joo, toisaalta nyt, kun ne on erikseen, niin se on vielä yhtä vaikeeta [nauraa] että jotain, jotenkin tässä on niinku tuota päällekkäisyyttä olemassa

TV: sen sisällön ja ilmaisutavan arvioinnissa

Raija: niin, joo että ne onkin niiku yhdessä jollakin lailla, ja mähän olin ite kyllä tässäkin, enkä mä ollu sitä mieltä, että ne vois erottaa, mutta siellä [viittaa Puhvipalaveriin] oli niin kauhean vahvana se, ja mä en osannu sitä oikeen perustellakaan, mä en vielääkään oikeen osaa perustella, mutta mun mielestä sisältö ja ilmaisutapa on niinku yhdessä, jotenkin.

TV: kun sä sanoit, että sellaset on helppoja, kun ne heti näke, e että tuossa on vahvuudet tai tuossa on kehittämiskohteet, niin mitkä ne on ne, mitä ei heti näe, onks ne jotain tiettyjä taitoalueita vai millasia tilanteita ne on, tuleeks sulle mieleen jotain esimerkkejä tai

Riitta: mä luulen että tuossa yksilöviestinnässä se [arviointi] alkaa olla koko ajan niinku helpompaa, tuota minua häiritsee tavattomasti, kun mä tietysti käytän aika paljon sitä arviointilomaketta ni, kun siellä on se, ilmaisutapa ja sisältö, kun ne on eri, niin mä ajattelin, että mä teen kohta [nauraa] seuraavaks oman version itelleni, jossa ne on samassa kohdassa koska niin se hidastaa ja hämärtää sitä arviointia, kun rupee miettimään, että kun mä annan tän nyt oppilaalle ni, miten mä ne niinku hahmotan, hahmotan ollenkaan.

Sanoman sisällön ja ilmaisutavan arvioiminen koetaan hankalaksi, koska opiskelija voi hallita ne joskus hyvinkin eritasoisesti. Analyttisessä suoritusarvioinnissa arvioija joutuu hyväksymään sen, että arvioitava voi osata paremmin jonkin osataidon (esimerkiksi sisällön taidot), jonkin toisen (esimerkiksi ilmaisutavan) huonommin. Opettajien näyttää olevan vaikeaa arvioida sellaisia puhe-esityksiä, joissa puhujan sanoman sisältö on hyvä mutta esittämistapa heikko, tai päinvastoin, joissa puhujan ilmaisutapa on hyvä mutta puheesityksen sisältö jää ohueksi. Tämä näyttäisi johtavan tilanteeseen, jossa eri arvioijat painottavat arvioinnissaan eri osatekijöitä. Anja kertoo seuraavassa esimerkissä, kuinka vaikeaa on arvioida puhe-esitystä silloin, kun opiskelijan esittämisen taidot ovat hyviä mutta sisällön taidoissa on heikkouksia. Hän näyttäisi haluavan painotta arvioinnissa sisältöä. Pirkko puolestaan kertoo arvostavansa ilmaisutapaa. Jos se on heikko, ei puhe-esityskään ole hyvä.

TV: kun sä sanoit, että se [arvioiminen] on nyt helpompaa, ja se johtuu siitä että sä tunnet niinku omaa arvioijatyyppiäsi enemmän, onks siihen muita

Anja: - - kaikkein suurin ristiriita mulla on ollut alusta asti, ja se on edelleen, että mikä on tään sisällön, sen rakenteen ja ilmaisutavan, että kun ne heittää tosi erillensä, tota mitä mä siinä oikein arvioin, miten mä sen arvioin, miten mä ratkasan sen niin-

kun, mä ajattelen tänä vuonna, että yhdellä oli, se esiinty kyllä ihan hyvin, mutta sillä ei ollut siis minkäänlaista sisältöä, ja se kelas jatkuvasti sitä sama rakennetta, aina kun se pääsi loppuun, se aloitti uudestaan, ja mun mielestä, se on mulle yhä edelleen todellinen ongelma - - että kun mä oon jotenkin semmoinen hirveen erittelevä, ja se häiritsee siis tässä, et mä kuulen, että selvä, tässä ei siis logiikka toimi ei siis niinku minkään vertaa, ja tuota et se on liian hallitseva piirre, ehkä sitten, ja sit mä toisaalta aattelen niinkin, että on sentään kakstoista vuotta käyty koulua, tätä asiaa on puhuttu, niin täytyyhän mulla jotain sanottavaakin olla, kun mä meen yleisön eteen, jos mulla ei sitä oo, niin mitä sillä taidolla sitten niin on merkitystä, että tää on mun mielestä se ehkä kaikkein ongelmallisin asia.

TV: no onks muita semmosia, mitä esimerkiks sulle ois sattunut, että sä arvioisit, että tässä toi tasapuolisuuden tai arvioinnin reiluuden kriteeri tuota vähän huojuu

Pirkko: niin, mä en tiä siis, no minä arvostan semmosta selkeätä esiintymistä, että jos joku mumisee hitaasti, niin silloin siltä putoo pinnat, ja kovasti, että tämä on yks ainakin, mut en mä tiä, ehkä se on ihan oikeekin, et mitäs, eihän semmoinen esitys ole hyvä, jos sitä ei kukaan kuule.

Oma ongelmansa sisällön arvioimisessa on sen määrittäminen, mikä on riittävä määrä sisältöä. Milloin puhe-esityksessä aihetta on käsitelty riittävän monipuolisesti? Miten arvioijan omat odotukset sisällöstä ja opiskelijan ilmaisema sisältö vastaavat toisiaan? Pitäisikö sisällön arvioinnissa unohtaa omat arvostuksensa ja arvonsa? Miten arvioida puhe-esitystä, jonka sisältö tuntuu epäeettiseltä tai loukkaavalta? Seija toteaa haastattelussa, että saman arvioinnin ongelman kohtaavat myös kirjoitelmien arvioijat.

TV: onko teillä ollu sellasia tilanteita, missä teillä menis toisen [päättökokeen] arvioijan kanssa näkemykset [ristiin]

Seija: - - hän [opiskelija] käytti esimerkkinä, että kun mummot vie linja-autoissa paikat, niinku esimerkkit oli tän tyyppisiä, ja kävelevät hitaasti kaduilla, ja sit kun he vievät vielä sairaspaikatkin, niin hän on sitä mieltä, että heitä on liikaa, ja eutanasia käyttöön, ja siinä meillä meni, että mä en päässyt irti siitä jotenkin, kaiken etiikan vastasesta puheesta, sisällöstä, ja me ei siitä päästy yksmielisyyteen, ja mä yritin sitä perustella sillä lailla, että jos ois ottanu ihan kunnan argumentteja eikä sitä, että hän ei nyt pääse linja-autossa istumaan, että tässä taas oli niinku toisten päin se argumentointitaito, että mä aattelin et, pitää olla ihmisellä muutakin ennen kuin se tappaa toisen ihmisen, mutta [kollegan nimi] oli kyllä sitten sitä mieltä, että hän perusteli, ja se oli selkee ja looginen puheenvuoro, niinku se olikin selkee puhe, hänellä oli tavoite, että mummot hengiltä ja papat hengiltä, niin tämmösiä tuli, mut se on sama kuin aineen, aineessa [arviointi].

Erilaiset puhe-esitykset ovat 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 kohtaan voivat myös vaikuttaa puhe-esitysten arvioimiseen. (Backlund 1994; Rubin 1990.) Puhe-esityksen sisältöä on silti arvioitava. Sisällön taidot ovat osa esiintymisen taitoja, joten puhe-esityksistä ei ole tarkoituksenmukaista arvioida vain esittämisen taitoja, esimerkiksi ilmaisutapaa. On selvää, että jos esimerkiksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kirjoittamisharjoituksissa ja kirjoitelmien arvioinnissa otetaan kantaa koulun kasvatustavoitteiden kannalta selkeän epäeettisiin sisältöihin, näin pitäisi tehdä myös puheviestinnän harjoituksissa ja puhe-suoritusten arvioinnissa.

Ulkopuolisten arvioijien subjektiiviset tulkinnat sisällöstä ja ilmaisutavasta

Ulkopuolisten arvioijaryhmien jäsenten arvioinnit vaihtelivat joidenkin opiskelijoiden esiintymistaitojen arvioinnissa erityisen laajasti. Arvioijien lomakkeisiin kirjoittamista perusteluista ilmenee, että esiintymistaitojen arvioinnit hajoavat erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa 1) jokin *sisällöllinen yksityiskohta nousee puhe-esityksestä korostuneesti esille*, 2) *vallitsee sisällön ja ilmaisutavan epäsuhta*, 3) *ilmaisutavan tai -tyylin tilannekohtaista sopivuutta* tulkitaan eri tavalla, 4) arvioijan *sisältöön kohdistamat odotukset* eivät täyty ja 5) *puhe-esityksen sisältö on jäsentymätön ja rakenne epäsujuva*. Seuraavaksi tarkastellaan näitä viittä seikkaa.

Esiintymistaitojen arviointeja näyttää vinouttavan se, jos jokin *sisältöön tai ilmaisutapaan liittyvä yksityiskohta nousee puhe-esityksestä korostuneesti esille*. Tällaisia tekijöitä näyttäisivät olevan sinänsä hyväksi arvioidun puhujan yksittäiset kömmähdykset, puhe-esityksen katkokset, puhujan muista poikkeava esiintymistyyli, jokin erityisen hyväksi tai heikoksi arvioitu yksittäinen väite, esimerkki tai puhumisen piirre. Ne voivat saada liikaa painoarvoa ja haloefektin tavoin heijastua muidenkin arviointikohteiden oletettua myönteisempään tai kielteisempään arviointiin. Eri taitoalueiden arvioiminen analyttisesti voi olla vaikeaa, jos jokin yksittäinen piirre vangitsee arvioijan huomion.

Puhe-esityksen sisällöstä erottuva yksittäinen piirre nousee esille opiskelijan 028 taitojen arvioinnissa. Opiskelija on arvioitu taidoiltaan keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 12.19$). 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 häkeltyvän sitä kertoessaan. Puhe-esitykseen tuli katkos puhujan oman hämmennyksen vuoksi. Ensimmäisen arvioijaryhmän 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.”

Toisen arvioijaryhmän näkemys on samankaltainen. Opiskelijan 028 esiintymistaitojen taso arvioidaan keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 11.4$, $s = 2.67$). Arviointi on yhteneväisempää kuin ensimmäisen arvioijaryhmän, mutta arvosanat vaihtelevat silti tyydyttävästä (6 pistettä) hyvin hyvään (15 pistettä). Näkemykset ovat yhteneväisimpiä havainnollistamisen taidoista ($\bar{x} = 3.0$, $s = .47$, $W = 2-4$) sekä kohdentamisen ja

kontaktin taidoista ($\bar{x} = 3.1$, $s = .74$, $W = 2-4$). Molemmat taidot on siis arvioitu hyväksi. Suurimmat näkemyserot toisen ryhmän arvioijilla on puhe-esityksen rakenteen ja johdonmukaisen etenemisen arvioinnissa. Arvioinnit vaihtelevat välttävästä hyvin hyvään ($\bar{x} = 2.7$, $s = 1.06$, $W = 1-4$).

Arviointien perusteluissa nousee esille samankaltaisia näkemyksiä kuin ensimmäisen ryhmän arvioinneissa. Kohdentamisen ja kontaktin arvioinnissa tuodaan esille yksittäinen esimerkki. Arvioijat kommentoivat puhujan nonverbaalista ilmaisua (katsetta, hymyä, asentoa, liikkeitä), ja osa pitää sitä tehokkaana ja tilanteeseen hyvin sopivana, osa taas – hymyä lukuun ottamatta – levottomana ja kuuntelijoihin kohdistumattomana, jännitystä ilmentävänä ja jäykkänä. Sisältöä kommentoidaan melko yksimielisesti hajanaiseksi, perusteluja yksipuolisiksi mutta ilmaisutapaa tilanteeseen sopivaksi. Arviointien perusteluissa näkemyserot näkyvät erityisesti puhe-esityksen rakenteen ja johdonmukaisen etenemisen osiossa: osa pitää alkua hyvänä, osa heikkona; osan mielestä esitys on johdonmukainen rakenteeltaan, osan mielestä taas ei; osan mielestä lopetus on kiinnostava ja erinomainen tiivistys, osan mielestä se on sekava, venytetty ja vain hyvä ”yritys”, jossa ei täysin onnistuta.

”Aloitus ei ole tehokas, ei herätä kuuntelumotivaatiota. Esitys ei etene kovin johdonmukaisesti (sota, tiskivuorot). Jaksotus ei ole selkeä tai looginen. Lopetuksessa on yritystä, yrittää koota keskeisen asian loppuun mutta ei siinä täysin onnistu.” Arvioija 25

”Rakenne on looginen ja johdonmukaisesti etenevä, vaikka siirtymissä on haparointia. Lopussa on erinomainen tiivistys. Esitystä on helppo seurata. Aloitus olisi voinut olla napakampi.” Arvioija 26

Opettajat mainitsivat vaikeaksi arvioida puhe-esityksen sisältöä silloin, kun sisältö on hyvä mutta ilmaisutapa heikko tai kun puhe-esityksen rakenne on jotenkin epäyhtenäinen. *Sisällön ja ilmaisutavan välinen epäsuhta* tulee esille niin ensimmäisen kuin toisenkin arvioijaryhmän arviointien perusteluissa silloin, kun eri arvioijien näkemykset puhujan taitojen tasosta ovat keskenään ristiriitaiset.

Sisällön ja ilmaisutavan epäsuhta tulee esille ensimmäisen arvioijaryhmän arviointien perusteluissa erityisesti puhujan 156 esiintymistaitojen arvioinneista. Taitojen arviointi vaihtelee tyydyttävästä (6 pistettä) kiitettävään (18 pistettä). Arviointien keskihajonta on suhteellisen suuri ($\bar{x} = 11.94$, $s = 3.21$). 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”
 ”puhuja ei ollut innostuneen tuntuinen”.

Opiskelijan 156 esiintymistaidot on toisenkin arvioijaryhmä arvioinut hyväksi ($\bar{x} = 10.1$, $s = 2.38$, $W = 6-13$). Arvosanat vaihtelevat tyydyttävästä hyvin hyvään. Keskihajonnan mukaan näkemykset eroavat toisistaan eniten kohdentamisen ja kontaktin taitojen arvioinnissa ($\bar{x} = 2.2$, $s = .92$, $W = 1-4$), mutta arviointien perustelut ovat tässä osiossa yllättävän yhdensuuntaisia: puhuja ei katso kuuntelijoita, eikä esitys kohdennu sisällöllisesti kuuntelijoille. Näkemyserot tulevat esille sisällön ja ilmaisu-

tavan arviointien perusteluissa ja asteikon käytössä ($\bar{x} = 2.8$, $s = .79$, $W = 1-4$). Ilmaisutapaa pidetään heikkona mutta sisältöä hyvänä. Tosin perusteluja kaivataan lisää.

”Sisältöä on kohtuullisen monipuolinen ja keskeiset ajatuksetkin kävivät esityksestä selville. Perusteluja löytyi niin ikään riittävästi ja ne esitettiin myös uskottavasti. Ilmaistapa tilanteeseen sopivaa.” Arvioija 22

”Keskeinen ajatus ilmaistaan vasta lopussa. Puhuu hyvin yleisellä tasolla, ei ota kohderyhmäänsä huomioon. Puhe epäselvää toisinaan.” Arvioija 21

Ulkopuolisten arvioijien näkemykset opiskelijan esiintymistaitojen tasosta näyttävät ristiriitaisilta silloin, kun on vaikea arvioida puhujan *ilmaisutavan ja -tyylin tilannekohtaista sopivuutta*. Ilmaisutavasta tehdyt erilaiset tulkinnat vinouttavat arviointeja. Ilmaisutavan puutteet voivat korostua erityisesti silloin, kun sisältö on ansiokas. Toisaalta on ymmärrettävää, että ilmaisutavan heikkoudet saattavat vaikeuttaa muiden arviointikohteiden arvioitavuutta.

Puhujan 033 taidoista korostuu ensimmäisen arvioijaryhmän arvioijien antamissa perusteluissa erityisesti esittämistapa ja -tyyli (10 mainintaa) sekä esiintymisjännitys (5 mainintaa). Ilmaisutapaa pidetään tilanteen kannalta heikkona: se on ”virallinen”, ”mahtipontinen”, ”teennäinen”, ”keinotekoisena kirjakielinen”, ”kliseinen puheenpitotapa”. Puhujan oletetaan opetelleen puheesityksensä 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 keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 9.69$, $s = 2.73$). Arvosanat vaihtelevat tyydyttävästä (6 pistettä) kiitettävään (17 pistettä).

Toinen arvioijaryhmä arvioi puhujan 033 taidot myös keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 10.4$, $s = 2.41$, $W = 7-15$). Taitojen tason arviointi on kaikkienensa ensimmäistä ryhmää yhteneväisempää, mutta arvosanat vaihtelevat tyydyttävästä (7 pistettä) hyvin hyvään (15 pistettä). Kohdentamisen ja kontaktin ($\bar{x} = 2.4$, $s = .52$, $W = 2-3$) sekä havainnollistamisen taidot ($\bar{x} = 2.7$, $s = .67$, $W = 2-4$) on arvioitu yhdenmukaisemmin kuin puheesityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen ($\bar{x} = 2.6$, $s = .97$, $W = 1-4$) tai sisällön ja ilmaisutavan ($\bar{x} = 2.7$, $s = .95$, $W = 1-4$) taidot. Aloitusta pidetään hyvänä, mutta puheesityksen seurattavuutta haittaavat arvioijien mielestä hajanaisuus, luettelomaisuus ja heikot siirtymät. Arvioijien näkemyserot tulevat ilmi sisällön ja ilmaisutavan arvioinnissa. Sisällön ansioista ollaan yhtä mieltä mutta ilmaisutavan tilannekohtainen sopivuus tulkitaan ristiriitaisesti:

”kieli ja nonverbaalinen ilmaisu sopivat tilanteeseen” Arvioija 18

”Kieli ei sovi tilanteeseen, vaan on enemmän kirjoitetun kielen mukaista - - Ilmaisutavassa kiireen tuntu. Tauot ja painotukset tekisivät puheesta puhutun, ei ulkoa opitun kuulaisen.” Arvioija 20

”selkeää yleiskieltä, nonverbaalinen ilmaisu vähäistä” Arvioija 21

Yksi arvioijista valittelee: ”siis taas vaikeus: mitä painotan? Sisältöpuoli oikein hyvä, mutta esiintymistyylin hallinta (ilmaisutapa) jäi mietityttämään”.

Ulkopuolisten arvioijien esiintymistaitoarvioinnit näyttävät vinoutuvan myös silloin, kun *arvioijan sisältöön kohdistamat odotukset eivät täyty*. Tähän näyttää liittyvän myös arvioijien erilaiset tavat tulkita, millaiset perustelut ovat riittävän monipuolisia. Tämän näkyy opiskelijoiden 029 ja 082 esiintymistaidoista tehtyjen arviointien perusteluissa.

Sisällön ja ilmaisutavan arvottaminen on haastanut opiskelijan 029 esiintymistaitojen tason arvioijia. Puhujan 029 esiintymistyyliä (5 mainintaa) pidetään ensimmäisessä arvioijaryhmässä luontevana ja rauhallisena. Puhe-esityksen sisältöä pidetään monipuolisena (4 mainintaa). Tosin yhden arvioijan mielestä ”sisältö olisi ehkä voinut olla vielä rikkaampi”. Kohdentamista pidetään hyvänä (4 mainintaa) mutta myös ajoittain (alus) 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 ($\bar{x} = 15.25$, $s = 2.86$). Ensimmäisen arvioijaryhmän arvioinnit vaihtelevat kuitenkin hyvästä (9 pistettä) kiitettävään (20 pistettä).

Toisen arvioijaryhmän näkemys opiskelijan 029 taitojen tasosta on hyvin samankaltainen kuin ensimmäisen arvioijaryhmän. Esiintymistaidot arvioidaan keskimäärin hyvin hyväksi ($\bar{x} = 15.5$, $s = 2.17$, $W = 10-18$). Arvosanat vaihtelevat hyvästä (10 pistettä) kiitettävään (18 pistettä). Sekä kohdentamisen ja kontaktin ($\bar{x} = 3.9$, $s = .57$, $W = 3 - 5$) että havainnollistamisen ($\bar{x} = 3.9$, $s = .32$, $W = 3-4$) arvioinnit ovat myös perusteluiltaan huomattavan yhteneviä. Arvioijien väliset näkemuserot tulevat esille pääasiassa sisällön ja ilmaisutavan osion arvioinnissa ($\bar{x} = 3.9$, $s = .99$, $W = 2-5$). Näyttää siltä, että nimenomaan sisältöä, erityisesti esitettyjen väitteiden perusteluja (ovatko suomalaiset suvaitsemattomia) arvioidaan eri tavoin:

”Sisällöt ovat kiinnostavia ja kuuntelijoiden omaa elämämpiiriä lähellä. Puhujan ajatukset välittyvät kuuntelijoille selvästi ja niihin tulee myös perustelut. Kieli ja mu ilmaisu on valittu tilanteeseen sopiviksi.” Arvioija 18

”Sisällössä oli paljon hyviä asioita otettu esille. Keskeisiä asioita oli kuitenkin vaikea löytää, koska asiat tulivat yhtenä möykkynä. Sisällössä olisi ollut ainesta parempaan esitykseen, jos niiden järjestyksessä olisi ollut toinen. Mieli-piteitä ei perusteltu. Hän esitti väittämiä ja esimerkkejä toisensa jälkeen, mutta perustelut uupuivat. Lopetuksessa hän kehotti avoimuuteen → toi vastapariiksi suvaitsemattomuudelle. Myös lopetuksessa tuli itsetunto uutena asiana kysymykseen. Nämä sotkivat ajatuksina sisältöä.” Arvioija 24

Ensimmäisessä arvioijaryhmässä on opiskelijan 082 esiintymistaidot arvioitu selvästi keskitasoa paremmiksi ($\bar{x} = 13.44$, $s = 2.92$), 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 perusajatukseseen, 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 kiitettäväksi. Puhuja 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 rajausta 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”.

Opiskelijan 082 taidot arvioi toinenkin arvioijaryhmä keskimäärin hyvin hyväksi ($\bar{x} = 13.9$, $s = 2.33$, $W = 10-16$). Ryhmän näkemykset eroavat eniten sisällön ja ilmaisutavan arvioinnissa ($\bar{x} = 3.5$, $s = .97$, $W = 2-5$). Sisältöä pidetään monipuolisena, kiinnostavana ja syvänä. Näkemykset kuitenkin eroavat sen suhteen, miten hyvin perusteltuna opiskelijan mielipidettä pidetään:

"perustelut ovat monipuolisia ja vakuuttavat"
 "perusteltiin oikein hyvin"
 "perustelut voisivat tosin olla monipuolisempia"
 "ei perustele riittävästi mielipiteitään, mutta näkökulmia oli toki paljon"
 "mielipiteitä ei perustella".

Arviointeja näyttävät vinouttavan myös erilaiset tavat arvottaa *puhe-esityksien sisällön jäsentymistä ja rakenteen sujuvuutta*. Se, että puhuja ei hallitse riittävän hyvin puhe-esityksen rakentamisen ja jäsentämisen taitoja, näyttää heijastuvan kielteisesti myös muiden taito-osioiden arviointiin. Arvioijat päätyvät erilaisiin tulkintoihin esityksen sisällön riittävydestä, ymmärrettävyydestä ja näkemysten perusteluista. Tällaisia ovat opiskelijoiden 096, 170 ja 175 esiintymistaidoista tehdyt arvioinnit.

Puhe-esityksen rakenteen seuraaminen näyttää tuottaneen ensimmäisen arvioijaryhmän arvioijille vaikeuksia opiskelijan 096 taitojen arvioimisessa. Esiintymistaidot arvioitiin keskimäärin tyydyttäväksi ($\bar{x} = 7.63$). 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 seikoista (13 mainintaa). Puhe-esitys on arvioijien mielestä jäsentymätön, rakenteellisesti epämääräinen ja vaikeasti seurattavissa. Tosin yksi arvioija pitää puhe-esitystä jäsennehtynä. Puhujan ilmaisutapaa (6 mainintaa) pidetään kuitenkin pääsääntöisesti hyvänä: "mukavan vapaamuotoista, iloista kertomista", "innostunut", "eläväinen", "kiva esiintymistyyli". Yhden arvioijan mielestä esiintymistyyli on "levoton". Perusteluissa toistuu myös huomio puhujan kielellisesti epätarkasta ilmaisusta ja runsaasti tilkesanojen käytöstä (8 mainintaa). Arvioijaryhmään kuuluvat ovat saattaneet arvottaa eri tavalla myös ilmaisutapaa.

Toisen arvioijaryhmän arvioinnit puhujan 096 esiintymistaidoista hajaantuvat myös eniten juuri rakenteen ja etenemisen osion suhteen ($\bar{x} = 1.9$, $s = .99$, $W = 1-4$). Kaiken kaikkiaan hänen esiintymistaitonsa arvioidaan keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 8.7$, $s = 2.91$), vaikka arvioinnit vaihtelevatkin tyydyttävästä hyvin hyvään ($W = 6-15$). Puhe-esityksen rakennetta pidetään luettelomaisena, aloitusta ja erityisesti lopetusta heikkoina ("vesittää puhujan aiemmat kehittelyt, varsinkin kun puhuja naureskelee lopuksi", "lopetus ei vakuuttanut ja vie uskottavuutta koko esitykseltä"). Keskeinen ajatus ei välity arvioijille. Ilmaisutapaa pidetään heikkona ja perusteluja riittämättöminä. Kahta arvioijaa lukuun ottamatta muut ovat sangen yksimielisiä niin eri osioiden numeroarvioineissa kuin arviointiensä perusteluissakin.

Puhujan 170 esiintymistaidot ovat ensimmäisen arvioijaryhmän jäsenet arvioineet keskimäärin hyvin hyväksi ($\bar{x} = 13.88$, $s = 3.46$). Arvioijat eivät kuitenkaan ole 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 haluaa 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"). Arvioijat kommentoivat: "osoitti hyvää tilanteen hahmottamista yhdistämällä 'kuolleen kohdan' esityksensä loppuun", "hyvää selkeää esitystä, ei lannistu kuolleesta kohdasta, vaan lopulta kääntää sen päinvas-taiseksi".

Toinen arvioijaryhmä arvioi opiskelijan 170 taidot huomattavan yhteneväisesti. Taitojen taso arvioitiin keskimäärin hyvin hyväksi ($\bar{x} = 13.4$, $s = 1.65$, $W = 12-16$). Toisenkin arvioijaryhmän perusteluissa tulee silti esille puhujalle sattunut hetkelinen sanojen katoaminen ("tökkö eli katkos puheessa kesti aika kauan", "poika eksyi raiteilta", "etenemisessä oli hankaluuksia", "sekoilustaan huolimatta puhuja pystyy

tekemän esityksestään kokonaisuuden”, ”ilmaisussa on hieman epäsujuvuutta, mutta puhuja viljelee myös itseironiaa”). Toisen arvioijaryhmän jäsenet kommentoivat katkosta rakenteen ja etenemisen mutta myös yllättäen sisällön ja ilmaisutavan arvioinnissa sekä kommentoivissaan suoritusta kokonaisuudessaan. Erilaisiin ratkaisuihin päätyvät ajatuskatkoksen merkityksestä esimerkiksi seuraavat kaksi arvioijaa:

”Puhujan esitys takelteli, mutta muuten se oli oikein hyvä. Jos se olisi ollut sujuvampi, olisi voinut päätyä ’hyvin hyväksi’. Mielestäni tasokuvauksen mukaan arvio on ok.” Arvioija 24

”Ajatuskatkolle ei mielestäni saa antaa liikaa merkitystä, niin sattuu kaikille. Kuitenkin tässä tapauksessa pojalla meni konseptit sekaisin vähäksi aikaa, mikä vähän häiritsi etenemistä. Tilanne ei varmaankaan edesauttanut, mutta hyvin hän kokosi itsensä ja sai loppuun humoristisen kommentin itsestään puhujana. Varsin taitava esiintymistaidoiltaan.” Arvioija 25

Samankaltaisia puhe-esityksen rakenteen seurattavuutta koskevia perusteluja nousee myös opiskelijan 175 taitojen arvioinnissa esille. Esiintymistaidot arvioidaan keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 11.06$, $s = 2.49$). 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”.

Toisenkin arvioijaryhmän näkemyksen mukaan opiskelija 175 on esiintymistaidoiltaan hyvä ($\bar{x} = 12.4$, $s = 2.55$, $W = 8-15$), mutta arvosanat vaihtelevat ryhmässä tyydyttävästä hyvin hyvään. Havainnollistamisen taitoa arvioidaan yhteneväisimmän ($\bar{x} = 3.3$, $s = .48$, $W = 3-4$). Arviointien perustelut ovat taito-osioissa yhdensuuntaisia. Rakennetta pidetään epäjohtamukaisena ja perusteluja kaivataan lisää. Sisältöä toiset arvioijat pitävät monipuolisena toiset sekavana ja liian yleiselle tasolle jäävänä. Toisen ryhmän arvioijat kuvailevat ilmaisutapaa hyväksi, mutta sisältöä ja erityisesti esitettyjen väitteiden perusteluja osa arvioijista kritisoi ”epävarmoiksi ja sekaviksi” ja ”yksipuolisiksi”. Osa arvioijista perustelut näyttävät vakuuttaneen:

”Puhujan esityksen sisältö on perustellusti valittu. Ehkä rakenteesta johtuen keskeinen ajatus ei aivan selkeästi noussut esiin. Puhujaa perustelee näkemyksiään monipuolisesti ja hyvin.” Arvioija 23

Sekä opettajien kokemukset että ulkopuolisten arvioijien arvioinnit osoittavat, että erityisesti sisällön ja ilmaisutavan arvioiminen ovat niitä arviointikohteita, joissa arvioijien subjektiiviset havainnot ja erilaiset tilannekohtaiset tulkinnat opiskelijan puhekäyttäytymisestä voivat johtaa erilaisiin näkemyksiin esiintymistaitojen tasosta.

5.7.2 Esiintymisjännitys ja esiintymistaidot

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.

Esiintymisjännitys määritellään tiettyihin tilanteisiin liittyväksi tilannekohtaiseksi reaktioksi, joka muotoutuu kielteisistä tilannekokemuksista (Pörhölä 1995a, 123). Opiskelijan jännittyneisyys voi haitata hänen suoritustaan kokeessa ja johtaa siten virheellisiin arviointeihin taidon todellisesta tasosta. Koetilanteet tulisi järjestää sellaisiksi, että ne haastaisivat parhaimmat taidot esiin, mutta ne eivät saisi kuitenkaan olla liian pelottava ympäristö esiintymiselle. Esiintymisjännitystä ruokkii usein arvioinnin kohteena oleminen ja arvioiduksi tulemisen pelko (Booth-Butterfield 1989; McCroskey 1984). Koetilanne voi siis jo sinänsä lisätä opiskelijan esiintymisjännitystä, jos siitä muodostuu kielteinen kokemus.

Esiintymisjännitys ja vireytyminen eivät ole sama ilmiö (Pörhölä 1995a, 123–124), mutta ne molemmat voivat haitata suoritusta ja myös vaikuttaa siihen, miten arvioija arvioi taitojen tasoa. Vireytyminen on myönteistä silloin, kun se johtaa menestykselliseen suoritukseen haastavassa tilanteessa. Voimakas fysiologinen vireytyminen tai esiintymisjännitys eivät ainoastaan tunnu puhujasta kiusalliselta ja pahalta, vaan ne voivat myös sitoa puhujan huomiokykyä liikaa omiin tuntemuksiin ja aiheuttaa kognitiivista kuormittumista, joka puolestaan voi vaikeuttaa tilanteen hallintaa, toiminnan mukauttamista ja puheen prosessointia. (Pörhölä 1995b; 2002.) Sekä esiintymisjännitys että vireytyminen voivat siis johtaa taidollisesti heikompaan suoritukseen.

Yksilöiden fysiologisen vireytymisen voimakkuus vaihtelee suuresti (Pörhölä 1995b). Vireytyminen ja esiintymisjännitys voivat myös ilmetä eri tavoilla. Ulkopuolisen arvioijan voi olla helppoa havaita vireytyminen tai esiintymisjännitys esimerkiksi puhujan asennosta, kasvoista, ilmeistä, äänestä ja puhe-esityksen etenemisestä. Voi olla myös niin, että vahvatkaan vireytymisen oireet tai jännittyneisyyden tuntemukset eivät näy eivätkä kuulu ulospäin (Carrell & Willmington 1998; Daly, Vangelisti & Weber 1995; Pörhölä 1995b). Esiintymistaitojen arvioinnin kannalta tämä on merkittävä havainto. Havaitessaan puhujan jännittävän arvioiko arvioija esiintymistaitoja vai pikemminkin vireytymistä ja jännitystä? Pitäisikö esiintymisvarmuuden olla arviointikriteeri? Tätä pohtii haastattelussa Satu, jonka kokemuksen mukaan koetilanteen tuoma jännitys heikentää joidenkin opiskelijoiden suorituksia.

TV: mitä sä teet, sitä voi olla vaikee varmaan ehkä tiedostaa, mitä sitten tekee [kun tulee arvioinnissa vastaan ongelmia]

Satu: - - ja yks ongelmallinen asia on se jännittäminen, että miten sen jännittämisen antaa vaikuttaa siihen arvosanaan

TV: miten sä luulet

Satu: se on tietysti se, että jos on se ulkopuolinen arvioitsija, niin se ei anna niin paljon vaikuttaa sen, kun se että [oma opettaja] tuntee oppilaan, näkee et se jännittää ja tietää, että se pystyy niinkö hirveen hyvään suoritukseen, mutta nyt se jännittää niin kauheesti, mutta kyllähän se pitäs tietysti huomioida se, että se ei oo silloin, se ei ole niin hyvä kuin normaalisti, mutta kun, enhä mä voi mitään sille, että se nyt jännittää, eikös sitä pitäs kuitenkin arvioida sitä puhetta, mikä nyt kuullaan eikä miten hän yleensä, no onhan se tämmöstä elämässäkin, että kyllähän ne sitten riippuen sitten, minkälaisiin työtehtäviinkin menee, niin kyllähän ne sit pärjää, jotka osaa pitää sen puheenvuoron, eivätkä jännitä.

Levollisuus näyttäisi olevan monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa piirre, jota käytetään kompetenssin arviointikriteerinä (ks. esim. Rubin 1985; Spitzberg & Dillard 2002; Spitzberg & Hurt 1987). Esiintymisjännitys tai vahva vireytyminen voivat ulospäin näkyessään vaikuttaa siihen, miten esiintymistaitoja arvioidaan. Miten se vaikuttaa esimerkiksi opettajan antamaan arvioon opiskelijan taitojen tasosta koetilanteessa, ei tiedetä.

5.7.3 Persoonallisuus arviointikriteerinä

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

Puheviestintäkompetenssiin kuuluu osana niin sanottu minäkompetenssi, kyky välittää omaa persoonallisuuttaan (Trenholm & Jensen 1992, 14). Taitava puheviestintä on siis myös persoonallista. Puheviestinnän taitoharjoittelun tavoitteena ei suoranaisesti ole kehittää oppijan persoonallisuutta – ei ainakaan sen enempää tai vähempää kuin opetuksen yleensäkin. Persoonallisuutta voidaan pitää suhteellisen muuttumattomana ominaisuutena, tosin oppija voi esimerkiksi palautteen ansiosta ymmärtää omaa persoonallista ominaislaatuiaan 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.

Persoonallisuuden ilmeneminen ja sen arvottaminen ovat haastateltujen opettajien mielestä yksi esiintymistaitojen arvioinnissa askarruttava ongelma. Voiko mittaava tai luokitteleva arviointimenetelmä tehdä oikeutta opiskelijoiden persoonalliselle tavalle puhua? Suoritusarvioinnin mittaavuus ja luokittelevuus sekä opiskelijan yksilöllisen persoonallisuuden kunnioittaminen saattavat arvioijasta tuntua vaikeilta yhdistää. Seuraavissa esimerkeissä Anja määrittelee persoonallisuuden aitoudeksi, joka näkyy itselle luontaisen puhe-tavan hallintana. Arvioijasta näyttää siltä, että puhuja ”on omana itsenään”.

TV: millasta esiintymistä sinä arvostat ja millasta keskustelemista sinä arvostat

Anja: no joo, mä arvostan ehkä semmosta, että sen pitää olla aitoo, että sillä tapaa, että siinä ei oo falskiutta, ja mun mielestä se on sekä esiintymisessä että tämmösessä ryhmäviestintätilanteessa, vaikka se olis taidoiltaan heikompaakin, mutta jos se on niinku aitoa pyrkimystä, niin mun mielestä se on arvokasta, - - ja tota, kyl mä sitten arvostan, niin mä en nyt tiedä, miten sen näissä lukiolaisissa vois sanoo ton persoonallisuuden, mutta mä ehkä nään sen sillä tapaa aitoutena, että se ei ole niinku ulkoa päin tulevaa, vaan että se jollakin tapaa tulee sisältä päin, ja siinä mielessä mä hyväksyn tiettyjä maneereitakin, kun musta tuntuu, että nää on tän ihmisen ominta tällä hetkellä.

Jos opettaja arvostaa esiintymisessä erityisen erottuvaa persoonallista tyyliä, voi suoritusarvioinnissakin persoonallisuus korostua, vaikka se ei esimerkiksi lukion puheviestintätaitojen päättökokeen kriteereihin kuulukaan. Satu kertoi haastattelussa arvostavansa tavanomaisesta erottuvaa, persoonallista esittämistyyliä. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka nimenomaan persoonallisten puhe-esitysten arviointi tuntuu hänestä hankalalta. On vaikeaa antaa eri taito-osioista pistemäärät analyttisesti arvioiden. Hänen mielestään sellaisissa tapauksissa pitäisi voida painottaa joitakin taitoja.

TV: no mitäs te teette silloin kun teillä menee kollegan kanssa arvioinnit niinku ristiin

Satu: - -, no tietysti semmosia tulee, sit semmosia persoonatapauksia, että miten me näihin, ja sit semmosia tulee, kun aatellaan, että siis tämmösiä ongelmia tulee, että se on jotenkin vetäny niin hyvin sen yleisön, mutta sit kun niitä eri kohteita, niin se ei kuitenkaan nouse korkeaksi se arvosana, mutta se puheenvuoro on ollut jotenkin kiinnostava, ja yleisö on pitäny siitä, no niissä tulee, että sit on puhuttu että pitäiskö tässä jonkun, että eihän näitä voi niin yhteismitallisesti käsitellä näitä kohteita, että laskee keskiarvoja, että se tulee, tulee siinä yhteydessä, jossakin on hirveen hyvä, niin antaaks sitä sitten anteeks niitä muita.

Persoonallinen, tavanomaisesta vahvasti poikkeava esiintymistyyli voi toisaalta vangita arvioijien huomion ja vinouttaa kaikkien arviointikohteiden arviointia. Tästä on hyvä esimerkki myös ulkopuolisten arvioijien arviointiaineistossa. Ulkopuoliset arvioijat arvioivat yleensä yhteneväisimmin niitä puhujia, jotka eivät ole olleet taidoiltaan kovin hyviä. Poikkeuksena tästä on kuitenkin puhujan 188 arviointi. Ensimmäisen arvioijaryhmän arviointien keskiarvon mukaan ovat puhujan taidot keskimäärin tyydyttävällä tasolla ($\bar{x} = 6.75$). Arviointien keskihajonta on aineiston suurin ($s = 3.61$). Summa-asteikon arvojen vaihteluvälin pituus on 12. Arviot vaihtelevat kokonaan hylätystä (0 pistettä) vahvasti hyvään (12 pistettä). Opiskelija puhui aiheesta "Miten nuoria palvellaan kaupoissa, ravintoloissa, virastoissa". 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 ilmaistapaa 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", "huitovaksi", "asiattomaksi". Esiintymistapaa kuvaillaan myös "mukaansatempaavaksi", "humoristiseksi", "innostuneeksi" ja kuuntelijakunnan "omalla kielellä ja tyyllillä" puhutuksi.

Toisenkin arvioijaryhmän näkemysten mukaan puhujan 188 esiintymistaitot ovat keskimäärin tyydyttävät ($\bar{x} = 5.00$, $s = 3.37$, $W = 0-11$). Arviot taitojen tasosta ovat ristiriitaisia. Esitystä kommentoidaan hyvin samankaltaisesti kuin edellisessäkin arvioijaryhmässä. Se "ihastuttaa ja vihastuttaa", on "liiankin elehtivä ja meluava", kieli on "siivotonta". Kielenkäyttöä pidetään "nuorille sopivana" mutta "kieli ei ollut tilanteeseen sopivaa, olen ehkä tylsä ja tiukka-pipo, mutta en suosittele käyttämään tiheään sanoja vituttaa ja ämmä". Tavanomaisesta tyylistä vahvasti poikkeava esitys "ravistelee arviointiasteikkoa". On todennäköistä, että puhujan värikäs tyyli herättää arvioijissa erilaisia tilannekohtaisia tulkintoja ja johtaa näin myös kauttaaltaan hyvin erilaisiin taitoarviointeihin.

Molempien arvioijaryhmien arvioijat päätyvät tulkitsemaan, että kyseessä on "performanssi" tai "yhden miehen show", "puhujaa näyttelee" ja että puhuja "heitti tehtävän leikiksi" ja kyseessä oli "pelleilyteatteri". Tutkijalle, joka kuunteli esitystä koetilanteessa viereisessä huoneessa, opiskelija 188 totesi tullessaan esityksensä jälkeen tekemään itsearviointia, että "taas kiihdyin ihan liikaa". Arvioijien attribuutiot puhujan persoonallisuudesta tai suhtautumisesta koetehtävään eivät siis osuneet oikeaan.

5.7.4 Koontia esiintymistaitojen arvioinnin haasteista

Sekä opettajien haastatteluissa kertomien arviointikokemusten että ulkopuolisen raadin arviointien perusteella näyttää siltä, että erityisesti sisällön ja ilmaisutavan arviointiin liittyy esiintymistaitojen suoritusarvioinnissa monenlaisia ongelmia. Arvioijan voi olla vaikea keskittyä seuraamaan sisältöä, jos esimerkiksi ilmaisutapa on sellainen, että siitä on vaikea saada selvää. Samoin voi käydä, jos esityksen rakenne ei ole niin jäsentynyt, että puhetta on vaivatonta seurata. Sisällön arvioimista vaikeuttaa myös se, että arvioija joutuu arvioidessaan tavallaan päättämään varsinaisen kohdeyleisön puolesta, onko sisältöä riittävästi ja kiinnostaako se kuuntelijoita. Onko se heille kohdennettu? Sisällön ja kohdentamisen taitojen arviointikin kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa.

Esiintymistaitojen arviointi vaikeutuu, jos sisällön ja ilmaisutavan välillä on suuri tasoero niin, että toinen on hyvä ja toinen heikko. Arvioijien erilaiset sisältöön kohdistamat odotukset ja arvostukset voivat vinouttaa arviointeja. Jokin tietty yksittäinen piirre voi vangita arvioijan huomion, jolloin hänen on

vaikea arvioida muita taitoja. Selkeästi muusta kokonaisuudesta erottuva piirre ja siihen liittyvät tulkinnat voivat johtaa haloefektin tavoin kaikkien piirteiden myönteisempään tai kielteisempään arviointiin. Puhe-esityksen sujuvuuteen näyttää liittyvän myös erilaisia arvostuksia. Toisilla arvioijista on ankarammat kriteerit sujuvuuden ja tilanteen hallinnan suhteen, toiset taas suhtautuvat lempeämmin rakenteelliseen epäjohtonmukaisuuteen tai yksittäisiin katkoksiin. Katkokset tai puhe-esitysten rakenteelliset heikkoudet voivat vaikeuttaa kokonaisuuden hahmottumista, jolloin arvioija ei pysty riittävän tarkasti tekemään havaintoja kaikista arvioitavista piirteistä.

Arvioijakoulutuksessa tulisikin suunnata huomiota erityisesti siihen, että arvioijat tunnistavat omat sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät arvostuksensa ja tuntisivat arviointikriteerit. Jos esiintymistaitojen arvioinnissa käytetään analyttistä arviointitapaa, tulisi arvioijia ohjata käyttämään johdonmukaisesti kaikkia niitä arviointikriteereitä, jotka on sovittu arviointikohteiksi.

Esiintymistaitojen arviointiin voi vaikuttaa myös se, miten esiintymisjännitys tai esiintymistilanteen nostama fysiologinen vireytyminen välittyy arvioijalle. Jännittyneisyys ja vireytymiseen liittyvät reaktiot voivat heikentää opiskelijan osaamista. Tämä on haaste lukion puheviestinnän opetukselle. On hyvä muistaa, että opiskelijoiden suoriutumisen kannalta on merkitystä sillä, ovatko esimerkiksi vireytymisen tuntemukset hänelle entuudestaan tuttuja ja miten hän ne itse tulkitsee. Tähän puolestaan voidaan esiintymisen tietojen ja taitojen opetuksella vaikuttaa. (Allen, Hunter & Donahue 1989; Keaten, Kelly & Finch 2000.)

Taitojen tarkastelu opetuksen kohteina ja osaamisen kuvaaminen osataitoina auttavat haastateltujen opettajien mielestä etäännyttämään persoonan ja käyttäytymisen toisistaan niin, että opetuksessa voidaan helpommin antaa taitoja koskevaa ohjaavaa palautetta Koesuoritusten arvioinnissa erityisen erottuvaan persoonalliseen tyyliin eri arvioijat suhtautuvat eri tavalla. Opettajien näkemykset taitavasta puhujasta (ks. lukua 4.2.3) näyttivät eroavan juuri ilmaisutavan persoonallisuutta koskevan vaatimustason suhteen. Persoonallisuuden korostuminen esimerkiksi yleisestä selvästi poikkeavana tyylinä voi vangita arvioijan huomion niin, että hän ei näe puhujan muita taitoja tai että hän näkee taitoa sielläkin, missä sitä ei ole. Holistinen arviointitapa, jota osa opettajista piti esiintymistaitojen suoritusarvioinnissa analyttistä arviointia mielekkäämpänä ratkaisuna (ks. lukua 5.6) johtaisi opiskelijan kannalta epäoikeudenmukaisempaan arviointiin kuin analyttinen arviointi. Persoonallisuus on esiintymistaitojen suoritusarvioinnin lähtökohta, mutta ei arviointikriteeri.

5.8 Ryhmätaitojen arvioinnin erityiskysymyksiä

5.8.1 Suhde- ja tehtäväkeskeisyyden arvottaminen

Ryhmäviestintätilanne tarjoaa vuorovaikutustilanteena monipuolisen mahdollisuuden harjaannuttaa puheviestintätaitoja. Se sopii myös erinomaisesti puheviestintätaitojen suoritusarviointiin. Edellyttäähän ryhmässä työskentely monia sellaisia puheviestintätaitoja, joiden merkitys ei tule niin korostuneesti esille esimerkiksi esiintymistilanteessa. Tällaisia ovat esimerkiksi monet kuuntelemisen ja havaitsemisen taidot, kuten johtopäätösten ja tiivistämisen taidot, mielipiteiden ja perustelujen arvioimisen taidot ja nonverbaalisen viestinnän havaitsemisen taidot.

Seuraavaksi tarkastellaan opettajahaastatteluissa esiin nousseita arviointikokemuksia ja ulkopuolisten arvioijaryhmien tekemiä ryhmätaitoarviointeja. Ryhmätaitojen suoritusarvioinnille ominaisia haasteita ovat suhde- ja tehtäväkeskeisyyden sekä kuuntelemisen taitojen arviointi. Lopuksi pohditaan sitä, millaisia mahdollisuuksia liittyy ryhmätaitojen yksilö- ja ryhmäkohtaiseen arviointiin.

Ryhmätaitojen suoritusarvioinnissa on tehtäväkeskeisyyden ja suhdekeskeisyyden arvottaminen haastavaa. Tämä ongelma palautuu puheviestinnän arvioinnin peruskriteereiden yhtensovittamisen vaikeuteen. Käyttäytymisen tulisi vuorovaikutustilanteessa olla sekä tavoitteellista ja tehokasta että tarkoituksenmukaista ja sopivaa. Näitä kriteereitä ei kuitenkaan aina ole helppo soveltaa samanaikaisesti arviointiin. On mahdollista, että arvioija arvostaa jompaa kumpaa enemmän, mikä johtaa siihen, että esimerkiksi eri arvioijat voivat tehdä samasta suorituksesta erilaisen päätelmän. Tällaisia osallistumisen tehtäväkeskeisyyden ja suhdekeskeisyyden arvottamisen ongelmia kuvaavat haastattelussa esimerkiksi Pirkko ja Anja seuraavasti:

TV: onko siinä [ryhmäkeskustelussa] muuta ongelmaa kuin et siinä on ne neljä [opiskelijaa], että se lukumääräkö se sen tekee hankalammaksi

Pirkko: kyllähän siinä tietysti mieltä, et mikä painaa vaa'assa eniten, että osoittaa yhteistyöhalukkuutta jos tarttuu hommaan, mutta onko se sitten yhteistyöhalukkuutta, jos puhuu koko ajan.

TV: sä sanoit silloin yhdeksänviis että esiintymisen arviointi on helpompaa [kuin ryhmäviestinnän]²⁴

Anja: sanoinko näin

TV: joo, kuin ryhmäviestinnän, ja tasokuvaus niinku huomattavasti helpompi hahmottaa, mutta tähän [arviointilomake] onkin ihan erilainen nyt

Anja48: tää on nyt erilainen, sehän oli silloin useampikohtainen, tässä ei ollu mun mielestä oikeestaan, et se mitä mä ajattelin tossa, toi osallistumisen määrä ja ajoitus

²⁴ Haastattelussa viitataan siihen, että opettaja oli kommentoinut tähän tutkimukseen liittyvistä kokeista esiintymistaitojen arviointia helpommaksi kuin ryhmätaitojen arviointia. Tutkimuksen ryhmäkoesuorituksiahan arvioitiin lomakkeella, jossa oli neljä arviointikohdetta (ks. liitettä 3). Puheviestintätaitojen päättökoetta varten arviointilomaketta muokattiin sellaiseksi, että siinä arvioidaan vain kolmea ryhmätaitoa: osallistumisen tavoitteellisuutta, puheenvuorojen sisältöä ja kuuntelemista (ks. liitettä 5).

sen tarkoituksenmukaisuus, että millä sitä sitten, et mikä se sitten loppujen lopuksi on, koska tota, laatukin on aika tärkeä, siis siinä mielessä ajattelin, että jos siellä nyt kauheesti käyttää puheenvuoroja ja valitsee erilaisia rooleja ja niin edelleen, niin tavallaan joku voi määrätietoisemmin ja harkiten päästä paljon pitemmälle siinä keskustelutaidollisesti, en mä tätä kyllä sillai näkis, jos mä oon kehittyneessä tässä suhteessa [nauraa].

Arvioija joutuu ryhmätaitoja arvioidessaan tekemään päätelmiä siitä, miten keskustelijan esittämät näkemykset palvelevat ryhmän tavoitteen saavuttamista. Hänen tulisi myös hyväksyä se, että kaikki puheenvuorot eivät välttämättä ole sisällöllisesti "ansiokkaita", mutta niillä voi olla ryhmän toiminnan tai ilmapiirin kannalta merkittävä funktio. Puheenvuorojen sisällön ja osallistumistapojen tilanne- ja ryhmäkohtaisuuden huomioon ottamista arvioinnissa korostaa Tiina:

TV: joo, toi on mielenkiintoinen kysymys kyllä niinku ajatella sitä, että mihin sen [sisällön ja tavoitteellisuuden, joiden arvioimisen ongelmaan opettaja viittasi] suhteuttaa, siitähän siinä on kyse, että suhteuttaako sen siihen ryhmään vai ryhmän tavoitteeseen tai niinku sä äsken sanoit, että mitä hänellä todennäköisesti itsellään olis sisällöllisesti tuotavana, että siinä on varmaan ainakin nämä, ja ehkä jotain muutakin

Tiina: kyllä varmaan, mulle se on tota niin, se [sisällön arviointi] on vaikea, mutta mehän [puheviestintätaitojen päättökokeen kehittelytyön osallistuneet] hirveen voimakkaasti haluttiin sitä, että tää sisältö on täällä [arviointikohteena], että torjuttais se semmonen kuva, että voi puhua mitä vaan, niinku sanomisen syvyys, mutta kun se ei aina ookaan niin, että on mahdollista päästä syvälle jos ryhmä on sellanen, että ja keskustelun sävy on, se asettuu niinku tietylle, ei kaikkien keskustelujen pitää olla hirveän analyttisiä, ollaan päästy ihan niinku hyvin siihen tavoitteeseen, vaikka se on jollakin muulla pohjalla, riippuu niin taas tästä tavoitteesta mikä siinä on.

Keskustelun tavoitteellisuus ei rakennu siitä, mitä ja miten kukin yksilö ilmaisee, vaan myös siitä, miten kukin keskustelija mahdollistaa sellaisen vuorovaikutussuhteen ja keskustelun ilmapiirin muodostumisen, että myös muut voivat esimerkiksi ilmaista näkemyksiään, tehdä kysymyksiä tai arvioida esitettyjä mielipiteitä. Ryhmän tavoite tai tulos ei siis koskaan ole vain sitä, miten hyvä päätös syntyi, mitä opittiin tai miten syvä analyysi jostain kaunokirjallisesta tekstistä saatiin aikaiseksi. Tulosta on myös se, millaiseksi kokemukseksi kanssakäyminen muodostui ja millaisia tunteita, asenteita ja arvoja siinä suhdetasolla viestittiin. Ulkopuolisen arvioijan voi olla vaikea arvioida ryhmän suhdetason tulosta yksilö- tai ryhmäkohtaisestikaan, mutta tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteerit eivät ole toisensa poissulkevia, vaan toiminnan taidokkuus määrittyy aina molempien perusteella.

Opettajan voi olla vaikea arvioida sellaista ryhmäkeskusteluun osallistumista, jossa keskustelija tuo sisältöjä keskusteluun, osallistuu aktiivisesti ja tavoitteellisestikin mutta ei anna toisille mahdollisuutta ilmaista mielipiteitään. Ryhmän vuorovaikutuksen suhdetason arvioinnin vaikeutta kuvaa hyvin seuraava Riitan esimerkki:

TV: ihan kaikkia [arviointikokemuksia] mitä sulle nyt tulee mieleen niinku merkityksellisiä kokemuksia

Riitta: kyl se ryhmäviestintätehtävä kuitenkin on vähän arka sille, mihin ryhmään joutu, se ei ole mitenkään alist-, tai siis se ei mitenkään predestinoi sitä, mutta tuota, niinku mull ois, mä voisin, ei tietysti ole aikaa kattoo, mut esimerkiks yks semmonen keskustelu, jossa oli, tuota hyvin hallitseva tyttö, mutta se oli toisaalta sitten kyllä taitavakin, mut se jotenkin, ja se oli niinku sellasta nonverbaalista jyräämistä, siis jotakin sellasta, että sitä oli niinku nauhalta hurja kattoo, miten joku oli suorastaan pelokas, että uskallanko mä nyt vai en, mutta toisaalta se osotti taitoja hyvin monipuolisesti, enkä mä keksiny, en mä keksiny täältä [arviointikriteeristöä] täältä tuota.

Keskusteluun osallistuminen ei ole vain joko tehtävä- tai suhdekeskeistä. Yksittäinen puheenvuoro voi olla hyvin tehtäväkeskeinen olematta kovinkaan suhdekeskeinen ja se voi olla vahvasti suhdekeskeinen olematta juuri tehtäväkeskeinen. Mutta se voi myös edistää tehokkaasti tai tehottomasti sekä tehtäväkeskeisyyttä että suhdekeskeisyyttä. Tehtäväkeskeisyys ja suhdekeskeisyys eivät ole dikotomioita. Molemmat ovat tärkeitä. Arvioijan henkilökohtaiset arvostukset tehtävä- ja suhdekeskeisyydestä kuitenkin vinouttavat ryhmätaitojenkin arviointia.

Ulkopuolisten arvioijien näkemykset erosivat ryhmätaitojen arvioinnissa erityisesti silloin, kun he joutuivat *tulkitsemaan keskustelijan toimintaa suhdetasolla* eli sitä, millaisia reaktioita jokin keskustelijan puheenvuoro tai tapa ilmaista mielipiteitä herättää toisissa keskustelijoissa. Arvioijat tulkitsevat myös eri tavalla sen, missä määrin aiheesta lipsuminen, jonkin jutun kertominen, nähdään ilmapiirin luomisen kannalta merkittävänä tai missä määrin sitä pidetään osoituksena tavoitteellisuuden, sisällön ja kuuntelemisen taitojen heikkoudesta.

Seuraavat kolme esimerkkiä (opiskelijoiden 065, 181 ja 188 taitojen tasosta tehtyjen arviointien perustelut) kuvaavat sitä, miten arvioijan subjektiiviset tulkinnat keskustelijan osallistumisen tehokkuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta sekä ryhmän ilmapiiristä ja ryhmän jäsenten suhteista vinouttavat arviointia. Osa arvioijista näyttäisi arvostavan enemmän tehtäväkeskeisyyttä, osa suhdekeskeisyyttä, mikä johtaa erilaisiin päätelmiin keskustelijan taitavuudesta myös muiden arvioitavien taitojen kuin pelkästään osallistumistavan ja osallistumisen määrän suhteen.

Ensimmäinen arvioijaryhmä on arvioinut keskustelijan 065 ryhmätaidoiltaan keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 12.48$, $s = 3.16$), mutta arviointien vaihteluväli on laaja ($W = 6-18$). Arviosanat 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”.

Osa arvioijista näkee osallistumisen monipuolisena ja tavoitteellisena sekä pitää 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 nimenomaan kuuntelemisen taidoissa: "hyvää, selkeää ilmaisua ja osallistumista, mutta puheenvuorot ovat usein irrallisia". Näin ristiriitaisten näkemysten perusteella on vaikeaa tehdä johtopäätöksiä siitä, miksi arvioijien näkemykset poikkeavat suuresti toisistaan.

Toisen arvioijaryhmän näkemyksen mukaan keskustelijan 065 ryhmätaidot ovat keskimäärin hyvät ($\bar{x} = 11.7$, $s = 2.83$) mutta arvioinnit vaihtelevat kuitenkin tyydyttävästä hyvin hyvään ($W = 6-16$). Opiskelijan katsotaan osoittavan yhteistyöhalukkuutta mutta ei niinkään tavoitteellisuutta. Arvioijien näkemykset ovat tästä hyvin yksimielisiä. Osallistumistavoissa nähdään olevan monipuolistamisen varaa. Puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan arvioinnit hajoavat tyydyttävästä (2 pistettä) kiitettävään (5 pistettä). Keskustelijan kielenkäyttöä kiitetään, ja hänen arvioidaan osaavan perustella näkemyksensä. Sisältöä kaikki arvioijat eivät pidä ryhmän ilmapiirin tai tavoitteen kannalta tarkoituksenmukaisena. Arviointien perusteluista nousee joidenkin arvioijien kommentteista esiin, että keskustelija "lipsuu aiheesta puhueensa kalvojen käytöstä" tai että hän "esittää muutamia irrallisia kommentteja, eikä kalvojen käytöstä puhuminen ei liity varsinaisesti tavoitteeseen". Näyttää siis siltä, että arviointien vinoutumiseen on voinut vaikuttaa erityisesti se, miten ankarana normina arvioija pitää aiheessa pysymistä.

Seuraava esimerkki kuvaa sitä, miten ryhmän ilmapiiriä ja suhdetasoa koskevat tulkinnat arvioidaan eri tavalla. Keskustelijan 181 ryhmätaitoja on ensimmäisessä arvioijaryhmässä pidetty keskimäärin hyvinä ($\bar{x} = 11.44$, $s = 2.97$). Arviointien vaihteluväli on melko laaja, tyydyttävästä (5 pistettä) lähes kiitettävään (16 pistettä). Puheenvuorojen pituudesta ja "rönsyilevyydestä" 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 rönsyili huomattavasti".

Tämänkaltaisen attribuutioiden kirjaaminen oli ryhmäviestinnän arvioinnissa erittäin vähäistä.

Toisenkin arvioijaryhmän kommentteissa näkyy keskustelijan 181 ryhmätaitojen arvottamisen vaikeus. Osan mielestä keskustelijan sisällöt ovat lähinnä vain "hyviä juttuja" ja "osin epäolennaisia". Toiset taas kommentoivat arviointiensa perusteluissa, että osallistujan "puhuminen sisältö on perusteellisesti valittua ja että hän "pystyy perustelemaan sanottavansa hyvin". Koko ryhmää arvioidaan koheesioltaan hyväksi, keskustelua kritisoidaan rönsyileväksi, ei kovinkaan tavoitteelliseksi mutta ilmapiiriltään leppoisaksi ja rennoksi. Keskustelijan 181 ryhmätaitojen taso on keskimäärin hyvä ($\bar{x} = 12.30$, $s = 2.45$, $W = 9-16$). Arviointi on siis yhteneväisempää kuin ensimmäisen ryhmän arviointi. Sisällön ja ilmaisutavan ($\bar{x} = 3.0$, $s = .82$) taitojen arvioinnissa näkemuserot ilmenevät selvimmän. Näyttää siltä,

että arvioijien arvostukset ovat eronneet siinä, miten tärkeänä he pitävät asia- ja tehtäväkeskeisyyttä tai suhdekeskeisyyttä.

Opiskelijan 188 esiintymistaitojen arvioinnissa hajosivat arvioijien mielipiteet poikkeuksellisen dramaattisesta esiintymistyylistä. Myös hänen ryhmätaidoistaan tehdyt arvoinnit ovat ristiriitaisia. Paitsi erilaiset tavat arvottaa ja arvioida tehtävä- ja suhdekeskeisyyttä, saattavat hänen ryhmätaitojensa arviointeihin heijastua arvioijien erilaiset näkemykset esiintymistaidoista. Ensimmäinen ulkopuolinen arvioijaryhmä arvioi opiskelijan ryhmätaidoiltaan keskimäärin vahvasti hyväksi ($\bar{x} = 11.94$, $s = 3.04$). Arvioinnit vaihtelevat tyydyttävästä (7 pistettä) kiitettävään (17 pistettä). Arviointeja perustellaan runsaasti lomakkeen "muuta havaintoja" -kohtaan (41 mainintaa 13 arvioijalta). Maininnoissa tulee esille puheenvuorojen ajoittainen epäselvyys sekä puheenvuorojen pituus (5 mainintaa). Osallistumistapoja (16 mainintaa) pidetään monipuolisina ja osallistumista erityisesti keskustelun alussa aktiivisena (5 mainintaa).

"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"

Osallistumisen tavoitteellisuudesta (5 mainintaa) ollaan eri mieltä:

"- - suhteellisen pitkiä puheenvuoroja, jotka eivät sisällöltään välttämättä tukeneet 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".

Toisen arvioijaryhmän näkemyksen mukaan opiskelija 188 on ryhmätaidoiltaan keskimäärin hyvin hyvä ($\bar{x} = 13.5$, $s = 2.76$, $W = 8-17$), mutta arvioijakohtaisesti tasoarvioinnit vaihtelevat vahvasta tyydyttävästä (8 pistettä) juuri ja juuri kiitettävään (17 pistettä). Osiokohtaisesti arvioijien näkemykset eroavat eniten puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan arvioinnissa ($\bar{x} = 3.20$, $s = 1.14$, $W = 2-5$). Perusteluissa ilmenee, että osalle arvioijia keskustelijan puheenvuorojen sisällön hahmottaminen on tuottanut hankaluuksia. Puheenvuorot ovat "sekavia ja vaikeasti seurattavia" eikä puhuja "oikein osaa puhua lyhyesti ja ytimekkäästi". Osa arvioijista taas näkee puheenvuorot, jotka välistä ovat pitkäköjiä, kuitenkin keskustelun sisällön kannalta relevantteina ja painavina. Taitojen arviointia on voinut vinouttaa myös se, että keskustelija on ajoittain pitkäänkin hiljaa vaikka osallistuukin sitten arvioiden ja kommentoiden toisten puheenvuoroja.

Ilmaisutavan tarkoituksenmukaisuuden ja sopivuuden tulkinta voi olla sekä opettajalle että ryhmän ulkopuoliselle arvioijalla vaikeaa. Ryhmätaitojen arviointia saattavat vinouttaa myös yksittäisten, kokonaisuudesta erottuvien puheenvuorojen tulkintaongelmat. Aiheesta poikkeamista arvotetaan eri tavalla. Toiset arvioijat painottavat enemmän tavoitteellisuutta ja asiakeskeisyyttä, toiset taas ottavan huomioon vahvemmin myös suhdekeskeisyyden ja ryhmän ilmapiiristä huolehtimisen.

5.8.2 Kuuntelemisen taitojen arviointi

Kuuntelemisen taitojen arviointi edellyttää päättelyä ja puheenvuoroa laajempien kokonaisuuksien hahmottamista. Kuunteleminen voi olla laadukasta, mutta ulkopuolinen pystyy sen arvioimaan vasta siitä, mikä tulee keskustelun kuluessa ilmi puheessa. Kuuntelemisen taitoja voi arvioida sekä sen perusteella, miten puheenvuorot liittyvät keskustelun kulkuun että sen kautta, miten niissä heijastuvat muiden keskustelijoiden esittämät näkemykset, kuten Minna ja Tiina kertovat:

TV: mitä sä niistä taitoalueista, siinä [ryhmäkokeessa] on nyt kolme joita arvioidaan, niin Minna: nää [ryhmätaitojen arviointikriteerit] on hyvät, että sen osallistumisen pitää olla tavoitteellista ja sen voi arvioida, ja sitten se että, mikä se on sitten se puheenvuorojen sisältö, sitä on pakko arvioida kyllä, ja vaikea on arvioida kuuntelemista, minusta kuuntelemista voi arvioida tota, ihan just vain niiden sisältöjen kautta tavallaan, että mitä siinä puheenvuorossa sanoi, niin sehän se sitten osoittaa, että onko kuunnellu, ja miten se puheenvuoro toimii siinä kokonaisuudessa.

TV: entäs sit ihan nää taitoalueet mitkä siinä [ryhmäkokeessa] on nää kolme

Tiina: taas tässä musta tää osallistumisen tavoitteellisuus on semmonen kohta, että itse asiassa toi kuunteleminenkin, niin kuunteleminen, kun se määritellään sillä tavalla, että sen täytyy tulla jollakin sisällön tavalla näkyviin, ja jos oppilas sen tietää, niin musta siinä ei pitäis olla mitään ongelmaa, että se joka istuu hiljaa ja vaan kuuntelee, niin mikäs siinä sitten, hän on valinnut sen.

Osa opettajista koki oivaltaneensa kuuntelemisen taitojen merkityksen puheviestintätaitojen arvioinnin kehittelytyöhön osallistumisen aikana. Esimerkiksi Riitta kertoo, miten hänen käsityksensä kuuntelemisen taidoista ovat muuttuneet ja kuinka hän on oppinut arvioimaan kuuntelemista:

TV: niin ryhmäviestintää [on vaikeampi arvioida kuin esiintymistä]

Riitta: niin tuota se on, tuota vaativampaa, onks sulla siinä muuten se ryhmäviestintä [katselee arviointilomaketta], niin hassulta kuin se kuulostaakin, niin tuota, tuo kuuntelemisen osuus on musta suhteellisen selkeä arvioitava

TV: miten niin hassulta

Riitta: niin no, sikäli hassulta, koska se oli niin uus asia silloin viis vuotta sitten [viittaa Puhvi-työn alkuvaiheisiin].

Kuuntelemisenkin taitojen arvioinnissa voivat arvioijan omat henkilökohtaiset arvostukset nousta vinouttamaan arviointia. Ulkopuolisten arvioijien arvioinneista paljastuu erilaisia tapoja arvottaa päällekkäispuhuntaa ja puheenvuorojen keskeytyksiä. Arvioijien normit päällekkäispuhunnan suhteen näyttävät erilaisilta. Tästä on hyvä esimerkki opiskelijan 096 ryhmätaitojen arviointi. Siinä missä toinen arvioija pitää keskeytyksiä ja päällekkäispuhuntaa kuuntelemistaitojen heikkoutena, toinen arvioija katsoo sen tilannekohtaisesti tarkoituksenmukaiseksi.

Keskustelijan 096 kuuntelemisen taidoista ja viestintätätyylin tarkoituksenmukaisuudesta näyttää ensimmäinen arvioijaryhmä olevan eri mieltä. Keskustelija on arvioitu taidoiltaan keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 11.19$, $s = 3.29$). Arvioinnit vaihtelevat

tydyttävästä (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 eloisasti, kuuntelee ja kommentoi, edistää mukavaa keskusteluilmapiiriä”.

Toisen arvioijaryhmän näkemyksen mukaan keskustelijan 096 ryhmätaidot ovat keskimäärin hyvät ($\bar{x} = 9.5$, $s = 2.42$, $W = 5-13$). Arviointi on siis yhteneväisempää kuin ensimmäisen ryhmän, mutta arvosanat vaihtelevat arvioijittain tässäkin ryhmässä tyydyttävästä hyvin hyvään. Osiokohtaiset arvioinnit ovat muiden kuin kuuntelemisen taitojen osalta melko yhdenmukaisia ($s = .52 - .74$). Näkemys kuuntelemisen taitojen tasosta jakaa arvioijien mielipiteet ($\bar{x} = 2.70$, $s = 1.06$) välttävästä hyvin hyvään. Myös perusteluissa tulevat ristiriitaiset tulkinnat esille:

”Osallistujan puheenvuorot liittyvät pääosin hyvin toisten puheenvuoroihin. Hän tekee erittelyjä muiden sanomisista ja kysyy tarkennusta. Osallistuja myös osallistuu yhteenvetojen tekemiseen.” Arvioija 18

”Puhuu toisten päälle. Ei näytä kuuntelevan kovin tarkkaavaisesti eikä tee yhteenvetoja käydystä keskustelusta.” Arvioija 20

Kuuntelemisen taidot kytkeytyvät myös argumentointitaitoihin. Kyky kuunnella kriittisesti ja arvioiden on usein ryhmän tuloksen laadun kannalta välttämätöntä. Esimerkiksi päätöksenteosta on havaittu, että ryhmissä, joka päättyy laadullisesti heikkoihin tuloksiin, johtopäätöksiä tehdään löysin perustein. Väitteiden tueksi esitetyt näkemykset eivät aina ole vakuuttavia tai kestäviä, mutta ryhmä saattaa hyväksyä informaatiota, joka perustuu hatariin oletuksiin ja hylätä sellaista informaatiota, joka pitäisi ottaa huomioon päätöksenteossa. (Hirokawa & Rost 1992; Hirokawa, Julian & Leatham 1993; Gouran 1990.)

Kuuntelemisen taitojen arvioinnissa on hyvä muistaa, että kuuntelemisen ja nonverbaalisen havaitsemisen taidot ovat tärkeitä paitsi ryhmän ilmapiirin

myös ryhmän tuloksellisuuden kannalta. Laadukkaan lopputuloksen saavuttaminen voi edellyttää kriittistä kuuntelemista, perustelujen pyytämistä ja näkemysten arviointia aika "ärhääkääseenkin" tapaan. Ulkopuolinen voi kokea argumentatiivisuuden eri tavalla kuin ryhmän jäsenet. Kuuntelemisen taitojen arviointia määrittävät sekä tehokkuuden että tarkoituksenmukaisuuden kriteerit, joiden yhteensovittaminen ei arvioijalle välttämättä ole helppoa.

5.8.3 Yksilö- vai ryhmäkohtainen arviointi

Ryhmätaitojen arviointi näyttää opettajien näkemysten perusteella haastavalta. Vaikka ryhmässä työskentely on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa suosittu työtapana ja vaikka ryhmätaitojen kehittäminen on osa lukio-opetuksen tavoitteita, eivät opettajat oman näkemyksensä mukaan opetuksessa aina suinkaan arvioi yksittäisten keskustelijoiden ryhmätaitoja tai anna niistä ohjaavaa palautetta.

Palautteen antaminen ryhmätaidoista ja taitojen arviointi koetaan vaikeammaksi kuin esiintymistaitojen arviointi, mikä ei johdu pelkästään siitä, että ryhmätilanteessa on tehtävä havaintoja ja arviointeja useammasta opiskelijasta. Puheviestintätaitojen palautteenantamisen harjoittelua koskevat havainnot tukevat sitä käsitystä, että esiintymistaitojen palautteenantajaksi koetaan helpommaksi harjaantua kuin ryhmätaitojen palautteenantajaksi. (Valkonen & Suomalainen 2000.) Tähän voi osasyynä olla se, että ryhmäviestinnän tarkasteleminen taitojen näkökulmasta ei ole kuulunut lukion puheviestinnän opetustraditioon meillä eikä muuallakaan. Jos vastaavia kokemuksia ei löydy omasta oppimistaustasta, ei opettajana ja kouluttajanakaan ole käytettävissä toiminta-aihiota, jota voisi tarkastella kriittisesti ja kehittää (Jyrhämä 1999).

Ryhmätaitojen arvioinnin erityinen vaikeus on siinä, että jokaisen keskustelijan kaikkien arvioitavien ryhmätaitojen, niin tavoitteellisuuden, osallistumistapojen ja osallistumisen määrän, sisällön ja ilmaisutavan kuin kuuntelemisenkin taitojen ilmenemiseen liittyy se, mitä ryhmässä tapahtuu. Kuinka aktiivisesti tai tavoitteellisesti muut osallistuvat? Millaista sisältöä he tuovat keskusteluun? Miten jäseneltyjä tai perusteltuja puheenvuoroja muut käyttävät osallistuessaan keskusteluun. Kuinka he ilmaisevat ryhmäsuuntautuneisuuttaan tai tukeaan? Miten he kuuntelevat toisiaan?

Toki kaikissa puheviestintätilanteissa siihen, miten yksilö toimii, ja siis myös siihen miten hänen toimintaansa arvotetaan, vaikuttavat vuorovaikutustilanteen muut osapuolet. Esiintymistilanteessa opiskelijan taitoja arvioiva opettaja joutuu arvioidessaan esimerkiksi kohdentamista tai sisällön valintaa ottamaan huomioon sen, keitä kuuntelijat ovat ja arvioimaan esimerkiksi sitä, mitä kuuntelijat tietävät ennestään. Ryhmätilanteessa vuorovaikutus ei kuitenkaan jää vain implisiittisen päättelyn varaan, vaan se on koko ajan nähtävissä ja kuultavissa.

Keskustelija joutuu ryhmässä koko ajan simultaanisti tekemään havaintoja siitä, miten toiset reagoivat hän omiin puheenvuoroihinsa ja reagoimaan myös itse toisten sanomisiin. Erilaisissa ryhmissä yksilön toimintamahdollisuudet

ovat erilaisia. Aktiivisessa ryhmässä ei kenenkään tarvitse erityisesti kiinnittää huomiota siihen, miten houkutella esiin erilaisia näkemyksiä. Passiivisessa ryhmässä joku voi joutua kantamaan yksin vastuun keskustelun ilmapiiiristä ja etenemisestä.

Kriteeriperusteisessa arvioinnissa on tavoitteena verrata opiskelijan suoritusta ennalta laadittuihin arviointikriteereihin. Opiskelijoiden suorituksia ei siis verrata toisiinsa, kuten suhteellisessa arvioinnissa. Ryhmätilanne on kuitenkin vuorovaikutustilanne, jossa yksilön taidot tulevat esille aina suhteessa toisiin. Arvioija joutuu väistämättä myös tekemään vertailuja, mikä itse asiassa on kriteeriperusteisen arviointitavan vastaista. Opettajien näkemysten mukaan muun ryhmän vaikutus tulee yksilökohtaisessa ryhmätaitojen arvioinnissa ongelmaksi muun muassa silloin, kun arvioidaan keskustelijan sisällön taitoja.

Ryhmätaitojen arviointikriteerit eivät ole absoluuttisia, vaan arvioija joutuu suhteuttamaan yksilön käyttäytymisen tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden määrittelyn aina jossain sosiaalisessa kontekstissa. Yksilön ryhmätaitojen tason arviointi edellyttää koko ryhmän huomioonottamista. Opettaja joutuu siis arvioimaan yksilön sisällön taitoja ”suhteessa siihen, mitä siinä on tarjolla” eli muiden osallistujien toimintaan mutta myös siihen, mikä on ryhmän kulloinenkin tehtävä. Tiina kuvaa tätä ongelmaa ja sitä, miten hän on pyrkinyt arvioimaan sisältöjä sen kautta, mitä kaikki ryhmän jäsenet tuovat keskusteluun:

TV: entäs sit ihan nää taitoalueet mitkä siinä on nää kolme [ryhmäkokeen arvioinnissa]

Tiina: tää puheenvuorojen sisältö on musta kaikkein vaikein kohta, et se, kun siinä ehkä enemmän, kuin näissä missään muussa tulee esille se muun ryhmän vaikutus, että ne omat sisällöt on niin kiinni siitä, et mitä muut sanoo - -

TV: miten sä niinku ratkasit tän tavallaan, tän kakstahosuuden tässä [arvioidaanko sisältöä sinänsä vai suhteessa siihen, mitä muut sanovat]

Tiina: no tota, kyllä mä niinku olen yrittäny ajatella sitä sillä lailla, että suhteessa siihen, mitä siinä on tarjolla, siinä tilanteessa, niissä rajoissa, mutta tuota kun mä muistelen niitä keskusteluja, joita oli siinä parin vuoden takasessa abikeskustelussa, niillä oli se aihe, mitä suomalaista kirjallisuutta suosittelis ulkomaiselle ikätoverilleen, niin ne oli, se oli sillä tavalla hyvä, että siitä ei oikeestaan tullu mitään, jos ei kaikilla ollut jotain tuotavaa, ja me oltiin [kollegan nimi] kanssa tosi hämmästyneitä, ne ties niin kamalasti, ne oli lukeneet vaikka mitä nykykirjallisuutta, et ne oli, siin ei ollut sitä ongelmaa oikeestaan, mut kun sitten toisaalta taas, kun mä aattelen sitä, että minkälainen on niinkun semmonen, minkälaisesta keskustelijasta itse pitää, niin sit se onkin just semmonen keskustelija, joka tuo aika voimakkaasti omia sisältöjä eikä se semmonen reflektioija.

On hyvä muistaa, että niin yksilö- kuin ryhmäkohtainenkin arviointi liittyy aina myös kysymykseen, mikä ylipäätään on ryhmän merkitys jonkin tehtävän ratkaisussa. Jos esimerkiksi ryhmäkoetehtävä tai mikä tahansa koulun ryhmätyötilanteista on sellainen, että sen ratkaiseminen ei edellytä yhdessä pohtimista, näkemysten vertailua, ideoiden ruokkimista ja kriittistä arviointia tai monien sitoutumista toimintaan, ei myöskään tunnu luontevalta arvioida sen perusteella sen paremmin yksilön kuin ryhmänkään taitavuutta.

Ryhmätaitojen arvioinnissa on hyvä käyttää sellaista tehtävää, jonka ratkaisemisessa ryhmä todella voi olla taitavampi kuin yksilö. Tällaisia ovat ne, joissa tehtävä on suhteellisen kompleksi ja jossa ryhmän tavoite saavutetaan vain siten, että jokainen tuo keskusteluun oman tietonsa, mielipiteensä tai näkemyksensä (Hirokawa, Erbert & Hurst 1996). Vain sellaisissa tilanteissa yksilöiden ryhmätaidot ja jokaisen osallistuminen joutuvat koetukselle. Ryhmä on tehokkaampi kuin yksilö silloin, kun se koostuu kokemuksiltaan ja osaamiseltaan erilaisista yksilöistä, kun sen viestintäilmapiiri on avoin ja vuorovaikutusmahdollisuuksia ei rajoiteta ja kun sen jäsenillä on vuorovaikutustaitoja. (Gouran, Hirokawa, Julian & Leatham 1993; Hirokawa, Erbert & Hurst 1996.) Yksilön ryhmätaitojen arviointi on mielekästä silloin, kun tehtävä todella nostaa esiin tarpeen toimia taitavasti.

Ryhmän kokoonpano voi opettajien näkemyksen mukaan vaikuttaa yksittäisen opiskelijan saamaan arviointiin suorituksestaan. Taidoiltaan hyvä opiskelija ei kenties pystykään näyttämään heikossa ryhmässä parastaan, koska joutuu yksin huolehtimaan tavoitteellisuudesta, reagoimaan toisten sanomisiin, jolloin hänen omat puheenvuoronsa voivat jäädä sisällöltään ja perusteluiltaan heikommiksi kuin ne olisivat toisenlaisessa ryhmässä. Ryhmän vaikutus näkyy paitsi sisällön taitojen arvioinnissa todennäköisesti myös siinä, millaisia edellytyksiä tai vaatimuksia esimerkiksi kuuntelemisen taidoille ryhmässä nousee.

Yksilön ja ryhmän taitojen *yhteensulautuminen tai polarisoituminen* näyttää tämän tutkimuksen perusteella olevan ryhmätaitojen suoritusarvioinnissa yksi taitoarviointeja vinouttava tekijä. Tämä käy ilmi opettajahaastattelujen lisäksi myös ulkopuolisten arvioijien arviointien perusteluista. Arvioinnin subjektiivisuus tulee esille siinä, miten eri arvioijat suhteuttavat yksilön osaamisen tason ryhmän muiden jäsenten osaamisen tasoon silloin, kun keskustelija on taidoiltaan huomattavasti parempi tai heikompi kuin muut ryhmän jäsenet. Tästä on hyvä esimerkki keskustelijan 153 ryhmätaitojen arviointi. Yksi ensimmäisen ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioija toteaa, että ne ovat ”hyvät suhteessa ryhmään”, mikä näyttää olevan avain erilaisten arviointien tulkitsemiseen.

Opiskelijan 153 ryhmätaidot arvioidaan keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 12.18$, $s = 2.88$). 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”.

Toisen arvioijaryhmän jäsenten näkemykset opiskelijan 153 taitojen tasosta eivät poikkea toisistaan yhtä laajasti kuin ensimmäisen ryhmän. Opiskelijan ryhmätaidot arvioidaan tasoltaan keskimäärin hyväksi ($\bar{x} = 11.80$, $s = 2.20$, $W = 8-15$). Taitotason arvioinnit vaihtelevat vahvasta tyydyttävästä (8 pistettä) juuri ja juuri hyvin hyvään

(15 pistettä). Arvioinnit ovat sekä osiokohtaisilta pistemääriltään että perusteluiltaan sangen yhdenmukaiset. Arviointitehtävää koskevissa kommentteissa nousee tämän suorituksen arvioinnista esille samanlaisia perusteluja kuin ensimmäisen ryhmän kommentteistakin saattoi päätellä. Keskustelu on kokonaisuutena verkkaista, passiivista, ja arvioitava opiskelija on ryhmässään aktiivisin.

”Vaikea arvioida yhtä ryhmän jäsentä, kun hänen toimintaansa suhteuttaa koko ryhmän toimintaan. Vaikkei pitäisi niin sitä vertaa helposti ja näin ollen tulee harha, että hyvässä ryhmässä arvioi kriittisemmin ja heikossa ryhmässä taas arvioi oppijan taidot helposti paremmiksi.” Arvioija 19

5.8.4 Koontia ryhmätaitojen arvioinnin haasteista

Ryhmätaitojen arviointi on haastavaa opettajien näkemysten mukaan monesta eri syystä. Arvioinnissa joutuu koko ajan suhteuttamaan päätelmänsä tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteerien varaan. Yksilön taitojen esille tuleminen on yhteydessä koko ryhmään ja sen dynamiikkaan, ja taitojen arviointi edellyttää erityisesti kontekstin huomioon ottamista. Sisällön taitojen arvioiminen edellyttää myös suhdetason huomioon ottamista. Kuuntelemisen taidot näkyvät vain välillisesti, ja niiden arviointi vaatii keskustelun kulun jäsentämistä.

Arvioijaryhmien arviointien pistemäärien taakse kurottautuminen arviointien perusteluja tulkitsemalla kuvastaa samankaltaisia ongelmia: arvioija joutuu suhteuttamaan keskustelijan toimintaa koko ryhmän toimintaan. Ryhmän ja yksittäisen jäsenen taidot voivat sulautua tai polarisoitua. Hyvä keskustelija heikossa ryhmässä saattaa nousta arvioijien silmissä taidoiltaan paremmaksi kuin, mitä hän tasokuvausten perusteella onkaan tai päinvastoin.

Vaikka ryhmätaitojen arviointiin liittyy monia ongelmia, ovat ryhmäkokeen suorituksista tehdyt arvioinnit yhteneväisempiä kuin esiintymistaitoarvioinnit. Tosin tämä ei välttämättä kerro siitä, että arviointi olisi luotettavaa. Onhan voinut käydä niin, että kun analyyttistä erittelyä ei ole osattu tehdä, onkin arvioitu holistisesti. Arvioinnit näyttivät hajaantuvan silloin, kun toiminnan tehtävä- ja suhdekeskeisyyttä arvioidaan eri tavalla tai kun keskustelijan ilmaisutavan tarkoituksenmukaisuutta tai sopivuutta on vaikea tulkita. Haloefekti näyttää aiheuttavan arvioijavirheitä myös ryhmäviestinnässä. Jokin yksityiskohta, esimerkiksi yksittäinen puheenvuoro, onnistunut loppukoonti tai puheenvuoron heikko ajoitus voi saada tavallaan vetovaunun aseman ja johtaa arviointien vinoutumiseen.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että ryhmätaitojen arvioinnissa virheitä voivat aiheuttaa myös 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. Puhe-esitystä kuunnellessaan arvioija voi jollain tapaa mieltää itsensä yhdeksi kuuntelijoista. Ryhmätaitoja arvioidessaan hän on ryhmän ulkopuolinen.

Osa ryhmätaitojen arviointiin liittyvistä haasteista on sellaisia, että niihin vastaaminen edellyttää esimerkiksi sen pohtimista, mitä ryhmän vuorovaikutuksessa tarkoitetaan sillä, että taidot ovat kontekstuaalisia ja funktionaalisia. Osa ryhmätaitojen suoritusarvioinnin ongelmista haastaa puolestaan arviointimenetelmien kehittäjiä. Miten arvioinnissa pystyttäisiin paremmin ottamaan huomioon suhdetason arviointi. Millaisia mittareita on mahdollista kehittää esimerkiksi vertaisarvioinnin hyödyntämiseksi myös suoritusarvioinnissa. Ryhmän ulkopuolisella arvioijalla ei ole samaa mahdollisuutta kuin ryhmän jäsenillä tulkita ja arvioida ryhmän keskustelun suhdetason tuloksellisuutta, koska hän ei jaa samaa tunnekokemusta eivätkä ryhmän jäsenten väliset suhteet välity ulkopuoliselle.

Puheviestintää harjoittelevan tai taitojensa tasosta kokeessa tai muulla tavoin näyttöä antavan opiskelijan ryhmätaitoja ei silti ole syytä arvioida pelkästään tuloksen tai sosiaalisen suhteen tasolla (Frey 1999, 106–111; Schultz 1999, 387–389; Valkonen & Mikkola 2000, 101–103). Vaikka ryhmän yhteistoiminnallisuus otettaisiin arvioinnissa paremmin huomioon, tulee opiskelijan saada arviointitietoa myös omista henkilökohtaisista taidoistaan vaikuttaa ryhmän tavoitteen saavuttamiseen ja ryhmän viestintäilmapiiriin.

6 PUHEVIESTINTÄTAITOJEN ITSEARVIOINTI

6.1 Miten lukiolaiset arvioivat puheviestintätaitojaan

6.1.1 Puheviestintätaitojen itsearvioinnin lähtökohtia

Tässä luvussa tarkastellaan esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearviointia. Esiintymis- ja ryhmäkokeiden itsearviointeja ja niiden perusteluja tarkasteltaessa pohditaan sitä, mistä esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearvioinnit kertovat. Millaisia edellytyksiä esiintyjällä tai keskustelijalla on arvioida omaa osaamistaan? Miten tietoisuus viestintäkäyttäytymisestä, viestinnän metakognitiiviset taidot, viestijäkuva, vireytyminen ja motivaatio kytkeytyvät puheviestintätaitojen itsearviointiin? Kirjoitelma-aineiston perusteella kuvataan, millaista esiintymistä ja ryhmässä keskustelemista lukiolaiset arvostavat ja pitävät taitavana. Miten lukiolaisten arvostukset ja esimerkiksi lukion puheviestintätaitojen päättökokeen arviointikriteerit vastaavat toisiaan?

Puheviestintätaitojen itsearviointia koskeva tutkimus on tarkastellut pääasiassa interpersonaalisen kompetenssin arviointia. Interpersonaalista viestintäkompetenssia on tutkittu havaintoihin tai mielikuviin perustuvana vaikutelmana tai käyttäytymisen pohjalta tehtynä päätelmänä. Arvioijina ovat olleet viestijä itse, viestijäosapuoli tai viestijäosapuolet sekä ulkopuoliset (koulutetut tai kouluttamattomat) arvioijat. (Ks. esim. Spitzberg 1988; 1991; Spitzberg & Cupach 1989.) Kenen vaikutelmaa tai arviointia vuorovaikutuskäyttäytymisen taidokkuudesta pidetään päteväenä, riippuu siitä, miten viestintäkompetenssi määritellään tai mikä on taitojen arvioinnin funktio.

Viestintäkompetenssi voidaan määritellä yksilön kontrolliprosessiksi. Tällöin korostetaan sitä, että viestintäkäyttäytyminen on tehokasta, mikäli yksilö kykenee sen avulla kontrolloimaan ympäristöään. 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 1994.)

Puheviestintätaitojen itsearviointia koskevat tutkimukset ovat kohdistuneet lähinnä interpersonaalisten vuorovaikutustaitojen arviointiin. Arvioinneissa on introspektiivisin mittarein mitattu viestijän tuntemuksia ja arvioita omasta toiminnastaan joko välittömästi vuorovaikutustilanteen jälkeen tai häntä on pyydetty arvioimaan valmiiksi annettujen kriteereiden perusteella muistinvaraisesti ja yleisluonteisesti itselle ominaista viestintäkäyttäytymistä. Muilla kuin mittaavilla menetelmillä ei vuorovaikutustaitojen itsearviointia juuri ole tutkittu.

Taitojen tasoa mittaavissa arviointitutkimuksissa on itsearviointi nähty jokseenkin epäluotettavana, koska ihmiset eivät yleensä ole kovin tietoisia omista vuorovaikutustaidoistaan. Itsearvioinnin ei ole todettu korreloivan juurikaan havaittavan käyttäytymisen kanssa (Duran 1992; Rubin 1985). Itsearviointia ei ole pidetty soveltuvana molekulaariseen taitoarviointiin, jossa päätelmiä taidokkuudesta tehdään tarkkarajaisten ja yksityiskohtaisten käyttäytymispiirteiden (esimerkiksi katsekontaktin tai kysymysten määrän) perusteella. Tämänkaltaisista piirteistä voi yksilön itsensä olla vaikea tehdä tietoisia havaintoja ja osuvia päätelmiä.

Itsearviointi ei ylipäätään todennäköisesti sitoudu vain tiettyyn hetkeen tai tiettyihin vuorovaikutustilanteisiin, vaan siihen vaikuttavat myös aiemmat kokemukset. Omien taitojen molaariset itsearvioinnit, joissa päätelmiä osaamisesta tehdään laajojen holististen piirteiden (kuten levollisuuden, toisten huomioon ottamisen ja aktiivisuuden) perusteella, ovat yhteneväisempiä toisten antamien arviointien kanssa kuin molekulaariset arvioinnit. (Spitzberg & Cupach 1985; Rubin & Graham 1988.) On todennäköistä, että puheviestinnän itsearvioinnissa käytetään erilaisia käsitteitä kuin mitä taitomittareihin on sisällytetty. Itsearvioinnissa on käytetty mittareita, jotka on rakennettu teoreettisen ymmärryksen pohjalta. Niitä ei ole laadittu esimerkiksi niin, että olisi tutkittu, millaisista seikoista viestijät itse tekevät havaintoja sosiaalisissa tilanteissa, mitä he pitävät merkityksellisenä tarkkailla omasta käyttäytymisestään tai miten viestijät itse mieltävät ja kielellistävät erilaisia puheviestintäkäyttäytymisen piirteitä.

Taitoarvioinnin peruskriteerit, tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus, painottuvat eri tavalla itsearvioinnissa ja toisten arvioinnissa. Omien vuorovaikutustaitojen arviointi perustuu enemmänkin tulkintaan oman käyttäytymisen tehokkuudesta kuin tarkoituksenmukaisuudesta. Toisten arvioinnissa painotuu puolestaan enemmän se, miten tarkoituksenmukaisena tai sopivana heidän käyttäytymistään pidetään. (Canary & Spitzberg 1989.) Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen arvioinnissa onkin ollut tarve erottaa itseä koskeva arvioinnin ulottuvuus, jota määrittävät tehokkuus, ekspressiivisuus, levollisuus ja varmuus, toisiin suuntautuvasta arvioinnin ulottuvuudesta, jota puolestaan määrittävät käyttäytymisen tarkoituksenmukaisuus tai toimintojen koordinaatio ja kyky ottaa toiset huomioon (Spitzberg & Dillard 2002).

Puheviestintätaitojen itsearviointi ja viestijäkumppaneiden tai niin sanotun kolmannen osapuolen arvioinnit eivät aina korreloi, koska viestijä itse reflektoi käyttäytymistään sisäisten tuntemustensa kautta ja vertaa käyttäyty-

mistään aiempiin vastaavanlaisiin kokemuksiin, omaan tulkintaansa tilanteesta ja tilanneodotusten täyttymisestä. Viestijällä itsellään ja ulkopuolisella arvioijalla on erilainen tiedollinen ja kokemuksellinen lähtökohta arvioinnissa. Arvioinnille on yleensäkin tyypillistä attribuutioiden hakeminen. Viestijä ja ulkopuolinen arvioija tai viestintäkumppani hakevat kuitenkin selityksiä ja syitä 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.)

Itsearviointiin on katsottu soveltuvan lähinnä vain osaamisen tieto- ja asenneulottuvuuksien arviointiin. Itsearviointi on mielekäs lähestymistapa erityisesti silloin, kun halutaan saada tietoa kompetenssin kognitiivisista ja affektiivisista komponenteista. Viestijä itse on paras asiantuntija arvioimaan omaa viestintämotivaatiotaan, viestintätyytyväisyyttään ja viestintätilanteiden herättämiä tuntemuksia. Erityisen hyvin 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.)

Viestintäkäyttäytymisen tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden itsearviointia tapahtuu tietoisesti tai tiedostamatta kaikissa vuorovaikutustilanteista. Taitojen oppimisen ja kehittämisen kannalta on merkitystä sillä, mihin itsearviointi suuntautuu ja miten relevanttia on sen tuottama tieto osaamisesta. Taitavan viestijän tulisi pystyä arvioimaan toimintaansa kriittisesti ja realistisesti. Tämän tavoitteen taustalla on konstruktivistisen oppimiskäsityksen 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.²⁵ (Ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 67–71, 196–197; Takala 1995, 43.)

Lukion opetuksessa opiskelijan itsearviointitaidon kehittäminen, omasta osaamisesta tietoiseksi tuleminen on tavoitteena kaikissa oppiaineissa. Erityisesti autenttinen arviointi korostaa sitä, että opiskelija on arvioinnin subjekti, ei objekti. Arvioinnissa pitäisikin käyttää myös opiskelijoiden omia arviointikriteerejä (Linnakylä 1997; Linnakylä & Kupari 1996). Itsearviointitaidon kehittymistä pidetään puheviestinnänkin taito-opetuksessa tärkeänä tavoitteena. Taitava viestijä tietää, mitä osaa, luottaa osaamiseensa, mutta tunnistaa myös ne viestintätaitojen osa-alueet, joissa hänellä on kehittämisen varaa.

²⁵ Käsitys siitä, että itsereflektio edellyttää oppimista, ei ole kiistaton. Itsereflektio voidaan määritellä myös kyvyksi tai yleiseksi valmiudeksi, joka kehittyy muiden ajattelunvalmiuksien tavoin kypsymisen kautta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 69–70.)

6.1.2 Esiintymistaitojen itsearviointi

Esiintymis- ja ryhmäkokeissa koottiin opettaja-arviointien ja ulkopuolisten arviointien lisäksi myös opiskelijoiden itsearviointeja. Opiskelijat arvioivat taitojaan samankaltaisella analyttisellä arviointitavalla ja samalla arviointiasteikolla kuin muutkin arvioijaryhmät (ks. arviointilomaketta ja tasokuvauksia liitteestä 2). Taito-osioita havainnollistavat osataidot (esim. saa aikaan kuuntelumotivaation ja pitää sitä yllä) oli kuitenkin itsearviointilomakkeessa muutettu yksikön 1. persoonamuotoon (esim. sain aikaan kuuntelumotivaation ja pidin sitä yllä).

Koesuoritusten itsearviointien perusteella lukiolaisten (N = 182) esiintymistaidot näyttävät varsin hyviltä. Esiintymistaitokokeesta itselle annettujen pistemäärien keskiarvo on arvosanaksi muutettuna lähellä *hyvin hyvää* (\bar{x} = 12.63, s = 2.68). Arviointien kokonaispistemäärät vaihtelevat arvosanoilla ilmaistuna *tydyttävästä* (5 pisteestä) *kiitettävään* (19 pisteeseen).²⁶

Välttäväksi ei taitojensa tasoa arvioi kukaan opiskelijoista, *tydyttävään* 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). Esiintymistaitokokeen tulosten jakauma on siis vino. Opiskelijat ovat olleet taipuvaisempia arvioimaan taitonsa hyvin hyväksi tai kiitettäväksi kuin tyydyttäväksi tai heikoiksi. Tulosten jakautumista normaalijakauman mukaisesti ei tosin ole tarpeen odottaakaan kokeessa, johon osallistujat ovat valikoituneet vapaaehtoisuuden perusteella.

Esiintymistaitojen osa-alueiden hallintaa kuvaavat itsearviointien osiokohtaiset tulokset. Ne osoittavat, että opiskelijat arvioivat kaikkien arviointikohteiden, niin kohdentamisen ja kontaktin, puhe-esityksen rakenteen ja johdonmukaisen etenemisen, sisällön ja ilmaisutavan kuin havainnollistamisenkin taitonsa vähintäänkin hyväksi. Taulukosta 24 ilmenevät taitokohtaisten arviointien prosenttiosuudet arvosanoittain sekä osiokohtaiset keskiarvot ja keskihajonnat.

TAULUKKO 24 Opiskelijoiden esiintymistaitojen itsearviointien osiokohtaiset prosenttiosuudet, keskiarvot ja keskihajonnat

Taito-osio	Välttävä	Tyydyttävä	Hyvä	Hyvin hyvä	Kiitettävä			
	%	%	%	%	%	\bar{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

²⁶ Arviointiasteikko ulottui nollassa (taidot eivät yllä välttävälle tasolle) viiteen. Arviointikohteita oli neljä, joten esiintymistaitokokeesta oli mahdollista antaa itselle maksimissaan 20 pistettä.

Parhaiten opiskelijat arvioivat hallitsevansa sanoman sisältöön ja ilmaisutapaan sekä kohdentamiseen ja kontaktiin liittyvät taidot, heikoimmin sanoman rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot. Arvioinnit 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 arviointilomakkeeseen perusteluja ja täsmennyksiä taitoarvioinneilleen. Esiintymistaidoistaan kommentteja kirjoitti 83 opiskelijaa (eli noin 45 % osallistujista). 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.").

Kaiken kaikkiaan mainintoja kertyi 164, joista suurin osa eli yhteensä 137 (85 % maininnoista) kuvasi opiskelijan toimintaa ja siihen liittyviä tuntemuksia. Loput kommentit käsittelivät esimerkiksi koejärjestelyjä tai tehtävän aiheita. Avovastausten yksittäiset maininnat ryhmiteltiin sisällön perusteella luokkiin. Aineistosta muodostui kaikkiaan 11 luokkaa, joista osaan kuuluu vain muutama maininta.

Opiskelijoiden arviointilomakkeisiin kirjoittamat itsearviointien perustelut osoittavat, että omaa toimintaa analysoidaan melko yksityiskohtaisesti. Kvalitatiivisen aineiston perusteella ei kuitenkaan muodostu samanlaista kuvaa keskimääräistä paremmasta taitojen hallinnan tasosta kuin kvantitatiivisen aineiston perusteella. Maininnoista välittyvät myös suomalaiselle puhekultuurille ominaiset kovat tulosodotukset. Yleisön edessä esiintyminen mielletään viestintätilanteeksi, jossa puhumisen tulisi olla hallittua, sujuvaa, rikkeetöntä ja virheetöntä (Sallinen–Kuparinen 1986c, 1986d).

Opiskelijat kuvasivat itsearviointiensa perusteluissa omia tuntemuksiaan, tilannekokemuksiaan tai käyttäytymistään. Kommenteissa kuvattiin

- esiintymisjännitystä tai ahdistuneisuutta (27)²⁷
- puhe-esityksen sujuvuutta tai katkonaisuutta (21)
- omaa nonverbaalista ilmaisua (18)
- oman esityksen asiasisältöä ja sen valintaa (18)
- puhe-esityksen rakennetta ja jäsentelyä (18)
- kuuntelijoihin liittyviä havaintoja (9)
- esiintymistyyliä (8)
- yleisvaikutelmaa omasta onnistumisesta (6)
- puhumisen suhteuttamista aikaan (5)
- harjaantuneisuutta tai epävarmuutta (4)
- tilanteen hallintaa (3).

²⁷ Sulussa oleva numero kertoo mainintojen lukumäärän.

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

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

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 jännittämisesistäkin. Nämä maininnat olivat kaikki sävyiltään kielteisiä:

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

Puhumisen suunnitteluun ja tuottamiseen liittyvistä ongelmista kertovat maininnat voivat myös viitata esiintymisjännitykseen. Esiintymisjännityksen ja kognitiivisen kuormittumisen on todettu olevan yhteydessä toisiinsa (Pörhölä 1995b; 2002).

Omaa *nonverbaalista ilmaisua* koskevista kommentteista 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 myös omasta puhenopeudestaan, jota he pitivät useimmiten liiallisena:

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

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

Puhe-esityksen *asiasisältöä ja sen valintaa* koskevat kommentit ovat enimmäkseen mainintoja asiasisällön 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 tosiasiallisesti oli"
 "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 arvioita sekä kommentteja esityksen etenemisestä:

"en ollut tarpeeksi suunnitellut puheen lopetusta, joten se oli hieman töksähtävä"
 "puheeni lopetus oli huono, koska sitä ei ollut"
 "hyvä puoli oli, että lopetin esitykseni luontevasti heti kun asia oli selvitetty"
 "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"
 "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”. Toistamisen tulkinta kielteisesti voi kertoa myös pyrkimyksestä puhua huolitellusti ja ”virheettömästi”. Kirjoitetun kielen mallien on todettu heijastuvan siihen, millaiseen ilmaisuun puhe-esityksissä pyritään (Sallinen-Kuparinen 1986c).

Kuuntelijoihin liittyvät havainnot ovat *havainnot 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 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 nämäkin itsearviointien perustelut voivat kuvastaa esiintymisjännitykseen liittyviä tuntemuksia. Puhuja voi kokea tututkin kurssitoverit niin oppituntien harjoitustilanteissa kuin tällaisessa koetilanteessa kriitikoiksi, ei vertaisryhmän jäseniksi (esim. Daly & Buss 1984, 67–78).

Esiintymistyylisiin liittyvien tavoitteiden – lähinnä rauhallisuuden, elävyyden tai ilmeikkyyden – saavuttamista koskevia mainintoja kertyi muutamia:

”olin suunnitellut ilmaisevani asioita hieman elävämmin”
 ”yrityin puhua ilmeikkäästi ja selkeästi, mutta nonverbaalisen viestinnän osuus saattoi jäädä vähäiseksi”
 ”esiintymisen oli jäykkä ja ankeaa”
 ”puhe olisi voinut olla vähän rauhallisempaa”
 ”innostun aina liikaa”.

Yleisvaikutelma omasta onnistumisesta tulee esille vain muutamasta maininnasta. Osa niistä on lyhyitä toteamuksia ”en onnistunut kunnolla”, ”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.)”

Tottumattomuus ja epävarmuus kuvastuvat vain muutamissa maininnoissa:

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

Yksi opiskelija puolestaan mainitsi näyttölemisen 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 itsearvioinneissa heijastuu jännittyneisyys, tyytymättömyys omaan esiintymistapaan sekä tulos- tai tyyliodotusten täyttymättömyys. Oma suoritusta 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 itsearviointien perusteluissa näkyy mainintoja omien tavoitteiden saavuttamisesta tai puhujan ja kuuntelijoiden välisestä vuorovaikutuksesta. Esiintymistaitojen arvioinnissa käytetään paljon samanlaisia, konkreettisia omaa esiintymistä kuvaavia käsitteitä kuin taitomittarissakin, mikä osaltaan saattaa kertoa tottumuksesta esiintymistaitojen arviointiin.

Itsearviointien perusteella opiskelijoiden esiintymistaidot ovat varsin hyviä. Erityisen hyvin opiskelijat arvioivat hallitsevansa sisältöön ja ilmaisutapaan liittyvät taidot sekä kohdentamisen ja kontaktin taidot. Taitomittarin osioista heikoimmiksi arvioidaan puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot. Avovastausten perusteella muodostuneista luokista voi tehdä saman havainnon. Opiskelijat ilmaisevat – jännitykseen liittyvien tuntemusten jälkeen – eniten seikkoja, jotka kuvastavat huolta puhe-esityksen sujuvuudesta, katkonaisuudesta ja etenemisestä. Opiskelijoiden itsearvioinneista selvimmin nousevat esille esittämisen taitoihin liittyvät huomiot. Sen sijaan esityksen sisältöön tai vuorovaikutuksellisuuteen liittyviä pohdintoja on vähän.

Itsearviointien perusteluista voi päätellä, että opiskelijoiden omat koetilanteeseen liittämät arviointikriteerit korostavat esiintymisvarmuutta, levollisuutta, rauhallisuutta, puhe-esityksen sujuvuutta ja ilmaisutavan virheettömyyttä. Myös sisältö, erityisesti sen riittävyys ja aiheenmukaisuus, sekä kuuntelijoiden mukanaolo ja myönteisten reaktioiden saavuttaminen olivat opiskelijoiden itsearviointien kriteereinä.

6.1.3 Ryhmätaitojen itsearviointi

Opiskelijat arvioivat ryhmätaitonsa kaiken kaikkiaan erittäin hyväksi. Ryhmätaidoista annettujen pistemäärien keskiarvo on vahvasti *hyvin hyvä* ($\bar{x} = 13.84$, $s = 2.50$). Ryhmätaitojen tulosten jakauma on vino. Opiskelijoiden itselleen antamat arvosanat kasautuvat arvosana-asteikon yläpäähän. Useimmat ovat arvioineet ryhmätaitonsa hyvin hyväksi. Pistemäärät vaihtelevat *tyytyttävästä* (6 pistettä) *kiitettävään* (20 pistettä). *Välttäviksi* tai sitä heikommiksi ei omia ryhmätaitojaan arvioi kukaan, *tyytyttävään* arvosanan taidoistaan itselleen antaa vain 2.2 % (4 opiskelijaa). *Hyväksi* taitonsa arvioi reilu neljännes opiskelijoista eli 27.6 % (50 opiskelijaa). *Hyvin hyvinä* ryhmätaitojaan pitää yli puolet eli 54.7 % opiskelijoista (99 opiskelijaa). *Kiitettävälle* taitotasolle ryhmäviestijänä itsearvioinnin perusteella yltyä 15.5 % eli 28 opiskelijaa.

Arvioitavista taitoalueista opiskelijat pitivät parhaimpina omia *tavoitteellisuuden taitojaan* ($\bar{x} = 3.57$), heikoimpina *puheenvuorojen sisällön ja ilmaisutavan taitoja*. Tosin taito-osioiden keskiarvojen väliset erot ovat pieniä. Suhteellisen alhaiset keskihajonnat (.76–.87) osoittavat arviointien kasautuneen. Opiskelijoilla on ollut vaikeuksia arvioida analyttisesti omaa osaamistaan. Tämä käy ilmi erityisesti *kuuntelemisen* taitojen arvioinneissa, kuten taulukko 25 osoittaa.

TAULUKKO 25 Opiskelijoiden ryhmätaitojen itsearvioinnin osiokohtaiset prosenttiosuudet, keskiarvot ja keskihajonnat

Taito-osio	Välttävä	Tyydyttävä	Hyvä	Hyvin hyvä	Kiitettävä	\bar{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 ilm.tapa	-	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.

Ryhmätaitojaan arvioidessaan opiskelijat kirjoittivat huomattavasti vähemmän kommentteja kuin esiintymistaitokokeen yhteydessä. Mainintoja kertyi 41 opiskelijalta yhteensä 73, joista 60 käsittelee jollain tapaa ryhmäkokeeseen liittyviä tuntemuksia tai ryhmän toimintaa. Aineisto analysoitiin sisällöllisesti ja siitä muodostui 6 luokkaa. Itsearviointien perustelut käsittelivät

- keskustelukokemuksen miellyttävyyttä (15 mainintaa)
- keskustelun etenemistä ja sujuvuutta (13 mainintaa)
- keskustelun ilmapiiriä (10 mainintaa)
- keskustelun helppoutta (8 mainintaa)
- omia ryhmätaitoja (7 mainintaa)
- yksimielisyyttä ryhmässä (4 mainintaa)
- yleistä osallistumisaktiivisuutta (3 mainintaa).

Avovastausten aineisto on suppea. Se kuvastaa kuitenkin mielenkiintoisella tavalla sitä tapaa, jolla opiskelijat ovat taitojensa itsearviointin yhteydessä hahmottaneet ryhmätilanteen. Maininnat kuvaavat pikemminkin ryhmän toimintaa kokonaisuudessaan kuin omaa toimintaa tai omia ryhmätaitoja. Omat tuntemukset ilmaistaan koko ryhmää kuvaavien mainintojen kautta. Kokemuksia voi luonnehtia erittäin positiivisiksi. Toteamus ”aihe oli ihan hyvä ja mukava porukka oli jutella” kuvastaa hyvin mainintojen yleisluonnetta.

Esiintymistaitokokeen jälkeen opiskelijat kirjoittivat eniten jännittyneisyydestä. Ryhmäkokeen 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 toisto”
 ”keskustelu meinasi jumiutua”
 ”meidän ryhmässä negatiivista oli se, että välillä tuli pieniä taukoja, jotka on vähän vaivautuneita”
 ”tyhjiä hetkiä ei tainnut olla”.

Ryhmätaitoja, 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”
 ”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”

Opiskelijoiden positiiviset kokemukset näkyvät myös *keskustelun helppoutta* 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”.

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

Omia *ryhmätaitoja* tai ylipäättään 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 tökerästi toisia huomioimatta puheenvuoroa".

Keskusteluja kritisoidaan hieman liiallisesta *yksimielisyydestä*, 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".

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 konsensusuksen säilyttämiseen, on sekä päätöksenteko- että ongelmanratkaisukeskusteluissa hyvin yleinen ilmiö (Hirokawa & Rost 1982). Se, että keskustelu oli myös koetilanne, on saattanut vahvistaa pyrkimystä välttää erimielisyyden ilmaisuja. Keskustelun aihekaan ei välttämättä motivoinut esittämään ristiriitaisia näkemyksiä. Aiheenahan oli pohtia lukio-opetukseen soveltuvia kirjallisuuden opetuksen työtapoja.

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".

Ryhmätaitojen itsearviointia koskevan taitomittarin kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto kuvaavat hyvin samansuuntaisesti opiskelijoiden näkemyksiä omien ryhmätaitojensa 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 ryhmän toimintaa tavoitetta kohti, osoittaa yhteistyöhalukkuuttaan, suhteuttaa puheenvuoronsa sisällön keskustelun tavoitteeseen sekä rajata ja mitoittaa puheenvuoronsa tarkoituksenmukaisesti.

Opiskelijoiden itsearviointeihin liittyvien kommenttien mukaan keskusteleminen oli miellyttävää ja helppoa. Ryhmissä vallitsi hyvä ilmapiiri. Opiskelijoiden kommentit eivät juuri osoita oman toiminnan tai ryhmätaitojen analysointia. Tämän havainnon perusteella voidaan tehdä vain varovaisia johtopäätöksiä, koska opiskelijat ovat voineet pyrkiä kirjoittamaan lomakkeisiin nimenomaan niitä seikkoja, jotka eivät taito-osioissa tulleet esille.

Suppean aineiston perusteella on vaikea hahmottaa, millaiset ovat ne kriteerit, joita ryhmätaitojen itsearvioinnissa käytetään. Jos aineistosta kuitenkin johdetaan lukiolaisten käyttämät ryhmätaitojen itsearviointikriteerit, ne arvottavat koko ryhmän toimintaa sen perusteella, miten miellyttäväksi keskustelun ilmapiiri koetaan, miten sujuvasti, katkoksitta keskustelu etenee, miten vaivattomasti tavoite saavutetaan, miten aktiivisesti ja tasapuolisesti keskusteluun osallistutaan ja miten liiallinen konsensus vältetään.

6.1.4 Koontia esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearvioinneista

Opiskelijat arvioivat omat puheviestintätaitonsa molemmissa kokeissa erittäin hyväksi. Tulokset antavat kuitenkin vahvasti viitteitä siitä, että opiskelijoiden käsitys omista puheviestintätaidoistaan ei 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 osaamiseen liittyvät uskomukset tai affektiiviset tekijät, kuten jännittyneisyys ja viestintätyytyväisyys, vaatisi jatkotutkimuksia ja edellyttäisi varmasti myös toisentyypistä koeasetelmaa. Esimerkiksi tilanne, jossa harjoituksen tai puheviestintätaitokokeen jälkeen joko haastatellen tai yhdessä videoita katsellen kootaan opiskelijan havaintoja ja tulkintoja oman toiminnan tavoitteista ja niiden saavuttamisesta, antaisi paremmat lähtökohdat tavoittaa henkilökohtaiset arvostukset ja merkityksenannot.

Opiskelijoiden itsearvioinnit näissä kahdessa tilanteessa eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi toisistaan (t -arvo = 5.73, $p < .001$). Parhaimmin opiskelijat arvioivat hallitsevansa esiintymistaidoista sanoman sisältöä ja ilmaisu- tapaa koskevat taidot, heikoimmin puhe-esityksen rakentamiseen ja johdonmukaiseen etenemiseen liittyvät taidot. Ryhmätaitojensa tasoa opiskelijat pitivät selvästi parempana kuin esiintymisen taitoja. Erityisen hyvinä opiskelijat pitivät omia tavoitteellisuuden taitojaan.

Esiintymisen tasokuvauksiin suhteutettuna tulos osoittaa, että hieman yli puolet opiskelijoista hallitsee taitonsa huomattavasti paremmin kuin arvosanan 'hyvä' tasokuvauksessa todetaan (ks. liitettä 2). 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 3). Tulos on yllättävä siinä mielessä, että ryhmätilanteet edellyttävät viestintäsuhteisiin liittyviä taitoja, joita puheviestinnän taitohierarkiassa pidetään paljon vaikeam-

pina hallita kuin esimerkiksi esiintymisen taitoja (Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990).

Hyvin myönteisen kuvan opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmätaidoista saa myös opettajien arviointien perusteella. Ulkopuolisten arvioijien ryhmä sen sijaan arvioi lukiolaisten taidot selvästi heikommiksi kuin opiskelijat itse tai heidän opettajansa. (Opettajien ja ulkopuolisten arvioijien arvioinneista ks. lukua 5.3.) Lukiolaisten itsearviointien ja opettajien arviointien välinen ero on esiintymistaitojen osalta tilastollisesti melkein merkitsevä (t -arvo = .026, $p < .05$); erittäin merkitsevä arviointien ero on puhe-esityksen rakenteen ja etenemisen taidoissa (t -arvo = 5.10, $p < .001$), jotka opiskelijat arvioivat selvästi heikommiksi kuin opettajat.

Opiskelijat olivat siis opettajiaan kriittisempiä sen suhteen, miten hyvin he osaavat rakentaa johdonmukaisesti etenevän puhe-esityksen, jota kuuntelijoiden on helppo seurata alusta loppuun. Ulkopuolisten arvioijien näkemys on samansuuntainen. Hekin arvioivat heikoimmiksi, mutta silti hyvin hallituiksi, juuri puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot. Ulkopuolisten arvioijien ja opiskelijoiden itsearviointien välinen ero on esiintymistaitojen tason suhteen vain melkein merkitsevä (t -arvo = 2.62, $p < .05$).

Ryhmätaitojen arvioinnissa opettajien ja opiskelijoiden näkemykset ovat yllättävän samansuuntaiset. Niin opiskelijat itse kuin heidän opettajiansakin ovat arvioineet opiskelijoiden ryhmätaidot paremmiksi kuin heidän esiintymistaitonsa. Itsearviointien ja opettajien tekemien arviointien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa (t -arvo = -.96, $p = .339$). Sen sijaan ulkopuolisten arvioijien ja opiskelijoiden itsearviointien välinen ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (t -arvo = 5.49, $p < .001$).

Taitojen itsearviointi 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 ja ulkopuolisten arvioijien ryhmä päinvastoin kritisoivat 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). Tukea tälle oletukselle löytyy itsearviointien perusteluista. Erityisesti esiintymistaitojen itsearvioinnin yhteydessä kirjoitetut arviointien perustelut kertovat jännittyneisyydestä ja tilanteen hallintaan, sisällön käsitteilyyn sekä sujuvuuteen ja ilmaisutavan virheettömyyteen liittyvästä tyytymättömyydestä.

Tutkimuksen tavoitteiden mukaista ei ole ottaa kantaa siihen, ketkä ovat arvioineet opiskelijan taitoja "oikein". Oikeastaan ei pitäisikään kysyä, onko puheviestintätaitojen itsearviointi jollain tietyllä arviointia varten luodulla mittarilla luotettavaa vai ei. Sen sijaan olisi kysyttävä, vastaako arviointikriteeristö

todella sitä tapaa, jolla esiintyjä tai keskustelija itse toimintaansa reflektoi. Perusteita tällaiseen uskomukseen ei ole.

Lukion puheviestinnän opetuksen kannalta esiintymis- ja ryhmäkoee-suoritusten itsearviointien tulokset korostavat erityisesti kahta seikkaa, jotka nousivat esiin jo opettajahaastatteluistakin. Lukiossa on syytä käsitellä esiintymisjännitystä ja esiintymiseen vireytymistä sekä harjoitella esiintymistilanteen hallintaa. Ryhmäviestintää on tarpeen tarkastella myös taitonäkökulmasta, jotta opiskelija saisi käsitteitä, joilla arvioida omaa osaamistaan.

6.2 Mistä itsearviointi kertoo

6.2.1 Tietoisuus, taitavuus ja viestinnän metakognitiiviset taidot

Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus puheviestintätaitojen arviointikriteereinä edellyttävät viestijältä jonkinasteista tietoisuutta oman toiminnan tavoitteista ja käyttäytymisen sosiaalisesta hyväksyttävyydestä. Yksilön on tunnettava olevansa vastuussa omasta tai kaikkien menestymisestä vuorovaikutustilanteessa. Taitavasta puhekäyttäytymisestä ei voida puhua silloin, kun viestijät tuntevat, että he saavuttivat tavoitteensa sattumalta, ilman omaa henkilökohtaista panostusta. Koska vuorovaikutus on aina sosiaalista käyttäytymistä, jossa tavoitteiden saavuttaminen on jollain tavoin riippuvainen kaikkien osapuolten toiminnasta, on Parks (1994, 612) mukaan *väärää kompetenssia* (false competence) pitää omiana ansioinaan sellaista, mikä ei ole. *Tiedostamatonta* (ignorantia) *kompetenssia* puolestaan on se, että viestijä ei havaitse omaa panostaan tai omaa osuuttaan tavoitteiden saavuttamisessa. Puheviestintätaitojen itsearviointi on todennäköisesti yhteydessä siihen, miten tietoisesti viestijä mieltää oman toimintansa merkityksen suhteessa samaan sosiaaliseen tilanteeseen osallistuvien toisten yksilöiden toimintaan ja tilannekohtaisten viestintätavoitteiden saavuttamiseen.

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.²⁸ (Ks. esim. Gerlander 1995; Reardon 1987; Toulmin 1982; Trenholm & Jensen 1992, 21.) Viestintätaitojen itsearviointien kannalta kysymys tietoisuudesta on kuitenkin keskeinen, koska tietoisuus liittyy myös koko viestintä-käsitteen määrittelyyn (Dillard 1997, 47).

²⁸ Esimerkiksi Toulminin (1982) mukaan yksilö voi olla tietoinen käyttäytymisestään monella eri tasolla: silloin kun hän aistii sen (nyt näin heidän ilmeensä), suuntaa tarkkaavaisuutensa siihen (miltähän minun vakuutteluni nyt vaikuttavat) tai silloin kun hän pystyy kuvaamaan sitä (no, sitten minä havaitsin kuuntelijoiden olevan epäilevän näköisiä ja niin päätin kertoa perusteluksi vielä yhden lisäesimerkin).

Reardonin (1987) mukaan tietoisuutta viestintäkäyttäytymisestä voidaan tarkastella ainakin kolmella eri tasolla. Tietoisinta on se käyttäytyminen, joka on tietoisesti suunniteltua, jota on mahdollista monitoroida ja joka on intentionaalista. Toisella tietoisuuden tasolla on skriptiluonteinen käyttäytyminen, joka on kulttuurisesti spesifiä, jota kokemus harjaannuttaa ja automaatistaa ja joka ei sen jälkeen, kun se on opittu, enää edellytä tietoista suunnittelua tai monitorointia vuorovaikutustilanteessa. Spontaani käyttäytyminen puolestaan on suunnittelematonta, alitajuista tai tiedostamatonta.

Osa käyttäytymisestä on sellaista, mikä on automaattistunutta, jossa taitavuus edellyttää nimenomaan sujuvaa, nopeaa, hallittua – ja tiedostamatonta toimintaa. Voisi ajatella, että esiintymisen taidoista tällaisia olisivat esimerkiksi ilmeet, eleet, katsekontakti, äänen voimakkuuden säätely, ryhmäviestinnässä puolestaan edellisten lisäksi esimerkiksi puheenvuoron pyytäminen tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Nämä eivät edellytä kovinkaan tietoista suunnittelua vuorovaikutustilanteissa. Suuri osa puhe- ja viestintäkäyttäytymisestä ei edellytä kovin korkea-asteista tietoisuutta, vaan se tapahtuu kokemuksen perusteella muotoutuneiden kognitiivisten skriptien tai episoditiedon varassa.

Osa puhekäyttäytymisestä taas edellyttää strategista ja hyvin tietoista toimintaa. Sellaisia ovat esimerkiksi tilanteet, joissa vuorovaikutuksen osapuolten tavoitteet ovat vaikeasti yhteensovittavissa. Tällaisia ovat esimerkiksi konfliktit tai tilanteet, joissa on erityisesti varottava tietyn tyyppisiä sanomia, jotka aiheuttaisivat toiselle osapuolelle harmia tai voimakkaita kielteisiä tunnereaktioita. Korkeaa tietoisuuden tasoa tarvitaan myös silloin, kun vuorovaikutustilanne on erityisen haastava tai vaikea tai kun se on jollain tavalla ainutkertainen. (King & Sawyer 1998; Motley 1992.)

Puheviestintätaitojen, niin kuin muidenkin taitojen, harjoittamisen tavoitteena on toiminnan jonkinasteinen automaattistuminen, jotta kognitiivista kapasiteettia voidaan suunnata vaativamman tason suoritukseen (Keskinen 1991; Rantalaiho 1994). Esimerkiksi esiintymisen harjoittelun tavoitteena voi olla se, että oppijan sisäinen malli tai skeema nonverbaalisesta kohdentamisesta (katso kuulijoihisi ja pyri tarkastelemaan heidän reaktioitaan) automaattistuu siinä määrin, että tietoisuus voidaan esiintymistilanteessa suunnata johonkin muuhun, vaativamman tasoiseen suoritukseen. Kohdentamisen taidoissa tällainen voisi esimerkiksi olla se, miten mukauttaa puheesityksen sisältöä niin, että se kohdentuu myös niille kuuntelijoille, joille käsiteltävä asia onkin yllättäen vieras tai etäinen.

Tietoisuus voi kohdistua vuorovaikutustilanteissa itseen, toisiin tai viestinnän tilannetekijöihin. Liika itsetietoisuus voi haitata viestintää. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, jos esiintymisessä huomio kiinnittyy itseen ja omiin tuntemuksiin tai sellaisiin toimintoihin, joiden merkitys viestintäkäyttäytymisen tilannekohtaisen tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kannalta ei ole kovin merkittävä. Myös yliopitut, automaattistuneet tavat toimia voivat olla osaamisen kannalta ongelmallisia. Ne voivat johtaa eräänlaisiin käyttäytymismuotojen kivettyksiin, jotka puolestaan voivat ehkäistä uusien tilannekohtai-

sesti tehokkaampien tai tarkoituksenmukaisempien toimintatapojen omaksumista. (Dillard 1997, 50.) Viestintäkompetenssi edellyttääkin tietoisuutta vain tietyissä mittasuhteissa. Tietoisuus sinänsä ei voi olla puheviestinnän opetuksessa itsearviointin tavoitteena. Tärkeää on se, mihin huomio kohdentuu.

Puheviestinnän opetuksen tavoitteena voi olla oppijan tietoiseksi tuleminen esimerkiksi tiedostamattomista mutta epätarkoituksenmukaisista käyttäytymismuodoista (Motley 1992, 306). Jo pelkästään se, että opetuksessa ylipääntään tutustutaan harjoituksissa siihen, millaisia tiedostamattomia ulottuvuuksia vuorovaikutuskäyttäytymiseen liittyy, voi tukea myös opiskelijan tietoisuuden kehittymistä ja itsearviointin suuntautumista omien toimintatapojen tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden tarkasteluun (King & Sawyer 1998, 333–334).

Kognitiota ja käyttäytymistä ei voida erottaa. Käyttäytymisen itsereflektio on olennainen osa vuorovaikutusta ja osaamista. Yksilön kyvyt, luontaiset valmiudet, esimerkiksi sellaiset viestinnän piirretyyppiset ominaisuudet kuin kognitiivinen kompleksisuus tai oman toiminnan monitorointi (ks. lukua 2.2.2.2) luovat erilaiset lähtökohdat sille, miten taitavaa itsearviointi on.

Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taitoja (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 30). Itsearviointin tavoitteena opetuksessa on tukea oppijan reflektiivistä ajattelua. Reflektiivinen ajattelu on tietoisuutta omista kokemuksista, oppimistoiminnoista, toimintaan liittyvistä tunteista, asenteista ja arvostuksista sekä tuloksista, joita on saavutettu. (Linnakylä 1996.) Viestinnän metakognitiiviset taidot tarkoittavat taitoa suunnitella ja ennakoida viestintätilanteen kannalta olennaisia seikkoja, taitoa ennakoida omien viestintävalintojen ja -strategioiden seurauksia sekä kykyä valita tehokkaimmat ja tarkoituksenmukaisimmat tavat toimia.

Viestinnän metakognitiivista taitoa on taito havaita tilanteessa vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisiä seikkoja ja pystyä havaintojensa pohjalta säätelemään, kontrolloimaan ja mukauttamaan käyttäytymistään. Metakognitiivista viestintätaitoa on myös taito arvioida tilanteen jälkeen toiminnan tarkoituksenmukaisuutta ja tehokkuutta. Vuorovaikutustilanteiden ja -tehtävien moninaisuus ja se, ettei yksilö voi sosiaalisissa tilanteissa välttämättä ennakoida toisen tai toisten osapuolten toimintaa, edellyttävät reflektiivista taidokkuutta, viestinnän metakognitiivisia taitoja, joilla tarkoitetaan kriittistä, joustavaa ja kehittäväää toimintaa.

Viestinnän metakognitiivisten taitojen kehittyminen edellyttää tukea. Opiskelijaa voi ohjata itsearviointinissa. Itsearviointia voi opetuksessa suunnata merkityksellisiin kohteisiin. Omien tunteiden ja elämysten lisäksi tällaisia itse-reflektion kohteita ovat myös viestintäasenteet, -motivaatio sekä viestinnän tiedot ja taidot. Esiintymisen taitojen itsearviointi voisi kohdistua niin puheesityksen suunnittelu- ja laadintaprosessiin, sisältöön ja sen esittämiseen, vuorovaikutukseen esiintymistilanteessa kuin omien ja kuuntelijoiden viestintätavoitteiden toteutumiseen. Ryhmätaitojen itsearviointia voisi tarvittaessa ohjata paitsi ryhmän tavoitteiden ja tulosten sekä ryhmän viestintäilmapiiirin arvioimiseen, myös sen pohtimiseen, missä määrin nimenomaan oma toiminta

edisti laadukkaiden tulosten saavuttamista ja hyvän viestintäilmapiirin muodostumista.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kuvasivat taitoarviointiansa perusteluissa enemmän esiintymistaitojaan kuin omia ryhmätaitojaan. Mainintojen määrästä ei sinänsä voida vetää mitään johtopäätöksiä, koska siihen ovat voineet vaikuttaa monet koejärjestelyihin liittyvät tekijät, esimerkiksi jonkinlainen koeväsymys. Olihan esiintymistaitojen koe lähes poikkeuksetta ennen ryhmätaitojen koetta. Ero ryhmätaitojen ja esiintymisen taitojen arvioinnissa on kuitenkin selvä. Esiintymistaitojen arvioinnin yhteydessä kirjoitetuissa kommentteissa analysoidaan omaa esiintymistä tarkkojen ja yksityiskohtaisten havaintojen kautta. Sen sijaan ryhmätaitojen arvioinnit kasaantuvat, eikä arviointilomakkeisiin kirjoitettuihin mainintoihin juuri sisälly oman toiminnan analyysia.

Arviointien kasautumisen taustalla näyttäisi ainakin ryhmätaitojen arvioinnissa olevan myös taitokäsitteiden epäselvyys tai tottumattomuus ylipäätään lähestyä ryhmässä keskustelemista taidon käsitteen kautta tai nimenomaan näiden, tässä tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden kautta. Tapa, jolla esiintymis- ja erityisesti ryhmätaidot oli operationaalistettu taitomittareihin, ei ehkä vastaa opiskelijoiden tapaa reflektoida omaa toimintaansa. Näyttää siltä, että esiintymistaitojen arviointi on opiskelijoille jollain tavalla helpompaa ja tutumpaa kuin ryhmätaitojen arviointi. Tämä saattaisi selittyä sillä, mitä opettajat kertoivat haastattelussa pedagogisesta arvioinnista ja lukion puheviestinnän opetuksen työtavoista. Ryhmäkeskusteluthan ovat äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisilla kursseilla lähinnä opetuksen työtapa. Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että opiskelijoita ei pakollisilla kursseilla ohjata analysoimaan ryhmäviestintää tai arvioimaan omia tai toisten ryhmätaitoja (ks. lukua 4.3).

Puheviestintätaitojen itsearviointi on ryhmätilanteessa varmaankin jo lähtökohdiltaan vaikeampaa kuin esiintymisessä. Tämä voi selittyä sillä, että esiintymistilanne on luonnostaan ”helpommin” kontrolloitavissa. Siinä on vakiintuneet osallistujaroolit, puhuja on päävastuussa puhumisesta ja kuuntelija kuuntelemisesta. Puhuja voi vapaammin toteuttaa ennakkosuunnitelmaansa. Hän on vireytynyt suoritukseen. Toisten edessä ja katseiden kohteena oleminen nostaa jo sinänsä tietoisuutta omista ratkaisuksista ja omasta toiminnasta. Kuuntelijoiden reaktioiden seuraaminen on eräänlaista oman peilikuvan katsomista ja helpottaa todennäköisesti myös itsearviointia. Ryhmätilanteessa ei ole samanlaisia eriytyneitä osallistujarooleja. Keskustelija voi joskus valmistautua tietoisesti ja jopa strategisesti, mutta hän voi korkeintaan vain ennakoida toisten suhtautumista käsiteltävään asiaan. Toisten käyttäytyminen tai tilanteen eteneminen eivät ole yksin hänen kontrolloitavissaan. Hierarkkisesti alemman tason puheviestintätaitoja on todennäköisesti myös helpompi arvioida (taitojen hierarkkisuudesta ks. lukua 2.2.2.3). Vaativimmantasoiset kuuntelemisen taidot ja suhdekeskeiset taidot, jotka ryhmätilanteessa ovat erityisen tärkeitä, eivät juuri samalla tavalla aktuaalistu esiintymisessä.

Puheviestintätaitojen itsearviointi on todennäköisesti luonteeltaan selaista, että arviointitaito kehittyy vasta, kun on ollut mahdollisuus saada riittävästi ohjausta analysoida, mikä on eri tilanteissa oleellista. Toisin sanoen lukiolaisella on oltava mahdollisuus saada riittävästi konkreettista ulkoista palautetta mutta myös tieto-opetusta, esimerkiksi käsitteitä, joilla jäsentää vuorovaikutustilannetta ja sen osatekijöitä. Esiintymistaitojen olemus ei avaudu pelkästään esiintymällä. Ryhmätaitojen olemus ei avaudu vain tekemällä kurssiin liittyviä ryhmätöitä ja projektitöitä. Parempi lähtökohta on tarjota teoreettista tietoa vuorovaikutuksesta sekä ohjata tekemään havaintoja ja arvioita omasta käyttäytymisestä.

Lukiolainen tarvitsee ohjausta itsearviointikyvyn kehittämiseen. Sen ohessa hän tarvitsee runsaasti kehittävää ja motivoivaa asiantuntijapalautetta opettajaltaan siitä, mitä hän jo hallitsee ja millaisten taitojen kehittämiseen kannattaa erityisesti suunnata huomiota. Myönteisiä tuloksia puheviestinnän itsearviointitaidon kehittymisestä on saatu peruskoulun päättöluokkien puheviestinnän ja ilmaisutaidon arviointikokeilujen aikana. Nyfors (1995) havaitsi peruskoulun ala- ja yläasteen päättöluokilla olevien oppilaiden edistyneen arviointitaidoissaan lukuvuoden kestäneen kokeilun aikana. Lukiolaisten kommunikaatiovalmiuksien kansallinen arviointi puolestaan osoitti, että koulujen välillä oli suuriakin eroja siinä, missä määrin opiskelijat olivat arvioivasti kuvanneet omaa toimintaansa ryhmäkokeessa. Tämä havainto tosin voi selittyä esimerkiksi sillä, miten koetilanteet kouluissa järjestettiin, mutta selitys voi piillä myös siinä, miten kouluissa ohjataan itsearvioimaan vuorovaikutustaitoja. (Valkonen 2001, 121.) Tässä tutkimuksessa haastatellut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat korostavat myös sitä, että itsearviointitaitoa, ja arviointitaitoa ylipäätään, voi lukiossa ohjata oppimaan.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteissa (1994) todetaan konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen tukeutuen, että tavoitteena on opetus, joka tukee oppijan omaa aktiivisuutta ja metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Portfolioarvioinnin (Linnakylä 1993b, 1996) on havaittu tukevan itsearviointitaidon kehittymistä ja itsetuntoa. Esimerkiksi esiintymistaitojen itsearvioinnissa on portfoliotyöskentelystä, johon liitetään oman toiminnan itse-reflektiota, saavutettu myönteisiä tuloksia. (Calfée & Perfumo 1993; Jensen & Harris 1999; Orkile 1994). Itsearviointitaidon tietoinen kehittäminen vahvistaa lukiolaisen taitoa arvioida omien esiintymis- ja ryhmätaitojen vahvuuksia ja kehittämiskohteita.

6.2.2 Viestijäkuva, minäkäsitys ja luottamus omiin taitoihin

Puheviestinnän opetuksen – ja myös puheviestintätaitojen itsearvioinnin – yhtenä tavoitteena on tukea realistisen ja myönteisen viestijäkuvan muodostumista. *Viestijäkuva* määritellään yksilön käsitykseksi itsestään viestijänä. Sitä voidaan pitää minäkäsityksen viestinnällisenä ulottuvuutena, joka kuvaa käsityksiä esimerkiksi omasta viestintärohkeudesta tai -arkuudesta, viestintäytyyväisyydestä ja viestintähalukkuudesta sekä kyvykkyydestä suoriutua menestyksellisesti erilaisissa viestintätilanteissa ja -tehtävissä. (Sallinen-Kuparinen

1986d; 1987.) Viestijäkuvan *realistisuus* tarkoittaa sitä, että yksilön käsitys itsestä viestijänä vastaa mahdollisimman pitkälle sitä, millaisena muut hänen näkevät. Hän tietää esimerkiksi, mitkä taidot hallitsee ja mitä hän voisi kehittää. Viestijäkuvan *myönteisyys* puolestaan tarkoittaa sitä, että yksilö arvostaa osaamistaan ja omaa persoonallista tapaansa viestijänä. Hän uskoo olevansa kykenevä saavuttamaan tärkeäksi katsomiaan tavoitteita.

Suomalaisten viestijäkuvaa on totuttu pitämään melkoisen heikkona ja omien viestintätaitojen vähättelyä jopa puhekulttuurimme yhtenä ominaispiirteinä (ks. Sallinen-Kuparinen 1986a, 1986b). Käsitys heikosta viestijäkuvasta ei näytä pitävän paikkaansa lukiolaisnuorten osalta. Esiintymis- ja ryhmäkokeisiin osallistuneiden lukiolaisten ei voi katsoa aliarvioineen omia puheviestintätaitojaan koetilanteissa. Esimerkiksi hieman yli puolet opiskelijoista arvioi esiintymistaitojensa tason hyvin hyväksi tai kiitettäväksi. Käsitys ryhmätaitoista oli sitäkin myönteisempi: peräti 70 % opiskelijoista arvioi ryhmätaitonsa hyvin hyväksi tai kiitettäväksi. Lukiolaisten nuorten viestijäkuvaa koskevasta asennemittauksesta on saatu vastaavanlaisia tuloksia. Nuorilla on vahva ja myönteisesti väritynyt käsitys itsestään niin esiintyjänä kuin keskustelijanakin. He arvioivat ryhmätaitonsa erittäin hyväksi. (Valkonen 2001, 113–114.) Tässä tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijoiden omaan esiintymiseen liittyvät mielikuvat ovat kuitenkin usein kielteisesti värittyneitä.

Viestijäkuva on osa minäkäsitystä. Minuuden käsitteistö on laaja ja kirjava. Puheviestintätaitojen itsearviointin kannalta tärkeimpiä käsitteitä ovat minäkäsitys, itsearvostus ja luottamus omiin taitoihin, koska niillä on ilmeinen yhteys siihen, miten viestijä arvioi itse omaa osaamistaan (O’Hair, Friedrich, Wiemann & Wiemann 1995, 97).

Minäkäsityksellä (self concept) tarkoitetaan yksilön jollain tapaa jäsentynyttä kokonaiskäsitystä omasta itsestään, erilaisista ominaisuuksistaan, tavoitteistaan ja toiminnastaan. Se on siis ymmärrystä ja tietoa itsestä. Minäkäsitykseen vaikuttavat yksilön ajatukset, kyvyt, arvot, asenteet ja tavoitteet. Minäkäsitys ei ole empiirisesti mitattavissa tai selitettävissä. Sen oletetaan vaikuttavan vahvasti viestintäkäyttäytymiseen, esimerkiksi siihen, mikä koetaan merkitykselliseksi havaita tai mihin reagoidaan. Cushmanin (1982) mukaan juuri minäkäsitys tuo viestintäkäyttäytymiseen säännönmukaisuutta. Se on kontrollijärjestelmä, joka määrittää, kuinka ja milloin osallistumme vuorovaikutukseen. Minäkäsitys toimii tavallaan välittäjänä viestintäasenteiden ja viestintäkäyttäytymisen välillä.

Itsearvostus (self-esteem) on minäkäsityksen affektiivinen vastine. Itsearvostus on arvio, jonka yksilö muodostaa itsestään. Se kertoo, missä määrin yksilö näkee itsensä arvokkaaksi ja arvostetuksi. Itsearvostus on siis henkilökohtaisen arvon arviointia. Itsearvostus on viestintäosaamisen merkittävä määrittäjä. Itsearvostus voi olla hyvä, korkea ja positiivinen tai se voi olla huono, matala ja negatiivinen. Heikko itsearvostus voi johtaa vetäytymiseen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (O’Hair, Friedrich, Wiemann & Wiemann 1995.)

Minäkäsitys niin kuin myös viestijäkuva sekä itsearvostus muotoutuvat ja muokkautuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ne liittyvät myös siihen,

miten yksilö arvioi omaa viestintäkäyttäytymistään. Minäkäsitys ja itsearvostus ovat myös yhteydessä siihen, miten yksilö reagoi omaan arviointiinsa. Salaako hän tietoiselta itseltään onnistumisensa, koska tieto kyvykkyydestä ei tue viestijäkuvaa eikä vastaa itsearvostusta? Muuntuuko hänen viestijäkuvansa myönteisemmäksi? Reagoiko hän havaitsemaansa taitojen heikkouteen haluamalla kehittyä vai torjuuko hän tiedon, jotta voisi säilyttää epärealistisen käsityksen osaamisestaan? (O'Hair, Friedrich, Wiemann & Wiemann 1995.)

Koesuoritusten itsearviointia koskevat tulokset osoittavat, että lukiolaisten käsitys itsestään ryhmäviestijöinä on myönteisempi kuin käsitys itsestä puheesityksen pitäjänä. Itsearvostus voi olla osin myös kulttuurisesti määräytyvää. Esimerkiksi suomalaisten heikkoa viestijäkuvaa on selitetty sillä, että kulttuurillemme on ominaista vaalia käsitystä taidottomuudesta ja sosiaalisesta heikkolahjaisuudesta. Nämä on tavallaan liitetty osaksi kulttuurista identiteettiä ja yksilön minäkäsitystä. (Keltikangas-Järvinen 1998, 51–56.)

Viestijäkuvan on havaittu määräytyvän lähinnä sen perusteella, millaisia käsityksiä on itsestä esiintyjänä (Sallinen-Kuparinen 1986b). Suomalaisen puhetaidon historiassa, esimerkiksi puhetaitoa koskevissa oppikirjoissa, on luonnehdittu kansallista puhekulttuuriamme kielteisessä valossa ja ylläpidetty käsitystä osaamisen heikosta tasosta (Sallinen 2000). Esiintymistaitoja painottava opetustraditio on todennäköisesti vankemmin rakentanut kulttuurista käsitystä esiintymistaitojen kuin ryhmätaitojen puutteesta. Tämäkin voisi selittää lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitojen vastakkaisesti värityneet itsearviointien perustelut.

Interpersonaalisen viestintäkompetenssin tutkimuksessa on hyödynnetty myös *luottamus omiin taitoihin* -käsitettä (self-efficacy), joka tarkoittaa yksilön käsitystä omasta kyvykkyydestään (ks. Bandura 1977). Yksilön luottamus tai uskomus siitä, kykeneekö hän selviytymään viestijänä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, on yhteydessä puheviestintätaitojen itsearviointiin (Spitzberg & Cupach 1984, 122; Rubin, Martin, Bruning & Powers 1993). Luottamus omiin viestintätaitoihin voi vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita yksilö asettaa itselleen, kuinka paljon hän panostaa viestintätilanteisiin ja millaisia sosiaalisia tilanteita hän valitsee tai karttaa.

Käsitys omasta kyvykkyydestä muotoutuu todennäköisesti kokemuksen kautta, joten se 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. Viestijän käsitys siitä, miten kykenevä hän todennäköisesti on saavuttamaan tavoitteitaan ja selviytymään tilanteesta, heijastuu kuitenkin myös hänen taitoarviointeihinsa. (Rubin, Martin, Bruning & Powers 1993, 210–220; Spitzberg & Cupach 1984, 122.)

Opiskelija 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.

Lukiolaisten tekemät esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearvioinnit ja ulkopuolisten näkemykset heidän taitojensa tasosta eivät tästä syystä ole vertailukelpoisia.

Banduran (1977) mukaan luottamusta omaan vuorovaikutustaitoihin voidaan kehittää sosiaalisten taitojen koulutuksella. Käsitys siitä, että viestijäkuva vankentuu puheviestinnän opetuksen kautta, on samankaltainen. Puheviestintätaitojen opetuksen yhteyttä siihen, miten oppija luottaa omaan taitoihinsa, ei kuitenkaan ole tutkittu.

Esiintymis- ja ryhmäkokeissa tehtyjen itsearviointien tulokset tukevat näkemystä siitä, että itsearvioinnit kertovat todennäköisesti enemmänkin tilannekohtaisista tuntemuksista (esimerkiksi jännittyneisyydestä) ja omien tulosodotusten saavuttamisesta kuin viestintäkäyttäytymisen taitavuudesta yleisemmin. Jos lukiolaiset uskovat toimivansa taitavammin ryhmätilanteissa ja jos he uskovat saavuttavansa niissä helpommin tavoitteitaan kuin esiintymistilanteissa, on luonnollista, että he myös arvioivat taitonsa paremmiksi. Lukiolaisilla on ryhmätyöskentelystä myös enemmän kokemuksen tuomaa harjaantuneisuutta kuin esiintymisestä, mikä voi vahvistaa viestijäkuva ja käsitystä osaamisesta.

Saattaa olla myös niin, että nimenomaan ne opiskelijat, joilla on heikoimmat ryhmätaidot, herkimmin yliarvioivat osaamistaan. Tarvitaanhan ryhmässä oman osaamisen arvioinnissa juuri niitä taitoja, joita on tarkoitus arvioida, esimerkiksi kuuntelemisen ja havaitsemisen taitoja. Kruger ja Dunning (1999) ovat havainneet, että monien kielellisten taitojen arviointi edellyttää samoja meta-kognitiivisia taitoja kuin taidon hallintakin. Jos opiskelijaa ohjataan kehittämään kykyään havainnoida ja arvioida vuorovaikutustaitoja, voi hän käsityksensä osaamisestaan, paradoksaalista kylläkin, aluksi heikentyä. Tehokkaampien ja tarkoituksenmukaisempien vuorovaikutustaitojen hallinnan kehittymisen kannalta se on kuitenkin tarkoituksenmukaista.

6.2.3 Vireytyminen ja motivaatio

Esiintymis- ja ryhmätaitojen 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 tavanomaisesta tuntikeskustelusta poikkeava koetilanne. Oman puhe-suorituksen sujuvuuteen ja omaan ilmaisutapaan sekä tilanteen hallintaan liittyvät kielteiset maininnat viittaavat myös jonkinasteiseen jännittyneisyyteen.

Osa opiskelijoista näyttää mieltäneen erityisesti esiintymistilanteen muodolliseksi ja viralliseksi. Osa ilmaisi pettymystään siitä, että tilanne ei ollut riittävän virallinen. Opiskelijoita ovat voineet koetilanteissa motivoida erilaiset tekijät. Esiintymistilanne on voinut olla jollekin näytön paikka omasta osaamisesta, toiselle se on voinut olla haaste, joka on jostain syystä haluttu ottaa vastaan. Ryhmäkeskustelussa toimintaa ovat voineet motivoida sosiaalisiin suhteisiin liittyvät jännitteet tai yhteisyyden kokeminen. Joillekin ryhmäkoetilanne on voinut hahmottua myös esiintymistilanteena.

Vireytymiseen ja jännityttämiseen vaikuttaa se, mihin puhuja suuntaa huomionsa viestintätilanteessa ja mitä hän pitää siinä keskeisenä. Tällaista kognitiivista orientaatiota on kuvattu jatkumolla, jonka toisena ääripäänä on *esiintymisorientaatio* (performance-orientation) ja toisena *vuorovaikutusorientaatio* (communication orientation). (Pörhölä 1995b, 117–118.) Motleyn (1991, 90–96) mukaan esiintymisorientaatioon liittyy sellaisia tekijöitä, jotka erityisesti 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 taas esiintymiseen suhtaudutaan vuorovaikutusorientaation mukaisesti, tulkitaan puhetilanteet tilanteiksi, joissa tärkeintä on puhe-esityksen sisällön välittäminen kuuntelijoille. Puhetilanteiden oletetaan edellyttävän sellaista ilmaisutapaa tai viestintätyyliä, mikä sopii muihinkin vuorovaikutustilanteisiin. Kuuntelijoita ei mielletä arvioijiksi, vaan heidän oletetaan olevan kiinnostuneita nimenomaan sanomaan sisällöstä. Tällöin jännityksen tunnekin on todennäköisesti vähäisempi. (Motley 1991.)

Tilanteen aiheuttamat vireytyneisyys ja ahdistuneisuus saattavat siis heijastua esiintymis- ja ryhmätaitojen 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 hallitse asiaansa tai pysty yleisön edessä vastaamaan kuuntelijoiden kysymyksiin, tuntee todennäköisesti olonsa kiusaantuneemmaksi kuin keskustelija, joka voi peittää asiantuntematomuutensa vaikenemalla tai siirtämällä puheenvuoron toisille.

Suomalaisessa puhekulttuurissa on piirteitä, jotka erityisesti korostavat esiintymisorientaatiota ja puhujakeskeisyyttä ja jotka ovat omiaan lisäämään esiintymisjännitystä (Pörhölä 1996; 2000). Tällaisia voivat olla esimerkiksi opetustraditiossamme vahva kaunopuheisuuden 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.) Ryhmätilanteita tai kahdenkeskisiä viestintätilanteita ei koeta samalla tavoin jännittäviksi kuin esiintymistä (Sallinen-Kuparinen 1986a, 1986b, Pörhölä 1995b; 1996; Pörhölä, Isotalus & Ovaskainen 1993).

Puheviestintätaitojen opetuksessa esiintymisjännitykseen ja vireytymiseen liittyvät selitysmallit voisivat olla viimeistään lukiossa opetuksen tietosisältöjä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa esiintymisjännitystä kyllä jonkin verran käsitelläänkin, pääasiassa kuitenkin vain valinnaisella Puheviestinnän taidot -kurssilla. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat eivät juuri maininneet esiintymisjännityksen hallintaa pakollisten kurssien opetuksen tavoitteena tai oppisisältönä, vaikka kursseilla esiinnyttäinkin.

Esiintymisjännityksen lieventämisessä on saavutettu tuloksia niin rentoutus- kuin mielikuvaharjoitustenkin avulla (ks. esim. Ayres & Hopf 1990). Nämä menetelmät eivät soveltune lukion kursseille, koska ne edellyttävät

systemaattista henkilökohtaista ohjausta, mihin kursseilla ei ole aikaa eikä kaikkien opiskelijoiden osalta edes tarvetta. Myös taito-opetus näyttäisi lieventävän jännitystä, mikäli siihen liittyy ohjausta ja palautetta (Keaten, Kelly & Finch 2000; Rubin, Rubin & Jordan 1997). Arviointi taas lisää jännityksen tunnetta. Jos lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla pidettävät puheesitykset ovat ikään kuin äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen suullisia kokeita tai esiintymistaidon näyttökokeita, ei olekaan itsestään selvää, että harjaannus lieventäisi jännitystä tai ohjaisi itsearviointissa kiinnittämään huomiota puhumisen tavoitteen saavuttamiseen tai siihen, miten kuuntelijat reagoivat.

Lukiolaisten esiintymistaitojen itsearvioinneista välittyi sellaisia käsityksiä, että puhuja ei saisi jännittää eikä jännitys saisi ilmetä kuuntelijoille. Sen sijaan ryhmätaitojen itsearviointi osoitti, että toisiin vuorovaikutusosuuteen suhtaudutaan hyvin myönteisesti. Ryhmätilanne koetaan miellyttäväksi, eivätkä opiskelijat ilmaiseet jännittävänsä. Itsearvioinnin ja esiintymisjännityksen suhde on todennäköisesti hyvin kompleksinen. Esiintymistaito-opetuksen yhteydessä on havaittu, että opetuksesta arvioivat hyötyneensä eniten ne, joilla on itsearviointien perusteella vahvin esiintymisjännitys. Tämä ei kuitenkaan selity välttämättä pelkästään taitoharjoittelulla vaan pikemminkin sillä, että sosiaalinen tilanne, yleisön läsnäolo ja yleisöön liittyvät kognitiiviset käsitykset ja tulkinnat muuttuvat. Opetuksessa olisi tärkeää järjestää harjoittelutilanteet sellaisiksi, että yleisö on tukea antavaa. Itsearviointia tulisi suunnata niin, että puhuja pystyy tekemään myönteisiä havaintoja ja luomaan positiivisia mielikuvia kuuntelijoista. (MacIntyre & MacDonald 1998.)

Puheviestinnän opetuksessa on esiintymistaitojen osalta pyrittävä tukemaan oppijan luottamusta niihin taitoihin, joita hän ei itse havaitse liian kovien tulosodotusten tai esiintymiseen liittyvän kielteisen asennoitumisen vuoksi. Esiintymistaitoihin voi liittyä paljon 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 esimerkiksi ryhmäviestinnän opetuksessa voidaan ohjata keskustelijaa havaitsemaan ryhmätilanteiden vaatavuus ja omien taitojen kehittämismahdollisuus ilman, että käsitys omista kyvyistä suoriutua menestyksellisesti ryhmätilanteissa heikentyisi.

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

Lukion opiskelijoiden esiintymis- ja puheviestinnän taitojen itsearviointi kertoo monenlaisista tekijöistä. Se kertoo viestijäkuvan tarkkuudesta ja myönteisyydestä. Se kertoo myös siitä, miten tilannekohtaiset tunteet ja esimerkiksi vireytyminen selitetään. Itsearviointi kertoo viestinnän metakognitiivisista taidoista ja siitä, millaista viestintätietoa arvioijalla on sekä millaisten arvostusten, uskomusten ja asenteiden varassa hän viestijänä tarkastelee omaa toimin-

taansa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan lukiolaisten kirjoitelma-aineiston perusteella, millaista esiintyjää ja keskustelijaa lukiolaiset kertovat arvostavansa.

6.3 Lukiolaisten näkemykset taitavasta esiintymisestä ja ryhmätyöstä

6.3.1 Millainen on lukiolaisten mielestä taitava esiintyjä

Puheviestintätaitojen itsearvioinnin lähtökohdat ovat moninaiset. Siihen, miten oppija arvioi omia esiintymisen tai ryhmäviestinnän taitojaan, liittyy taito ja kyky itsereflektioon, viestintätieto ja viestinnän metakognitiiviset taidot, viestijäkuva, tunteet ja emootiot sekä asenteet ja arvostukset. Puheviestinnän opetuksessa on tärkeää ohjata opiskelijaa arvioimaan mutta myös arvostamaan viestintäkäyttäytymistään. Opettaja voi tukea itsearviointitaidon kehittymistä opettamalla puheviestinnän teoriaa eli tuomalla opetuksessa esiin erilaisia käsitteellisiä jäsennyksiä, jotka auttavat kuvaamaan ja ymmärtämään sitä, mikä on vuorovaikutusosaamisen kannalta keskeisintä. Opettaja voi tukea itsearviointitaidon kehittymistä luomalla opetukseen monipuolisia ja motivoivia puheviestintätilanteita, joissa on mahdollista arvioida oman ja toisten viestintäkäyttäytymisen tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta sekä havaita oman osaamisen vahvuuksia. Puheviestinnän oppimisessa ovat kuitenkin myös opiskelijan omat arvostukset ja asenteet tärkeitä.

Lukiolaisten käsitykset siitä, millainen esiintyminen tai keskusteleminen on taitavaa, heijastavat heidän henkilökohtaisia tunteitaan, kokemuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan. Itsearvioinnin kriteerit voivat olla erilaisia kuin ne, joita opettaja käyttää opetustyössään tai ne, jotka on määritelty esimerkiksi tietyn koulutustason päättöarvioinnin kriteereiksi. On siis mielenkiintoista tarkastella, millaisia käsityksiä lukiolaisilla on taitavasta esiintymisestä ja ryhmätyöstä.

Tässä luvussa esitetyt havainnot perustuvat lukiolaisten (N = 219) laatiin kirjoitelmiin. Kirjoitelmatehtävässä pyydettiin vastaamaan kysymykseen, millaista esiintymistä tai keskustelemista opiskelijat henkilökohtaisesti arvostavat. Ensimmäisenä tehtävänä oli pohtia ja kuvailla, miten hyvä puhuja toimii silloin, kun hänen tehtävänä on pitää esitelmä tai puhe-esitys koulussa toisille kurssilaisille. Toisena tehtävänä oli kuvailla, miten hyvä keskustelija toimii silloin, kun hän osallistuu koulutunnilla keskusteluun, jossa ryhmän tavoitteena on yhdessä päättää jotain tai etsiä ratkaisuja ongelmiin. (Kirjoitelma-aineiston kokoamisesta ja käsittelystä ks. lukua 3.2.3.) Tehtäviin vastanneet lukiolaiset eivät ole samoja, jotka osallistuivat esiintymis- ja ryhmäkokeisiin ja joiden itsearviointeja omien taitojen tasosta kuvattiin luvussa 6.1.

Taitavaa puhujaa kuvailevissa kirjoitelmissa on esitetty runsaasti erilaisia hyvän esiintymisen kriteerejä. Kirjoitelmissa kuvataan taitavaa esiintymistä

yhteensä 2072 maininnalla, joista muodostettiin luokittelun perusteella 61 erilaista esiintymistaitoa kuvaavaa muuttujaluokkaa. Kaikkein useimmin lukiolaisten näkemyksistä nousee esille *johdonmukaisuuden ja rakenteellisen selkeyden* kriteeri. Lähes puolet vastaajista (47 %) on tavalla tai toisella luonnehtinut taitavaa esiintyjää tämän ominaisuuden kautta. Toinen lähes yhtä usein kirjoitelmissa esiintyvä taitavan esiintyjän ominaisuus on se, että esiintyjä *katsoo kuulijoitaan ja ottaa heihin katsekontaktin*. Tämän ominaisuuden mainitsee myös lähes joka toinen lukiolainen (45 %). Kolmantena yleisenä kriteerinä esille nousee *ääntämisen ja puhutavan selvyyys ja virheettömyys*. Vastaajista 44 % mainitsi tämän ominaisuuden. Lukiolaisten mielestä hyvä esiintyjä ei mumise, hän osaa artikuloida, hänen sanoistaan saa selvän, hän ei takeltele, hän välttää ”turhat joo...öö-jutut” eikä änkytä. Neljänneksi useimmin kirjoitelmissa mainitaan hyvän esiintyjän ominaisuudeksi se, että *hän ottaa kuuntelijansa huomioon*, motivoi kuuntelemaan ja kertoo, miksi kannattaa kuunnella.

Useampi kuin joka kolmas lukiolainen (37 %) mainitsee, että esiintyjä, jota he arvostavat, *puhuu kiinnostavasti ja saa yleisön kiinnostumaan*. Noin joka kolmas kirjoittaa arvostavansa sellaista puhujaa, joka *puhuu riittävän voimakkaalla äänellä* mutta ei huuda (35 %) ja joka *hallitsee asiansa* (33 %). Opiskelijat tuntuvat arvostavan myös *luontevuutta ja aitoutta* (30 % vastaajista mainitsee tämän ominaisuuden), *rauhallisuutta* (26 %) sekä sitä, että *puhujalla on valmistautunut ja suunnittelut esityksensä* (25 %).

Jos niistä esiintymisen piirteistä, joita esiintyy *vähintäänkin joka neljännen* lukiolaisen vastauksessa rakennetaan taitavan esiintyjän kuvaus, muodostuu se seuraavanlaiseksi:

Taitava puhuja on johdonmukainen. Hän puhuu jäsenellysti, ja hänen puheesityksensä on rakenteellisesti selkeä. Hän katsoo kuuntelijoitaan. Hän artikuloi hyvin eikä mumise, ei änkytä eikä takeltele sanoissaan. Hän ottaa puhumisessaan yleisön huomioon ja kohdistaa sille sanomansa. Hän osaa puhua niin kiinnostavasti, että saa kuuntelijatkin kiinnostumaan. Hän puhuu riittävän voimakkaalla äänellä muttei huuda. Hän hallitsee asiansa ja tietää mistä puhuu. Hän on myös luonnollinen, luonteva ja aito oma itsensä. Hän esiintyy rauhallisesti ja on valmistautunut esitykseensä.

Opiskelijat näyttävät arvostavan monia taitavan esiintyjän ominaisuuksiin perustellusti liittyviä piirteitä. Näkemys kuvastaa asiakeskeisyyden ja kuuntelijakeskeisyyden arvostusta. Puhujaa tietää, mistä puhuu ja puhuu niin, että saa kuuntelijat mukaansa. Huomio kiinnittyy vahvaan ilmaisutavan arvostukseen. On tärkeää, että esiintyjän ääni kuuluu ja sanoista saa selvän, mutta arvostuksista heijastuu tietynlainen ehdottomuus ja turhakin ankaruus ilmaisutavan moitteettomuuden suhteen. Usein takelteleminen ja puheen prosessoinnin virheettömyys ilmaistaankin nimenomaan kieltoina.

”Hyvä puhuja aloittaa hyvin, ei esim. öö, tota, kröhöm, joo tms. Hän ei käytä ilmaisuja niinku, siis niinku, tota, tai siis öh tms. Hyvä puhuja ei änkytä tai sekoile sanoissaan eikä puhu epäselvästi tai nopeasti. Hän artikuloi oikein, ei mumise. Ei myös hidastele. Hyvä puhuja pysyy asiassa, ei rönsyile tai löpertele. Hänelle on riittävästi sanottavaa ja hän ei koita pitkittää puhettaan. Hyvä puhujan puhenopeus on tarpeeksi, muttei liikaa. Taukoja voi pitää strategisissa paikoissa, mutta ei liikaa.

Puhujalla on rento asento ja kohtalainen katsekontakti (ei tuijotus). Kädet eivät heilu liikaa." Mies C10

Seuraava kuvaus on konstruoitu niistä piirteistä, joita vähintäänkin *joka viides* lukiolainen kuvasi edellisten piirteiden lisäksi kirjoitelmissaan:

Taitava esiintyjä käyttää tarkkaa kieltä ja kielen tehokeinoja. Hän havainnollistaa esimerkein puhettaan ja käyttää myös jotain havaintomateriaalia, kuten kalvoja, kuvia tai kasetteja. Hän puhuu vapaasti ilman paperia tai ei ainakaan lue suoraan paperista ja piiloudu niiden taa. Puhuja seisoo ryhdikkäästi, ei heilu edestakaisin eikä liiku ylipäätään turhaan. Hän ei silti ole jäykkä, vaan rento ja vapautunut. Hän ei puhu liian nopeasti, vaan käyttää sopivasti taukoja. Puhuja on hauska ja humoristinen sekä itsevarma, reipas ja rohkea. Hän ottaa ja saa kontaktin kuulijoihin, eli hän ei puhu seinille vaan on vuorovaikutuksessa yleisön kanssa.

Opiskelijat näyttävät arvostavan kielellistä ja välineellistä havainnollistamista esiintymisessä. Kielen havainnollisuutta he kuvasivat paitsi kielellisen ilmaisun tarkkuutena, myös niin, että taitava esiintyjä ei käytä vaikeita sanoja, kuten sivistyssanoja tai ammattitermejä, vaan puhuu "kohderyhmän kielellä" ja käyttää monipuolista sanastoa.

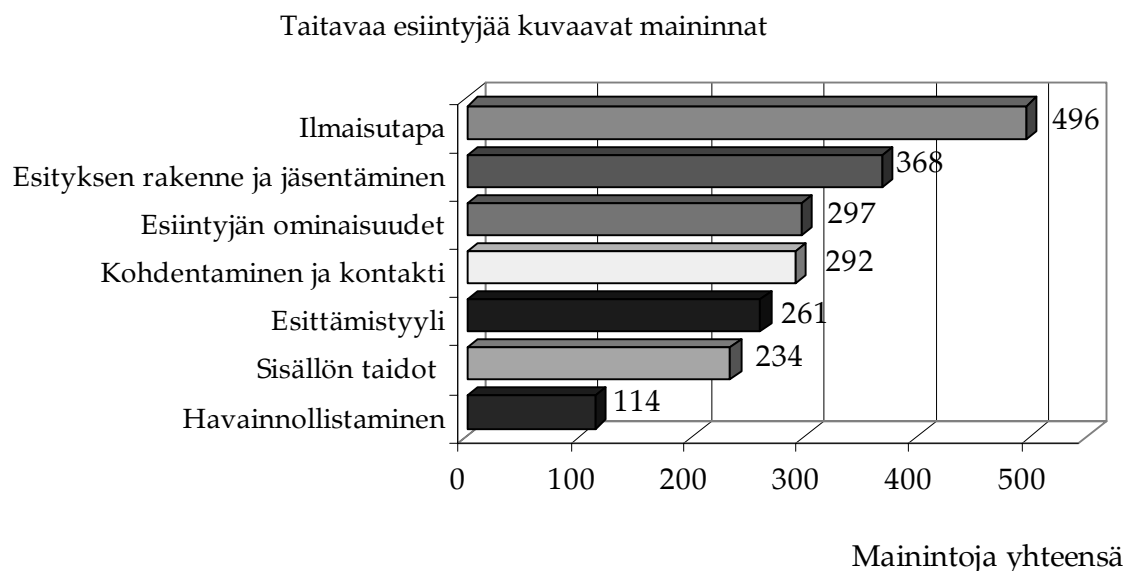
Nuoret arvostavat hauskaa ja humoristista esiintymistä, sellaista esiintyjää, joka ei ole turhan vakava ja joka osaa "käyttää kevennyksiä" puheessaan. Taitava puhuja on rento, ei jäykistele eikä ole liian asiallinen. Esiintyjän tulee olla lukiolaisten mielestä kuitenkin myös "jämpä", "jämerä" ja "napakka" eli puhuja, joka on itsevarma ja sanoo rohkeasti omat mielipiteensä.

Ilmaisutapaan, erityisesti nonverbaaliseen ilmaisuun, liittyvissä arvostuksissa kuvastuu rauhallisuuden vaatimus. Samankaltainen normi tuli esille myös opiskelijoiden esiintymistaitojen itsearviointissa. Ryhdikästä asentoa ja tietynlaista liikkumattomuutta ("ei häiritseviä pakkoliikkeitä", "ei liiku edestakaisin") koskevat maininnat saattavat kertoa yleisemmästä kulttuurisesta normista, jossa puhujan ulkoisesta olemuksesta on kaunopuheisuuden tradition mukaisesti esitetty tiukkoja esteettisyyden ja arvokkuuden vaatimuksia, ainakin vanhemmissa esiintymistaidon oppikirjoissa. Rauhallisuutta arvostetaan yleisemminkin erityisesti julkisen esiintymisen ominaisuutena (Valo 1994).

Jos lukiolaisten kirjoitelmissaan kuvaamat hyvän esiintyjän piirteet tai ominaisuudet ryhmitellään niin, että yksittäiset muuttujat niputetaan laajemmiksi merkityskokonaisuuksiksi, voidaan tarkastella lähemmin sitä, millaisista ulottuvuuksista lukiolaisten esiintymiseen liittämät kuvaukset muodostuvat. Millaisiin esiintymisen taitoihin tai piirteisiin lukiolaisten arvostukset kytkeytyvät? Seuraavalla sivulla olevasta kuviosta 3 ilmenee, millaisia taitoja ja ominaisuuksia lukiolaiset arvostavat esiintymisessä.

Ilmaisutapaa koskevia piirteitä on keskimäärin 2.26 ($s = 1.76$) jokaisen opiskelijan kirjoitelmassa. Erilaisten ilmaisutapaa kuvaavien piirteiden määrä vaihtelee luonnollisesti eri vastauksissa (vaihteluväli oli 0–9 piirrettä). *Puhe-esiintymisen valmisteluun, rakenteeseen ja jäsentelyyn* liittyviä mainintoja on vähemmän, niitä on kirjoitelmissa keskimäärin 1.68 ($s = 1.30$, $W = 0-7$). *Esiintyjän ominaisuuksia* sisältyy kirjoitelmiin keskimäärin 1.35 ($s = 1.33$, $W = 0-8$). *Kohdentamiseen ja kontaktiin* liittyviä piirteitä esiintyy keskimäärin 1.33 ($s = 1.04$, $W = 0-$

4). *Esittämistyyliä* koskevia piirteitä sisältyy kirjoitelmiin keskimäärin 1.19 (s = 1.01, W = 0–4). *Sisällön taitoja* on kirjoitelmissa mainittu keskimäärin 1.07 (s = 1.08, W = 0–6). *Havainnollistamista* koskevia piirteitä kuvataan vähiten, niitä oli keskimäärin 0.52 kirjoitelmaa kohden (s = 0.68, W = 0–2).



KUVIO 3 Lukiolaisten (N = 219) taitavaa esiintyjää kuvaaviin kirjoitelmiin sisältyneiden mainintojen frekvenssit taitoalueittain ryhmiteltyinä

Eniten kirjoitelmissa kuvataan puhujan *ilmaisutapaa*. Mainintoja oli 24 % kaikista maininnoista (yhteensä 496 mainintaa). Esiintyjän ilmaisutapaa koskevat maininnat käsittelevät lähinnä puhetekniikkaa (ääntä, äänenkäyttöä ja artikulaatiota), asentoa, eleitä ja ilmeitä sekä hyvää kielellistä ilmaisua. Seuraavasta autenttisesta esimerkistä käy havainnollisesti ilmi, miten kirjoittaja arvostaa rauhallista, varmaa ja selkeää ilmaisutapaa:

”Ensimmäinen kriteeri on hyvä, selkeä ääni/äänenkäyttö. Eli ensimmäiset riveissä eivät tarvitse kuulosuojaimia ja viimeiset kuulokoneita. Toinen seikka on mielestäni varmuus, se että osaa asiansa tai tietää mistä puhuu. Puhe ei ennalta pilkuntarkasti suunniteltu, vaan improvisoidaan kuitenkin aiheessa pysyen. Myös puhujan eleet tulisivat olla rauhallisia ei nykivää ”duracel-pupu” -tyyliä. Pidettäessä puhetta/esitelmää on myös tärkeää, ettei joudu harhateille kesken puhumisen, mm. ala kertomaan viimevuotista metsästysretkeä kun aiheena on kirjoneulonta. Esitelmään esimerkit saattavat sopia ja ovat joskus suositeltavia, mutta puheessa en pidä niitä suositeltavina. Suoraan paperista/kalvoilta luku on eräs ärsyttävimmistä esitelmöitsijän/puhujan piirteistä. Katsojiin pitäisi pitää katsekontaktia, muuten esitelmöitsijä/puhuja tuntuu mumisevan itseksensä.” Mies E08

Ilmaisutapaa koskevat hyvän esiintyjän piirteet käyvät ilmi seuraavasta taulukosta 26, jossa on kuvattu ilmaisutapaa koskeviksi tulkitut muuttujat, niiden frekvenssit sekä niiden opiskelijoiden suhteellinen osuus, jotka ovat kyseisen piirteiden maininneet.

TAULUKKO 26 Lukiolaisten (N = 219) kirjoitelmiin sisältyneet puhujan ilmaisutapaa koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Selvä artikulaatio, ei mumise	96	44
Puhuu voimakkaalla äänellä	77	35
Seisoo ryhdikkäästi ei liiku turhaan	49	22
Sopiva puhenopeus ja tauotus	46	21
Hallitsee kätensä	39	18
Vaihteleva puherytmi ja intonaatio, ei monotoninen	33	15
Käyttää eleitä ja ruumiinkieltä	32	15
Hyvä ääni ja äänenkäyttö	26	12
Ilmehtii, elävöittää ilmeillään	21	10
Käyttää hyvää yleis- tai kirjakieltä	21	10
Sujuva	19	9
Ei seiso paikoillaan, liikkuu	13	6
Ei toista liikaa	12	6
Tilanteeseen sopiva ilmaisutapa	11	5
Toistaa riittävästi	1	0.5

Toinen taitavan esiintyjän ominaisuus, jota lukiolaisten kirjoitelmissa kuvataan suhteellisen paljon, on puheenvuoron *valmisteleminen, rakentamiseen ja jäsentämiseen* liittyvä ulottuvuus. Mainintoja on yhteensä 368, mikä on 18 % kaikista maininnoista. Lukiolaiset arvostavat puhe-esityksen rakenteen ja jäsentämisen lisäksi vapaasti puhumista ja sitä, että puhuja ei turhaan pitkitä asiaansa (ks. taulukkoa 27).

TAULUKKO 27 Lukiolaisten (N = 219) kirjoitelmiin sisältyneet puheenvuoron valmistelusta, rakentamista ja jäsentämistä koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Selkeä ja johdonmukainen rakenne	103	47
On valmistellut esityksensä	55	25
Puhuu vapaasti, ilman papereita	50	23
Aloitus on tärkeä	39	18
Lopetus on tärkeä	36	16
Ei pitkitä puhettaan turhaan	23	11
Rajaa olennaisen, ei rönsyile	25	11
Käyttää tukisanalista apunaan	21	10
On harjoitellut esitystään	14	6
Lukee tarvittaessa papereista	2	1

Esiintyjän ominaisuuksia ja persoonallisuuden piirteitä kuvataan myös runsaasti (yhteensä 297 mainintaa, mikä on 14 % kaikista maininnoista). Arvostukset vaihtelevat luontevasti, rennosta, vapautuneesta, varmasta ja rohkeasta esiintyjästä kohteliaaseen, miellyttävään ja jännityksensä hyväksyvään, avoimeen ja virheensä myöntävään esiintyjään. Esiintyjän ominaisuuksia kuvaavissa kirjoitelmissa näkyvät opiskelijoiden erilaisten henkilökohtaisten arvostusten erot selvästi. Siinä missä toinen arvostaa puhujaa, joka ei jännitä tai joka pystyy kätkemään jännityksensä, toinen näkee, että taitava esiintyjä saa jännittää, kun-

han hyväksyy sen itse. Jännittämistä ei kuitenkaan opiskelijoiden mukaan saisi näyttää muille, mikä käy ilmi seuraavista esimerkeistä:

”Hän keksii jotain omaperäistä, eikä jännitä esittäessään asiaansa. Jännittämättä oleminen on tietenkin vaikeaa, mutta uskon, että siitä pääsee eroon, kun vain tarpeeksi harjoittelee. on myös tärkeää, että puhuja on harjoitellut asiansa valmiiksi pärjätäkseen melkein ilman paperia. hyvin hiotut sanat ja sanonnat ovat myös vaikuttavia ja jäävät paremmin mieleen kuin klišeet.” Nainen K16

”Hyvä puhuja valmistautuu esitykseensä huolellisesti, jolloin hänen ei tarvitse jännittää liikaa. Lievää jännittämistä on ehkä hyväkin olla, koska tällöin puhuja ei pidä esitystä liian helppona ja ole valmistautumatta siihen. Joka tapauksessa puhuja kykenee hallitsemaan tunteensa ja pysyy itsevarmana sekä uskoo onnistuvansa. Hyvä puhuja puhuu selvästi, tehokkaasti, ei takeltele eikä änkytä. Hän pysyy asiassa ja hänen puheensa etenee koko ajan, välttämättä toistamista. Erityisesti hänellä on jatkuva katsekontakti yleisönsä.” Mies G28

”Ei häpeä jännitystä. Jokainenhan jännittää. Antaa kuulijoille kuvan, että osaa ja tietää aiheesta! Ei näytä epävarmuutta.” Nainen D29

Joku arvostaa puhujaa, jonka ”pokka ei petä” silloinkaan, kun hän ”valehtelee kuin eläin”. Toinen taas arvostaa vilpittömyyttä silloinkin, kun puhuja ei ole varma asiastaan. Puhujan ominaisuuksia koskevat maininnat on kuvattu taulukossa 28.

TAULUKKO 28 Lukiolaisten (N = 219) kirjoitelmiin sisältyneet puhujan ominaisuuksia koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Luonteva	65	30
Rento ja vapautunut	47	22
Varma ja rohkea	44	20
Ei jännitä tai peittää jännityksensä	36	16
Arvostaa yleisöään, ei pilkkaa	21	10
Mukava ja miellyttävä	19	9
Hallitsee tilanteen	17	8
Hyväksyy jännityksen	13	6
Pukeutuu asiallisesti ja on siisti	13	6
Vilpitön, myöntää virheensä	9	4
Avoim	6	3
Älykäs	5	2
Karismaattinen	1	0.5
Osaa valehdella, peittää sen, ettei tarkoita, mitä sanoo	1	0.5

Lukiolaiset pitävät hyvän puhujan ominaisuutena sekä kielellistä että erityisesti nonverbaalista *kohdentamista* sekä *kykyä ottaa kontaktia* kuuntelijoihin. Mainintoja on yhteensä 292, mikä on 14 % kaikista maininnoista. Opiskelijat mainitsevat kirjoitelmissaan usein puhujan katse- tai ”silmäkontaktin” ja korostavat sen tärkeyttä. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan on tärkeää, että puhuja ilmentää kontaktia katsellaan ja että hän pyrkii myös keskustelemaan kuuntelijoittensa kanssa. Osa vastaajista (18 %) mainitsi puhujan kysyvän, keskusteleman tai vastaavan kuuntelijoiden kysymyksiin (ks. taulukkoa 29).

TAULUKKO 29 Lukiolaisten (N = 219) kirjoitelmiin sisältyneet kohdentamista ja kontaktia koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Katsoo kuulijoitaan, katsekontakti	99	45
Ottaa kuuntelijat huomioon, motivoi kuuntelemaan	88	40
Ottaa tai saa kontaktin yleisöön	43	20
Keskustelee, vastaa kysymyksiin, hakee palautetta	40	18
Kohdentaa nonverbaalisesti (ilmeet, eleet, tilankäyttö)	12	6
Puhuttelee, kohdentaa kielellisesti	10	5

Kuuntelijoiden motivoimisen merkitys näkyy niissä maininnoissa, jotka kuvaavat taitavan puhujan *esittämistyyliä* (yhteensä 261 mainintaa eli 13 % kaikista maininnoista). Lukiolaisista on mukava kuunnella sellaista puhujaa, joka puhuu mielenkiintoisesti, rauhallisesti ja humoristisesti. Erityisen värikäs tai persoonallinen ei taitavan puhujan kuitenkaan lukiolaisten mielestä tarvitse olla, mikä käy ilmi taulukosta 30.

TAULUKKO 30 Lukiolaisten (N = 219) kirjoitelmiin sisältyneet puhujan esittämistyyliä koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Kiinnostava	81	37
Rauhallinen	56	26
Hauska ja humoristinen	52	24
Värikäs	25	11
Asiallinen	24	11
Persoonallinen	22	10
Tilanteen huomioonottava	1	0.5

Esiintyjän tyyliä opiskelijat painottavat eri tavalla. Toiset kertovat arvostavansa nimenomaan persoonallista, erottuvaa tyyliä, toiset taas pitävät parempana asiallista ilmaisutapaa. Seuraavat kaksi esimerkkiä kuvaavat näitä kahta eri-laista arvostusta:

”Pelkkää yleisohjetta á la miun mielipide: Hyvän puhujan pitäisi olla mielestäni selkeä, varma ja kiinnostava puhuja. - - Kiinnostavuus tulee esiintymis taidoista. Mitä värikkäämpi, hauskempi, ja älykkäämmmin tuntuisesti esiintyy, sen parempi. Äänen ja eleiden käyttö ovat tunnelman luomiseksi hyvin tärkeitä, samoin katse. Hyvä puhuja osaa ottaa yleisön haltuunsa puheella, eleillä sekä katsellaan. On oltava lämmin henkinen, avoin ja rento.” Mies G07

”Hyvä puhuja tietää mistä puhuu ja tekee sen selväksi kuulijoillekin. Hän ottaa huomioon kuitenkin senkin, että kuulijat eivät tiedä asiasta välttämättä mitään ja siksi hän on rakentanut puheenvuorostansa selkeän ja loogisen. Hyvä puhuja ottaa heti puheenvuoronsa alussa jonkinlaisen kontaktin yleisöön ja pyrkii pitämään saamansa yhteyden koko esityksen ajan. Hyvä puhuja puhuu rauhallisesti ja selkeästi. Hän on oma itsensä.” Nainen G23

Esiintymistaidot ovat sekä esittämisen että *sisällön taitoja*. Lukiolaiset kuvaavat kirjoitelmissaan enemmän esiintymistapaan ja tyyliin sekä puhujan ominai-

suuksiin liittyviä piirteitä kuin sisällön taitoja. Vain 11 % (yhteensä 234 mainintaa) kaikista maininnoista sijoittuu tähän luokkaan. Sisällön taidoista korostuu se, että puhuja tietää, mistä puhuu ja hallitsee asiansa (ks. taulukkoa 31).

TAULUKKO 31 Lukiolaisten (N = 219) kirjoitelmiin sisältyneet sisällön taitoja koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Hallitsee asian, tietää mistä puhuu	72	33
On tavoitteellinen, pyrkii saamaan asiansa perille	40	18
On sisältöä	40	18
On henkilökohtainen suhde asiaan	39	18
Asiasisältö on ymmärrettävää	25	11
Perustelee näkemyksensä	18	8

Yksilölliset erot tulevat esiin sisällön ja ilmaisutavankin arvostuksissa. Toiset korostavat ensisijaisesti sisältöä, asian hallintaa ja sanoman perillemenoä, toiset lähinnä ilmaisutapaa ja -tyyliä. Seuraavista kirjoitelmista ensimmäisessä korostetaan sisällön taitojen merkitystä; sen sijaan toinen ja kolmas ovat esimerkkejä kirjoitelmista, joissa kuvataan lähinnä vain esittämisen taitoja.

”Jos on kyse siitä, mitä minun mielestäni ”hyvä puhuja” tarkoittaa, niin olennaista on asia; se, että on jotain merkityksellistä sanottavaa ja että sen osaa ilmaista selkeästi ja mahdollisimman ymmärrettävästi. Yletön elehtimien ja verbaalinen akrobatia epäilemättä kiinnittäisivät huomion, mutta puhtaasti esityksellinen loistokkuus on vain taitavaa puhumista – ei hyvää puhumista. Selkeä ja koherentti esitystapa on kohteliasta, mutta toisaalta ei voida lähteä siitä, että nimenomaan tehtävä olisi ”viihdyttää” yleisöään ja nimenomaan tehdä vaikea asia helpoksi yleistämällä ja ”oikaisemalla”. Toisaalta puheen pitäminen lienee turhaa, jos kaikki puhe ”menee yli” yleisöltä. Useimmiten puheen hyvä valmistelu on tärkeää, harva kai osaa pitää hyvän puheen vain ex tempore. Puheen aiheeseen on syytä perehtyä hyvin. Kannattanee myös miettiä valmiit linjat, joiden mukaan puhuu, kuitenkin siten, että puhetilanteessa voi tarpeen vaatiessa joustaa. Ennen kaikkea puhujan tulee antaa sellainen vaikutelma, että hän tuntee aiheensa.” Mies D03

”Puhua selvästi. Puhua niin, että asia tulee selväksi ja kaikkien pitäisi ymmärtää esitelmän jälkeen se asia.” Nainen C06

”Hyvä puhuja esiintyy vapaasti ja rennosti. Hän esittää asiansa värikkäästi ja siltä kantilta että kuuntelijakin jaksaa keskittyä asiaan. Katsekontaktin luominen kuuntelijoihin saa heidät tuntemaan että puhe on tarkoitettu juuri heille. Elekieli värittää mukavasti puhetta ja lisää mielenkiintoa puhuja kohtaan. Puherytmin vaihtelu tuo myös lisä värikkyyttä.” Mies B30

Esiintymistaidoista omaksi ryhmäkseen luokiteltiin *havainnollisuuteen* ja *havainnollistamiseen* liittyvät maininnat, joita on yhteensä 114 (6 % kaikista maininnoista). Tämä tärkeä esiintymisen osataito näyttäytyy lukiolaisten kirjoitelmissa lähinnä kielellisenä havainnollisuutena (puhujaa käyttää esimerkkejä, konkreettista kieltä) sekä havaintovälineiden ja -materiaalien käyttämisen arvostuksena. Äänellistä havainnollisuutta (esim. painottaa ja tauottaa niin, että tärkeät asiat

korostuvat) ei kovin moni maininnut (6 % opiskelijoista), mikä voidaan havaita taulukosta 32.

TAULUKKO 32 Lukiolaisten (N = 219) kirjoitelmiin sisältyneet havainnollistamista koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Havainnollistaa kielellisesti, esim. esimerkein	53	24
Havainnollistaa, käyttää havaintomateriaalia	49	22
Korostaa äänellään tärkeitä asioita	12	6

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että lukiolaisten käsitys taitavasta puhujasta on monipuolinen. Se näyttää sisältävän esiintymistaidon keskeisiä elementtejä. Kuvauksissa painottuvat ilmaisutapa, esittämisen taidot ja puhujan ominaisuudet enemmän kuin sisällön hallinta tai vuorovaikutus kuuntelijoiden kanssa. Osa kirjoitelmista on lähes kokonaisuudessaan puhujan erilaisten henkilökohtaisten ominaisuuksien tai ilmaisutavan kuvauksia, osa taas hyvin monipuolisesti taitavan esiintyjän käyttäytymistä eritteleviä.

Kirjoitelmien perusteella ei voi olla varma, missä määrin vastaukset todella kuvaavat henkilökohtaisia arvostuksia, missä määrin niissä toistetaan se, mitä on esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista luettu tai kursseilla opittu. Ilmaisutavan ja puhujan persoonallisten ominaisuuksien korostuminen voi heijastaa myös kulttuurista esiintymisorientaatiota, joka korostaa puhujan tehtävää ja vastuuta vuorovaikutustilanteessa, jossa puhujan ilmaisutapaan liitetään tiukkoja esteettisiä normeja. Sama näkemyshän kuvastuu myös esiintymiskokeeseen osallistuneiden lukiolaisten itsearviointien perusteluista (ks. lukua 6.1.2).

Jos lukiolaisten kuvauksia taitavasta esiintyjästä vertaa esimerkiksi tämän tutkimuksen tai lukion puheviestintätaitojen päättökokeen esiintymistaitojen arviointikriteeristöön (ks. liitteitä 2 ja 4), löytyy paljon yhtäläisyyksiä. Tällaisia ovat esimerkiksi sisällön taidot, kohdentamisen ja kontaktin taidot sekä havainnollistamisen taidot. Opiskelijat näyttävät kuitenkin korostavan ilmaisutavan merkitystä enemmän kuin mitä esiintymistaitojen arviointikriteerit painottavat. Samanlainen painotusero tulee näkyviin, jos opiskelijoiden arvostuksia verrataan opettajien arvostuksiin (ks. lukua 4.2.3). Opettajien näkemyksissä korostuivat puhe-esityksen rakentamisen ja sisällön taidot. Niin opiskelijoissa kuin opettajissakin on niitä, jotka arvostavat erityisesti persoonallista ja erottuvaa ilmaisutapaa sekä niitä, joiden mielestä asiallinen perustyyli on parempi.

Lähes kaikki kirjoittajat olivat jo suorittaneet esimerkiksi vaikuttamista ja argumentointia käsittelevän Kielen valta -kurssin. Tätä taustaa vasten on mielenkiintoista havaita, että kovin harva lukiolainen (vain 8 % vastaajista) liitti kuvaukseensa mitään mainintaa perustelemisen tai argumentoinnin taidoista. Tähän voi olla osasyynä se, ettei virikekuvaus, jonka perusteella opiskelijat laativat kirjoitelmansa ohjannut pohtimaan oman näkemyksen tai mielipiteen perustelemista. Ohjeenahan oli pohtia, miten taitava puhuja toimii tilanteessa,

jossa hänen tehtävänä on pitää esitelmä tai puhe-esitys koulussa toisille kursilaisille.

Voidaan kuitenkin myös kysyä, onko niin, että nuoret eivät arvosta perustelemista yhtenä esiintymistaidon keskeisenä osatekijänä. Kuvastuuko kirjoitelmatehtävän vastauksissa jokin sellainen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen liittyvä esiintymistaitojen harjoittelumuoto tai työtapana, johon perustelemisen taito ei tavoitteellisesti kuulukaan? Eikö perustelemisen tai argumentoinnin tietoja ja taitoja ole opittukaan? Missä määrin perusteleva, toisten vakuuttaminen ylipäättään kuuluu niihin esiintyjän ominaisuuksiin, joita Suomessa arvostetaan? Opettajienkaan arvostuksissa eivät perustelemisen tai argumentoinnin taidot juuri nousseet esille.

Monissa kirjoitelmissa taitavaa esiintymistä kuvataan tiukkojen esiintymistyylejä ja -tapaa kuvaavien käsitteiden kautta. Häiritsevätkö eleet, liikkeet, pienoinen epäsujuvuus tai se, että puhujalla on muistiinpanoja apunaan, todella niin vahvasti kuuntelijoita, kuin vastauksista voisi olettaa? Olisi mielenkiintoista tietää, missä määrin tehtävänanto johdatteli ajattelemaan jotain tiettyä, ehkäpä esiintymiskokeenomaista näyttöä osaamisesta ja esiintymisvarmuudesta. Olisiko taitavasta esiintyjästä piirtynyt samanlainen kuva, jos vastaajia olisi pyydetty kuvaamaan, millaista puhe-esitystä he kurseilla toisiaan kuunnellessaan eniten arvostavat?

6.3.2 Millainen on lukiolaisten mielestä taitava keskustelija

Kirjoitelmatehtävässä lukiolaisia pyydettiin pohtimaan, millaista keskustelijaa he arvostavat, ja kuvaamaan, miten hyvä keskustelija toimii sellaisessa tilanteessa, jossa pitää esimerkiksi koulussa yhdessä toisten kanssa keskustellen ratkaista jokin ongelma tai tehdä päätös. Kirjoitelmissa kuvataan hyvän keskustelijan ominaisuuksia yhteensä 1645 maininnalla, jotka luokiteltiin. Luokiteltuja muuttujia on yhteensä 41.

Lukiolaisten kirjoitelmien perusteella *kuunteleminen* on se taito, jota arvostetaan eniten ryhmäkeskustelussa. Hyvä keskustelija kuuntelee, on tarkkaavainen, reagoi toisiin ja tekee muistiinpanoja. Tämä piirre toistuu useamman kuin joka toisen lukiolaisen (54 %) kirjoitelmassa. Lähes yhtä moni (48 % vastaajista) mainitsee, että hyvä keskustelija *ottaa toiset huomioon* ja *tuo esille omat ajatuksensa* (42 %) ja osaa tehdä *kompromisseja*. (42 %). Hän on myös *tavoitteellinen* (41 %). Noin joka kolmas lukiolainen liittyy hyvän keskustelijan ominaisuuksiin myös sen, että keskustelija *ei puhu liikaa* (35 %), *hän ei keskeytä eikä puhu toisten päälle* (34 %) mutta hän *perustelee* mielipiteensä (34 %). Lukiolaiset mainitsivat arvostavansa sitä, että hyvä keskustelija puhuu *ymmärrettävästi* (29 %). Hän tuo *uusia asioita* keskusteluun (27 %). Hyvä keskustelija pystyy myös *arvioimaan ja vertaamaan* toisten näkemyksiä ja *ilmaisemaan erimielisyyttä* (25 %).

Jos tarkastellaan niitä hyvän keskustelijan ominaisuuksia, jotka vähintäänkin *joka kolmas* on kirjoitelmissaan maininnut, voidaan lukiolaisten kirjoitelmien perusteella konstruoida seuraavanlainen kuvaus hyvästä keskustelijasta:

Hyvä keskustelija kuuntelee toisia ja reagoi toisten mielipiteisiin, hän on tarkkaavainen ja tekee muistiinpanoja. Hyvä keskustelija ottaa toiset huomioon ja antaa toisillekin mahdollisuuden ilmaista omia näkemyksiään. Hän tuo esille myös omat ajatuksensa ja mielipiteensä. Hän pyrkii kompromisseihin, tinkii mielipiteestään, ei tyrmää toisten näkemyksiä, vaikka ne tuntuisivatkin huonoilta. Hän ei kritisoi liian ankarasti eikä jämähdä omaan mielipiteeseensä. Taitava keskustelija on tavoitteellinen, hän pitää yllä keskustelua, johdattelee eteenpäin, jos kenelläkään ei ole sanottavaa, ottaa tarpeen tullen ohjat käsiinsä ja pyrkii ratkaisua kohti. Hän ei kuitenkaan ole itse äänessä koko ajan, vaan antaa puheenvuoron myös muille. Hän ei dominoi, ei ole suuna päänä eikä ”pidä dialogi- ja monologi-sanaa synonyymeinä”. Hän ei keskeytä toisia eikä puhu toisten päälle. Mielipiteensä hän perustelee.

Lukiolaisten näkemyksissä korostuu toisten huomioon ottaminen, ryhmäsuuntautuneisuuden arvostus, pyrkimys tasapuolisten osallistumismahdollisuuksien turvaamiseen sekä keskustelun pehmeästä jatkumosta ja tavoitteellisesta etenemisestä huolehtiminen.

Kuva taitavasta keskustelijasta täydentyy ja muuntuu moni-ilmeisemmäksi, jos tarkastellaan niitä ominaisuuksia, jotka vähintäänkin *joka viides lukiolainen* vastauksessaan mainitsee. Maininnoista voidaan konstruoida seuraavanlainen kuvaus, joka täydentää edellä esitettyä kuvausta:

Taitava keskustelija ilmaisee selkeästi asiansa, puhuu selvällä kielellä ja ymmärrettävästi eikä käytä liikaa sivistysanoja, joita kukaan ei ymmärrä. Hän osaa esittää uusia, erilaisia näkemyksiä, ideoita ja tuo keskusteluun faktoja ja virikkeitä. Hän arvioi ja vertailee esitettyjä näkemyksiä, ei usko kaikkea mitä sanotaan, ottaa kantaa, kysyy perusteluja ja ilmaisee erimielisyytensä sekä pohtii muitakin näkökantoja kuin mitä keskustelussa on esitetty. Hän puhuu asiaa, käyttää sisällöltään rikkaita puheenvuoroja, harkitsee, mitä sanoo ja hallitsee asian. Keskustelija kestää erimielisyyttä, ottaa vastaan kritiikkiä. Hän ei ole itsekään samaa mieltä vain miellyttämisen vuoksi. Silti hän osaa pitää kiinni myös omasta kannastansa ja uskaltautuu jopa väittelemään. Hän ei ehkä kuitenkaan väittele tai ainakaan hän ei ole aggressiivinen, ei kiihdy, ei menetä malttiaan, ei hauku toisia eikä tiuski toisille. Hän on aktiivinen osallistuja.

Lukiolaisten käsitys hyvästä keskustelijasta on monipuolinen. Erityisesti kuuntelemisen ja toisten huomioon ottamisen arvostus nousevat vahvasti esiin kirjoitelmista. Tämä näkyy niin suppeissa vastauksissa kuin laajemmissakin pohdinnoissa, kuten seuraavista autenttisista esimerkeistä käy ilmi:

”Ottaa muut huomion, ei keskeytä eikä puhu päälle.” Nainen A09

”Hän esittää asiasta oman, rehellisen mielipiteensä selkeästi ja perustellusti ja antaa toisillekin suunvuoron.” Mies B16

”Hyvä keskustelija ensinnäkin kuuntelee, kuuntelee ja kuuntelee, mitä muilla on sanottavana. Hän ei ole hyökkäävä eikä puhu koko ajan omista ajatuksistaan. Sillä tavalla hän antaa arvoa muiden mielipiteille. Hän uskaltaa tuoda keskusteluun myös omia uusia ehdotuksia ja kommentoida ja myös kritisoida muiden mielipiteitä hyvin perusteluin. Hän on koko ajan keskustelussa mukana joko kuunnellen tai itse puhuen. Hän seuraa mielenkiinnolla muiden puheenvuoroja ja itse puhuessaan puhuu selkeästi. Puheenvorot ovat perusteltuja ja sisällöltään rikkaita. Turha pälytys ei vie keskustelua eteenpäin. Hän pyrkii kokoamaan yhteen eri ihmisten mielipiteitä ja löytämään siten kaikkia miellyttävän ratkaisun.” Nainen D01

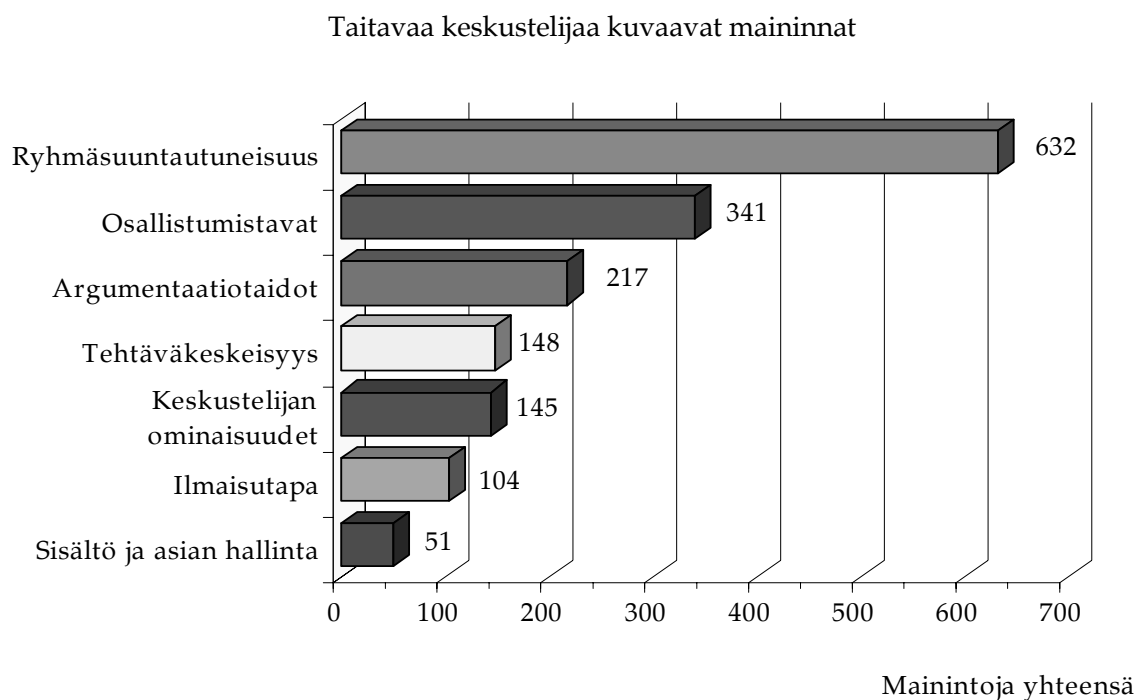
Yksittäisissä vastauksissa on eroja. Mielipiteet eroavat siinä, missä määrin argumentatiivisuus ja kriittinen mielipiteiden esittäminen tai pyrkimys komp-

romisseihin nähdään arvokkaana. Näkemyseroja on myös siitä, miten aktiivinen keskustelija saa olla. Taitava keskustelija joutuu lukiolaisten näkemysten mukaan tasapainoilemaan sen suhteen, mikä on sopiva osallistumisaktiivisuus, ei sovi olla ”tuppisuuna” mutta ei myöskään ole hyvä olla ”suuna päänä”. Tasapuolisen osallistumisen ihanne näkyy kirjoitelmissa vahvasti, kuten käy ilmi seuraavasta kahdesta esimerkistä:

”Hyvä keskustelija minun mielestäni perustelee oman näkökantansa ja ottaa toiset keskustelijat huomioon. Hän ei ole suunapäänä äänessä koko ajan vaan on reilu muita kohtaan eli ottaa muutkin mielipiteet huomioon kuin omansa.” Nainen D17

”Hyvä ryhmäkeskustelija ei sooloile, eli hän antaa muillekin mahdollisuuden sanoa mielipiteitään asiasta eikä hän pidä omaa mielipidettään ainoana oikeana vaihtoehtona. Koska tarkoitus on ratkaista ongelma ryhmässä, myös ujoimmat ja hiljaisimmat olisi saatava mukaan, sillä heillä on lähes aina oma mielipide ja uutta tietoa asiasta. Tällöin vilkkain keskustelija vetäytyy syrjään ja joku muu kysyy asiaa ujolta/hiljaiselta. Siis vilkkain keskustelija ei saisi tehdä tätä, sillä ujolla/hiljaisella on kyllä yleensä jokin syy vaieta ja jos yleinen joka paikan puhuja sitä kysyy, menee ujo/hiljainen yleensä takaisin kuoreensa. Siis hyvä ryhmäkeskustelija jakaa puheenvuoroja jotakuinkin tasaisesti kaikkien kesken. Tietenkin jos joku ei tiedä asiasta mitään, kannattaa hänen tyytyä lähinnä kuuntelemaan ja varmistaa, että asia selviää hänelle.” Nainen E07

Lukiolaisten taitavaa ryhmäkeskustelijaa luonnehtivat maininnat ryhmiteltiin myös laajempiin käsityskategorioihin, jolloin voidaan tarkastella, millaiset ulottuvuudet kuvaavat käsitystä taitavasta keskustelijasta (ks. kuviota 4).



KUVIO 4 Lukiolaisten (N = 218) taitavaa keskustelijaa kuvaaviin kirjoitelmiin sisältyneiden mainintojen frekvenssit taitoalueittain ryhmiteltyinä

Lukiolaisten kuvauksista nousee muita selvästi vahvemmin esiin ryhmäsuuntautuneisuuden arvostus. *Ryhmäsuuntautuneisuutta* kuvaavia piirteitä mainitsevat lukiolaiset kirjoitelmissaan keskimäärin 2.90 (s = 1.57). Piirteiden määrä vaihtelee yksittäisissä vastauksissa 0–7. *Osallistumistapoja* käsitteleviä mainintoja on keskimäärin 1.34 (s = 1.28, W = 0–7). *Perustelemista ja argumentaatiotaitoja* koskevia mainintoja on vastauksissa keskimäärin 1 (s = 0.97, W = 0–4). *Tehtävö-keskeisyyteen* liittyviä piirteitä mainitaan keskimäärin 0.68 (s = 0.80, W = 0–3). *Keskustelijan ominaisuuksia* kuvaavia mainintoja on keskimäärin 0.67 (s = 0.86, W = 0–5). *Ilmaisutapaa* luonnehtivia mainintoja on kirjoitelmissa keskimäärin 0.48 (s = 0.67, W = 0–2). *Sisällön taitoja* kuvaavia piirteitä on keskimäärin vain 0.23 (s = 0.42, W = 0–1).

Lukiolaiset arvostavat *ryhmäsuuntautuneisuutta*. Kaikista taitavaa keskustelemista kuvaavista maininnoista 38 % (yhteensä 632 mainintaa) käsittelee jollain tapaa ryhmäsuuntautuneisuutta. Se käy ilmi maininnoista, joissa korostetaan kuuntelemista ja toisten huomioon ottamista sekä joustavuutta (ks. taulukkoa 33).

TAULUKKO 33 Lukiolaisten (N = 218) kirjoitelmiin sisältyneet ryhmäsuuntautuneisuutta koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteiden maininneet

Piirre	f	%
Kuuntelee toisia	118	54
Ottaa toiset huomioon	105	48
Pyrkii kompromisseihin	98	45
Ei dominoi, ei ole suuna päänä	77	35
Ei keskeytä eikä puhu toisten päälle	75	34
Arvostaa toisia	30	14
Joustava ja yhteistyökykyinen	29	13
Rohkaisee toisia	28	13
Katsoo toisia keskustelijoita	19	9
Reilu ja kohtelias	19	9
Toisia innostava ja motivoiva	17	8
Huolehtii ilmapiiristä	17	8

Kuuntelemisen ja toisten huomioon ottamisen arvostus tulevat esille niin suppeista vastauksista kuin laajemmistakin kuvauksista:

”Pystyy perustelemaan väitteensä, katsomaan asioita monelta kannalta ja omaa kuuntelemisen taidon. On vastaanottavainen eikä ylimielinen.” Nainen K02

”Esittää omat mielipiteensä, mutta ei aja niitä vain koko ajan eteenpäin itse, vaan kuuntelee myös ja etenkin muiden ehdotuksia. Keskustelee ja antaa periksi, myöntää virheensä. Ei sorra ketään keskustelijoista vaan kuuntelee ja ottaa asiallisesti vastaan kaikkien mielipiteet niitä kumoamatta. Liika itsekeskeisyys ja omahyväisyys on huono piirre hyvälle keskustelijalle. Vuorovaikutus on tärkeää. Pitää yllä ryhmässä ystävällismielisen ja leppoisan, rauhallisen ilmapiirin, jossa on helppo tuoda esille omia ehkä arkojakin ja pelottaviakin mielipiteitään asioista. Hän yrittää sovitella pahimpia erimielisyyksiä ja pyrkiä kohti päätöksiä, viedä ryhmää eteenpäin, löytää ratkaisut mahdollisimman äkkiä ja monipuolisina. Hänen tulisi olla vahva, mutta ei muita alistava, vaan tavallaan tuttavallinen, isällinen. Hyvä keskustelija osaa antaa muille puheenvuoroja enemmän kuin itselleen.” Mies E06

Taitavan keskustelijan *osallistumistavoista* (yhteensä 341 mainintaa eli 21 % kaikista maininnoista) korostuu lukiolaisten kirjoitelmissa omien mielipiteiden esittäminen ja uusien näkökulmien tuominen keskusteluun. Sen sijaan esimerkiksi kysyminen tai keskustelussa esitettyjen mielipiteiden kokoaminen eivät tule yhtä vahvasti esiin, kuten taulukosta 34 voidaan havaita.

TAULUKKO 34 Lukiolaisten (N = 218) kirjoitelmiin sisältyneet osallistumistapoja koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Esittää omat mielipiteensä	96	44
Esittää uusia näkökulmia	59	27
On aktiivinen	46	21
Kysyy	38	17
Jatkaa toisten puheenvuoroista	32	15
Kokoaa	27	12
Ajoittaa	25	12
Ei toista turhaan	18	8

Taitavaa esiintyjää kuvatessaan lukiolaiset eivät juuri maininneet *perustelemisen tai argumentoinnin taitoja*. Hyvä keskustelija heidän mielestään sen sijaan perustelee omia mielipiteitään ja vaatii myös muilta perusteluja. Hän kestää erimielisyyttä ja osaa pitää kiinni myös omasta näkemyksestään. Tällaisia mainintoja oli 13 % (yhteensä 217 mainintaa). Vaikka on hyvä arvioida näkemyksiä kriittisestikin, eivät aggressiivisuus ja inttäminen kuitenkaan kuulu lukiolaisten mielestä taitavan keskustelijan käyttäytymiseen (ks. taulukkoa 35).

TAULUKKO 35 Lukiolaisten (N = 218) kirjoitelmiin sisältyneet perustelemista ja argumentointia koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Perustelee mielipiteensä	73	34
Arvioi toisten näkemyksiä	55	25
Uskaltautuu väittelemään, kestää erimielisyyttä	49	23
Ei ole aggressiivinen	40	18

Suhdekeskeisyys, toisten huomioon ottaminen on piirre, jota lukiolaiset arvostavat keskustelussa. Taulukosta 36 voidaan havaita, että yhtä vahvasti eivät kirjoitelmien perusteella nouse esiin *tavoitteellisuus ja tehtäväkeskeisyys*. Tällaisia mainintoja on 9 % (yhteensä 148 mainintaa).

TAULUKKO 36 Lukiolaisten (N = 218) kirjoitelmiin sisältyneet tehtäväkeskeisyyttä koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Tavoitteellisuus	90	41
Pysyy aiheessa	41	18
Pyrkii hyvään lopputulokseen	13	6
Valmistautuu	4	2

Taitava keskustelija on lukiolaisten näkemyksen mukaan mukava, motivoitunut ja rohkea, kuten taulukosta 37 voidaan havaita. Keskustelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai persoonallisuuden piirteisiin liittyviä mainintoja on aineistossa melko vähän (9 % eli yhteensä 145 mainintaa).

TAULUKKO 37 Lukiolaisten (N = 218) kirjoitelmiin sisältyneet keskustelijan ominaisuuksia koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Mukava	48	22
Motivoitunut	22	10
Rohkea	21	10
Rauhallinen	18	8
Luotettava	14	6
Asiallinen	11	5
Hauska	6	3
Persoonallinen	5	3

Keskustelijan *ilmaisutapaakaan* ei juuri kirjoitelmissa käsitellä Tällaisia mainintoja on 6 % kaikista maininnoista (yhteensä 104 mainintaa). Jonkin verran tuodaan esille näkemyksiä, joiden mukaan taitava keskustelija puhuu selkeästi ja ymmärrettävästi (ks. taulukkoa 38).

TAULUKKO 38 Lukiolaisten (N = 218) kirjoitelmiin sisältyneet ilmaisutapaa koskevat maininnat sekä mainintojen frekvenssit sekä prosenttiosuudet niistä vastaajista, jotka ovat piirteen maininneet

Piirre	f	%
Puhuu selkeästi ja ymmärrettävästi	63	29
Ei puhu liian pitkään	27	12
Puhuu voimakkaalla äänellä	8	4
Puhuu elävästi ja käyttää eleitä	6	3

Vain 3 % (yhteensä 51 mainintaa) kaikista taitavan keskustelijan toimintaa kuvaavista maininnoista käsittelee *puhumisen sisältöä*. Taitava keskustelija on sellainen, joka "puhuu silloin kun on asiaa", joka "käyttää sisällöltään rikkaita puheenvuoroja", joka "ajattelee ensin mitä sanoo" ja jolla "on sanottavaa". Opiskelijoista kuitenkin lähes joka neljäs (23 %) tuo tämän piirteen esille kuvaessaan arvostuksiaan.

Yksittäisten lukiolaisten kirjoitelmat eroavat suuresti toisistaan. Osa lukiolaisista kuvaa taitavaa keskustelijaa hyvin monipuolisesti pohdiskellen. Osa taas tyytyy listaamaan ranskalaisin viivoin vain muutaman yksittäisen piirteen. Sen sijaan suuria näkemyseroja ei ryhmäviestintään liittyvistä arvostuksista nouse esille.

Joillekin vastaajille on tuottanut vaikeuksia eritellä taitavan keskustelemisen piirteitä. Heillä ei ole ollut muita käsitteitä hallussaan kuin toisten huomioon ottaminen ja kuunteleminen. Seuraava vastaaja kertookin, että on "mahdotonta" kuvata muulla tavoin hyvän keskustelijan toimintaa.

”Hyvä keskustelija on hyvä kuuntelija, joka huomioi mitä muut sanovat, mutta on silti keskustelussa mukana. Hän rohkaisee hiljaisempia puhumaan heti keskustelun alusta lähtien. Hyviä keskustelijoita on kovin paljon ja kaikkien keskustelutavat ovat kovin erilaisia, joten on mahdotonta sanoa mitä hyvä keskustelija tekee, tai mitä hänen tulisi tehdä.” Nainen G36

Verrattaessa lukiolaisten kirjoitelmissaan esittämiä taitavan keskustelijan piirteitä tämän tutkimuksen tai lukion puheviestintätaitojen päättökokeen arviointikriteeristöön (ks. liitteitä 3 ja 5) havaitaan, että lukiolaisten omissa ”arviointikriteereissä” painottuvat ryhmäsuuntautuneisuus ja ryhmän ilmapiiristä huolehtiminen selvemmin kuin tavoitteellisuus tai puhumisen sisältö, jotka puolestaan korostuvat päättökokeen arviointikriteeristöissä. Opettajat kertoivat haastatteluissa arvostavansa kuuntelemista taitavan keskustelijan piirteitä, mutta myös puheenvuorojen sisältöä ja osallistumisen tavoitteellisuutta.

Kirjoitelmien laatijoiden määrä tai valintatapa ei oikeuta tekemään yleistyksiä, eivätkä puheviestintätaitojen päättökokeeseen osallistuneet ja kirjoitelmien laatijat olleet samoja opiskelijoita, mikä oikeuttaisi vertailemaan näitä kahta aineistoa. On silti mielenkiintoista havaita, että koesuoritusten itsearviointien kommentteissa ja näissä kirjoitelmissa kuuluu samanlainen ääni. Ryhmän suhdetaso on tehtävätasoa selvemmin esillä. Yksilön taitavuus punnitaan sen perusteella, miten hän suhtautuu ryhmän toisiin jäseniin. Ryhmässä on lukiolaisten mielestä taitavaa osallistumisen tasapuolisuus ja toisten huomioon ottaminen.

7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA ARVIOINTIA

Tässä tutkimuksessa esiintymis- ja ryhmätaitojen arviointia on lähestytty kolmesta eri näkökulmasta. Ensiksikin on tarkasteltu sitä, miten puheviestintää opetetaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla ja miten pedagoginen arviointi toteutuu. Toiseksi on pohdittu puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin mahdollisuuksia ja rajoja sekä esitelty puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin tuloksia opiskelijoiden taitojen tasosta. Kolmas näkökulma on pyrkinyt valaisemaan kahdesta erilaisesta lähtökohdasta puheviestintätaitojen itsearviointia: miten opiskelijat itse arvioivat taitojaan koesuorituksissa ja millaista esiintymistä ja keskustelemista lukiolaiset arvostavat. Tässä luvussa esitetään kootusti tutkimuksen keskeisimmät tulokset, pohditaan jatkotutkimushaasteita sekä arvioidaan sitä, millaisen kuvan puheviestintätaitojen arvioinnista tutkimus antaa. Miten luotettava on näkemys pedagogisesta arvioinnista, suoritusarvioinnista ja itsearvioinnista? Mikä on tulosten hyödynnettävyys ja sovellettavuus?

7.1 Puheviestintätaitojen arviointi lukiossa

7.1.1 Puheviestintätaitojen opetus ja pedagoginen arviointi

Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaista on puheviestintätaitojen opetus ja pedagoginen arviointi lukiossa. Tulokset perustuvat lukion puheviestintätaitojen arvioinnin kehittelytyöhön aktiivisesti osallistuneiden opettajien haastattelussa esittämiin näkemyksiin ja kuvauksiin kurssikohtaisista opetuksen sisällöistä ja työtavoista. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että lukion äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa tarjoutuu opiskelijalle runsaasti mahdollisuuksia esiintyä ja osallistua ryhmiin. Erilaiset aktiiviset työtavat mahdollistavat osallistumisen pari- ja ryhmiin sekä oppiaineen sisällöistä, lähinnä kirjallisuudesta, käytäviin keskusteluihin. Opiskelijoille tarjoutuu tilaisuuksia laatia valmisteltuja puhe-esityksiä, raportoida toisille ryhmätöiden tuloksia sekä

eläytyä kirjallisuuteen tekstin tulkinnan ja dramatisointien kautta. Näyttää kuitenkin siltä, että puheviestinnän pedagoginen arviointi liittyy lukiossa enemmän esiintymisen taitojen kuin ryhmätaitojen oppimisen ohjaamiseen. Puheviestintätaitojen opetustraditio on ollut niin meillä kuin muuallakin esiintymistä painottava. Vaikka muiden vuorovaikutustaitojen merkitystä ei kiistetäkään, jää ryhmätaitojen tarkastelu edelleen vähemmälle. Ryhmäviestintä on pakollisilla kursseilla lähinnä kirjallisuuden opetuksen työtapana. Ryhmätaidot eivät juuri ole opetuksen kohteina, eivät ainakaan niin, että opiskelijat arvioisivat omaa osaamistaan tai saisivat toisiltaan ja opettajalta taitojaan koskevaa palautetta.

Opettajien arviointinäkemys on autenttisuutta arvostava. Puheviestintätehtävät ovat aitoja vuorovaikutustilanteita, joissa tavoitteena on esimerkiksi opettaa jokin kurssiin kuuluva asia toisille tai pohtia jonkin lukukokemuksen antia. Pedagoginen arviointi on positiivista ja kannustavaa. Sen tarkoituksena on tukea opiskelijan myönteisen viestijäkuvan kehittymistä. Opettajan arviointi ei ole ainoa standardi taitojen arvioinnissa. Päinvastoin opettajat luottavat vertaispalautteeseen ja itsearviointiin sekä pyrkivät ohjaamaan opiskelijoita arviointitaitojen oppimisessa. Opiskelija saa palautetta tai arvioi itse taitojaan useimmiten välittömästi puhe-esityksen tai keskustelun jälkeen, mutta opiskelijoille tarjoutuu vain harvoin tilaisuuksia hyödyntää palautetta ja tehdä sen perusteella jotain toisin.

Opiskelijoille valinnaisella Puheviestinnän taidot -kurssilla harjoitellaan monenlaisia puheviestintätaitoja ja opiskelijoita ohjataan myös analysoimaan vuorovaikutusta sekä antamaan toisilleen palautetta esiintymis- ja ryhmätaidoista. Opettajat kokevat puheviestintätaitojen harjaannuttamisen osataitojen kautta palkitsevana. Taitolähtöinen tarkastelu motivoi opiskelijoita ja auttaa niin opiskelijaa kuin opettajaakin arvioimaan puheviestintätaitoja ja tarkastelemaan niiden kehittymistä.

Pedagogisen arvioinnin tarkastelu osoittaa, että puheviestinnän opetuksella ei äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisilla kursseilla ole kovin selkeitä opetustavoitteita, joihin arviointi tukeutuisi. Kurssikohtaisten arviointikriteereiden täsmentäminen on tarpeen. Kurssikohtaisten opetustavoitteiden ja arviointiperusteiden määrittäminen olisi erityisen tärkeää opiskelijan kannalta mutta tukisi myös opettajan työskentelyä. Opettajat tiedostavat laaja-alaisesti arvioinnin ja palautteenannon funktiot puheviestintätaitojen opetuksessa, mutta kokevat vaikeaksi ohjata opiskelijoita kehittämään puheviestintätaitojaan muilla kuin Puheviestinnän taidot -kurssilla. Pelkästään pakollisilla äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla opiskelijat eivät opettajien käsitysten mukaan saa riittävästi ohjaavaa palautetta omista puheviestintätaidoistaan tai mahdollisuutta hyödyntää palautetta. Tämän nähdään johtuvan opetusryhmien suuruudesta, aikaresurssien riittämättömyydestä, puheviestintätaitojen opetustradition puuttumisesta sekä puheviestinnän didaktisten näkemysten jäsentymättömyydestä.

Puheviestintätaitoja voi ohjata oppimaan monin eri tavoin. Kirjallisuuden ja puheviestinnän opetuksen integrointi on työtapana, joka tukee esiintymis- ja

ryhmätaitojen oppimista, jos pedagoginen arviointi kohdistuu myös puheviestintätaitoihin ja jos opiskelija saa tarvitessaan yksilöllistä ohjausta. Puheviestintätaitojen harjoittelu puolestaan edellyttää sellaisia opetuksellisia järjestelyjä, joissa ryhmäkoot pysyvät kohtuullisina ja joissa opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuuksia hyödyntää palaute- ja arviointitietoa. Tilannekohtainen lähestymistapa edellyttää sitä, että opetuksen tavoitteeksi valitaan, ei niinkään opetustraditiosta nousevat puhetilanteet, vaan ne vuorovaikutustilanteet, jotka todella ovat opiskelijan tarpeiden kannalta relevantteja. Tämä edellyttäisi esimerkiksi määrätietoista genrepedagogiikan perusteista nousevaa opetuksen kehittä- ja tutkimustyötä. Viestinnän eettisten periaatteiden ja arvo-osaamisen tarkastelu tulisi myös nostaa tietoiseksi puheviestinnän opetuksen sisällöksi. Tähän esimerkiksi dialogiopetuksen periaatteet tarjoaisivat käyttökelpoisia näkökulmia.

Jos lukion äidinkielen ja kirjallisuuden puheviestinnän opetusta halutaan kehittää, tulisi tarkastella, millaisin opetusjärjestelyin, sisällöin ja työtavoin voitaisiin myös pakollisilla kursseilla opiskelijalähtöisesti tukea puheviestintätaitojen oppimista. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen laaja-alaisuus edellyttää monipuolisten integrointimahdollisuuksien etsimistä. Tällaisia voitaisiin hakea paitsi puheviestinnän ja kirjallisuuden, myös puheviestinnän ja kirjoittamisen sekä erityisesti puheviestinnän ja medialukutaidon alueelta. Vuorovaikutusta koskevan teorian ja vuorovaikutustaitojen liittäminen kiinteäksi osaksi koko lukion opetusta on välttämätöntä, jotta viestintä- ja mediaosaamisen tavoitteet voidaan saavuttaa. Äidinkielen opettajat ovat tässä tehtävässä avainasemassa, mutta viestintäsvivestyneiden kansalaisten kouluttaminen edellyttää myös oppiaineiden rajat ylittävää yhteistyötä.

Opetuksen kehittäminen edellyttäisi myös puheviestinnän opetustradition jatkuvaa kriittistä tarkastelua. Millaiset työtavat ja opetussisällöt parhaiten tukisivat puheviestintätaitojen kehittymistä? Mitä muita mahdollisuuksia puheviestintätaitojen oppimisen ohjaamisessa voidaan käyttää kuin perinteiset esitelmät ja kirjallisuusaiheiset ryhmätyöt? Miten lukion puheviestinnän opetus valmentaisi opiskelijoita myös niihin opiskelun ja työelämän viestintätilanteisiin, joissa vuorovaikutus tapahtuu verkkoyhteyksien välityksellä?

Tärkeää olisi myös selvittää, tarjoaako äidinkielen opettajien koulutus riittävästi teoreettisia jäsennyksiä puheviestintäkompetenssista ja puheviestintätaitojen oppimisen ohjaamisesta? Saako opettaja sellaista tietoa, joka auttaa häntä kehittämään työtään, luomaan omaa praktista teoriaansa tietoisena niistä lähtökohdista, jotka hän katsoo puheviestinnän opetuksessa arvokkaiksi. Tähän tutkimukseen osallistuneet, kokeneet äidinkielen opettajat kertoivat tietävänsä, mitä puheviestintä on mutta kaipaavansa tukea siihen, miten sitä ohjataan oppimaan. Opettajankoulutus ei anna riittäviä välineitä opetusmenetelmien kehittämiseen, jos oman praktisen teorian työstämiseen ei rakennu kyllin eheää teoreettista perustaa. Valo (2000a, 158) korostaa, että puheviestinnän opettajan on sisäistettävä puheviestinnän teoriaperusta sekä tieto- ja taitorakenteet. Tämä ei tarkoita pelkästään käytännön opetusharjoittelua tai ohjeita siitä, miten

puheviestintätaitoja ohjataan oppimaan. Opettaja tarvitsee myös teoreettista tietoa puheviestinnästä.

Lukion äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine nähdään tieto-, taito- ja taideaineena. Puheviestinnän opetuksessakin tarvitaan taitojen oppimisen ohjaamisen ja erilaisten elämysten tarjoamisen lisäksi myös tieto-opetusta. Opettajien täydennyskoulutuksen tarve on ilmeinen, jos puheviestinnän opetusta koskevat opetussuunnitelman yleistavoitteet sekä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kurssikohtaiset tavoitteet otetaan vakavasti.

Tämä tutkimus on lähestynyt lukion puheviestinnän opetusta ja taitojen pedagogista arviointia kuuntelemalla vain yhtä asiantuntijaryhmää, opettajia. Tarvittaisiin tutkimusta myös siitä, millaisia kokemuksia lukiolaisilla on puheviestintätaitojen oppimisesta. Miten he näkevät palautteen ja arvioinnin merkityksen? Millaista osaamista he arvioivat tarvitsevansa lukioaikana ja sen jälkeen? Miten he arvioivat lukion puheviestinnän opetuksen sisältöjä ja arviointitapoja? Tietävätkö ja uskovatko opiskelijat, että puheviestintää voi oppia? Näkevätkö he, mikä yhteys puheviestinnän harjoitustilanteilla on oppituntien ulkopuolelle? Myös opetuksen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta koskevan tutkimuksen tarve on ilmeinen. Siirtyvätkö puheviestintätaidot, joita lukiossa harjoitellaan myös muihin vuorovaikutustilanteisiin?

Kun puheviestintätaitojen opetusta ja pedagogista arviointia tarkastellaan opiskelijoiden näkökulmasta, nousee tärkeimmäksi kysymykseksi se, miten lukiossa pystytään tukemaan kaikkien opiskelijoiden mahdollisuuksia oppia havaitsemaan osaamisensa, kehittämään sitä ja luottamaan taitoihinsa. Erityisen tärkeää olisi selvittää, miten opetus tukisi juuri niitä opiskelijoita, joilla on vuorovaikutustaitojen kehittämisen kannalta heikoimmat lähtökohdat. On perusteltua kysyä, käykö lukiossa niin, että vuorovaikutustaitojaan ja viestintäosaamistaan pystyvät rikastuttamaan vain ne opiskelijat, jotka ovat rohkeita, aktiivisia ja taitavia. Suomen Lukiolaisten liiton muutaman vuoden takainen puheenjohtaja arvioi lukion puheviestinnän opetuksen vaikuttavuutta seuraavasti: "minun osalta suullisen viestinnän kehitys lukiossa liittyi aika vähän itse opetukseen ja paljon enemmän siihen, mitä tehtiin ikään kuin lukion ohessa, mutta tietenkin niin, että sitä ei olisi tapahtunut ilman lukiota" (Mykkänen 2000, 185). Lukio-opetuksen ohessa oppimisella hän viittaa opiskelijajärjestössä toimimiseen, joka mahdollisti toimivan sosiaalisen verkoston luomisen.

On hyvä muistaa, että puheviestintää opitaan muuallakin kuin luokkahuoneissa (Rubin 2002). Lukion pakollisten kurssien pitäisi tukea erityisesti niitä nuoria, jotka tarvitsevat eniten tukea. Koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää, että myös heillä olisi mahdollisuus tulla nähdyiksi ja kuulluiksi niissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa heidän on pystyttävä huolehtimaan omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan sekä toimimaan yhteisön ja yhteiskunnan hyväksi.

7.1.2 Esiintymis- ja ryhmätaitojen suoritusarviointi

Tutkimuksen tulokset lukiolaisten taitotason arvioinnista osoittavat, että niin esiintymis- kuin ryhmätaidoissakin on kehittämisen tarvetta. Opettajien ja

ulkopuolisen arvioijaryhmän näkemykset opiskelijoiden taitojen tasosta eivät kaikilta osin olleet yhteneviä. Näkemykset olivat kuitenkin samankaltaisia siitä, mitä taitoja hallitaan paremmin, mitä heikommin. Heikoimmin hallittuja esiintymistaitoja ovat suoritusarviointia koskevien tulosten mukaan puhe-esityksen rakentamisen ja johdonmukaisen etenemisen taidot. Esiintymisvarmuuden kehittymiseen lukiolaiset tarvitsevat myös enemmän tukea. Ryhmäviestinnässä taas on tarvetta kehittää erityisesti osallistumistapoihin ja osallistumisen määrään liittyviä taitoja.

Suoritusarviointia koskevat tulokset osoittavat, että perustelemisen taitoja ei kovin hyvin hallita. Niiden puute näkyy erityisesti ulkopuolisten arvioijaryhmien kommentteista. Argumentointitaitojen puutteellisuus on tullut toistuvasti esiin tutkimuksissa, joissa on tarkastelu lukion tuottamaa osaamista (Jakku-Sihvonen 1994; Valkonen 2001; Välijärvi 1997). Jatkotutkimusta tulisi suunnata sen selvittämiseen, millaisin sisällöin, harjoituksin tai opetuksen integroitiratkaisuin tämän tärkeän taitoalueen oppimista voitaisiin parhaiten tukea? Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa on määritelty pakollisista kursseista yhden tavoitteeksi erityisesti tarkastella kieleen kätkeytyvää vallankäyttöä, kirjallisuuden suoria ja epäsuoria vaikutustapoja sekä eri instituutioiden kielenkäyttötapoja. Rakentuuko siellä myös riittävä tiedollinen perusta opiskelijan omien vaikuttamisen taitojen kehittämiseen? Miten opiskelijoita ohjataan paitsi havaitsemaan ja analysoimaan kieleen, kirjallisuuteen ja mediaan liittyvää vaikuttamista, myös vakuuttamaan kielellisellä ja nonverbaalisella ilmaisullaan, perustelemaan, arvioimaan toistensa perusteluja sekä valitsemaan tarkoituksenmukaisia ja tehokkaita argumentointistrategioita?

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten luotettavaa on esiintymis- ja ryhmätaitojen analyttinen piirrekohtainen arviointi. Suoritusarvioinnissa käytettyjen mittareiden reliabiliteetti osoittautui riittäväksi. Ulkopuolisen arvioijaryhmän arvioinnit erityisesti opiskelijoiden ryhmätaidoista näyttävät myös riittävän yhdenmukaisilta. Kysymykseen, onko puheviestintätaitojen suoritusarviointi luotettavaa, on tämän tutkimuksen perusteella kuitenkin vastattava kielteisesti, jos luotettavuutta tarkastellaan siitä näkökulmasta, missä määrin yksittäisen opiskelijan saama arvosana riippuu arvioijasta. Sekä arviointiasteikon pistemäärät että opiskelijoiden osaamista kuvaavat arviointien perustelut erosivat joidenkin suoritusten osalta kohtuuttoman paljon toisistaan.

Tulokset osoittavat, että arvioijat käyttävät eri tavalla asteikkoa, osa lempeämmin, osa ankarammin, osa laajemmin, osa kapeammin. Tätä voitaneen arviointikoulutuksella lieventää. Sen sijaan se, että arviointikriteereiden mukaista erottelua on vaikea tehdä, on haastavampi ongelma. Syitä tähän voi olla monia. Puheviestintätaitojen havaitseminen ja kompetenssin määrittelemisen on luonnostaan pikemminkin holistista kuin analyttistä. Tämä kuvastuu erityisesti haastateltujen opettajien kokemuksista.

Tutkimus ei pysty vastaamaan siihen, miten yksittäiset opettajat käyttivät arviointiasteikkoa, koska jokainen opettaja arvioi vain omien opiskelijoittensa taidot. Analyttinen suoritusarviointi edellyttää harjaantumista, arviointikohdeiden syvällistä sisäistämistä, jotta itse arviointitilanteessa voi keskittyä riittä-

vän intensiivisesti seuraamaan suoritusta. Jos analyysin välineet jäävät vieraiksi tai jos arvioijalla ei ole riittävää harjaantuneisuutta niiden käyttämiseen, ei analyysittisyys johda sen oikeudenmukaisempaan, tarkempaan tai luotettavampaan arviointiin kuin esimerkiksi vaikutelmapohjainen holistinen arviointikaan.

Ulkopuolisten arvioijien arviointien yhdenmukaisuustarkastelut osoittavat, että sekä esiintymistaitomittarissa että ryhmätaitomittarissa on osioita, jotka näyttäisivät toimivan paremmin kuin toiset. Puhe-esitysten arviointikohdeistä näyttäisi havainnollisuus olevan muita selkeämpi kohde arvioida. Sen sijaan kohdentamisen ja kontaktin sekä puhe-esityksen rakenteen ja etenemisen arviointi ei ole aivan yhtä yhdenmukaista. Havainnollistamisen taitojen arviointi ei todennäköisesti edellytä niin paljon päättelyä kuin muut esiintymistaito-osiot. Ryhmäkoesuoritusten arvioinnissa taas osallistumistapojen ja osallistumisen määrän arviointi näyttää olevan joko lähtökohtaisesti helpompaa tai muita tarkemmin määritelty arviointikohde. Osallistumistavan ja osallistumisen määrän arviointi ryhmäkoesuorituksesta taas saattoi olla ulkopuolisille arvioijille tutumpaa kuin muiden taitojen. He olivat jo omissa puheviestinnän opinnoissaan saaneet sekä teoreettista tietoa että harjoitelleet osallistumistapojen analysointia ryhmäviestinnän kursseilla.

Puheviestintätaitojen analyttisen arvioinnin luotettavuuden vahvistaminen edellyttää sekä arviointikriteereiden että tasokuvausten tarkentamista. Arvioijakoulutustakin tarvitaan. Koulutus on tärkeää järjestää siten, että se antaa sekä riittävän tiedollisen perustan arvioinnille että mahdollisuuden harjaantua analyttisessä arvioinnissa. Arvioijilla tulisi olla mahdollisuus verrata omia arviointeja toisten arviointeihin ja tutustua siihen, millaiset subjektiiviset tekijät vinouttavat puheviestintätaitojen arviointeja.

Tutkimuksen tulokset esiintymis- ja ryhmätaitojen arvioinnin yhdenmukaisuudesta ja arviointiin liittyvästä subjektiivisuudesta sekä opettajien kuvaukset siitä, mikä arvioinnissa on erityisen haastavaa, osoittavat, että esiintymistaitojen arvioinnissa tuottaa eniten vaikeuksia sisällön ja ilmaisutavan arvottaminen. Näiden taitojen arviointi nostaa esiin arvioijien omat, erilaiset kriteerit. Sisällön taitojen arvioinnissa arviointeja vinouttavat arvioijien erilaiset odotukset siitä, mitä sisältöä puhujan tulisi käsitellä. Arvioijat ovat epäätietoisia siitä, mikä on oikea vaatimustaso sisällön suhteen. Ensin mainittu ongelma kertoo arvioinnille ominaisesta subjektiivisuudesta, josta ei voida täysin päästä eroon. Jälkimmäinen puolestaan haastaa kokeiden laatijoita ja arviointimittarin kehittäjiä kriittisesti tarkistamaan, onko tehtävänanto kyllin selvä. Ilmaisutavan arviointiin kytkeytyvät myös arvioijien erilaiset arvostukset siitä, mikä on tilanteen kannalta tarkoituksenmukainen ilmaisutapa. Ilmaisutapaan liittyvät erilaiset arvostukset tulevat esiin niin opettajien haastattelussa kuin tasoarviointeja tehneiden arvioijien arviointien perusteluissakin.

Ryhmätaitojen arviointia vinouttaa erityisesti se, että arvioijat painottavat eri tavalla tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteereitä. Tämä näyttäisi kytkeytyvän siihen, että tehtävä- ja ryhmäkeskeisyyteen liittyy erilaisia arvioijakohtaisia arvostuksia. Arvioinnit vinoutuvat siis sen perusteella, arvostaako

arvioija enemmän tavoitteellisuutta ja tuloksellisuutta vai ryhmän suhdetasosta ja ilmapiiristä huolehtimista.

Opettaja-aastatteluissa kuvastui epävarmuus ja huolestuneisuus arviointien luotettavuudesta, vaikka arviointikokemuksen katsottiinkin tuoneen varmuutta. Arviointiin liittyvää epävarmuutta ei kuitenkaan voi tulkita yksinomaan kielteiseksi ilmiöksi, vaan se voi kertoa pikemminkin kehittyneestä itse-reflektiosta, arviointiin liittyvästä tietoisuudesta, joka tukee myös mahdollisten arvioijavirheiden tunnistamista ja heikentää arviointia vinouttavaa subjektiivisuutta.

7.1.3 Esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearviointi

Tutkimuksessa on tarkasteltu opiskelijoiden itsearviointia välittömästi esiintymis- ja ryhmäkoesuoritusten jälkeen tehtyjen analyttisten itsearviointien sekä opiskelijoiden arvostuksia kuvaavan kirjoitelma-aineiston perusteella. Esiintymis- ja ryhmäkokeissa tehtyjen itsearviointien tulokset tukevat näkemystä siitä, että itsearvioinnit kertovat enemmänkin tilannekohtaisista tuntemuksista ja omien tulosodotusten saavuttamisesta kuin varsinaisesti käyttäytymisen taitavuudesta.

Esiintymis- ja ryhmäkokeisiin osallistuneet opiskelijat arvioivat ryhmätaitonsa selvästi paremmiksi kuin esiintymistaitonsa. Esiintymisen ja ryhmässä keskustelemisen taitavuutta arvotetaan eri lähtökohdista. Esiintymistaitojen sanallisissa itsearvioinneissa käytetään konkreettisia omaa esiintymistä kuvaavia käsitteitä, mikä saattaa kertoa siitä, että esiintymistaitojen itsearviointi on helpompaa tai tutumpaa kuin ryhmätaitojen arviointi. Ryhmätaitojen itsearvioinnissa käytetyt käsitteet eivät juuri kuvaa oman toiminnan tai taitojen analysointia, mikä voi kertoa ryhmätaitojen itsearvioinnin vaikeudesta ja tottumattomuudesta kriittisesti reflektoida omaa toimintaa ryhmässä. Tulokset osoittavat, että ryhmätaitomittarin käsitteet eivät vastaa niitä käsitteitä, joilla lukiolaiset itse arvioivat toimintaansa ryhmässä.

Esiintymiskokeen itsearviointiin liittyvä kvantitatiivinen aineisto antaa myönteisen kuvan lukiolaisten taitojen tasosta. Kvalitatiivinen aineisto sen sijaan kuvastaa päinvastaista. Huolimatta siitä, että opiskelijat antoivat itselleen hyviä pistemääriä esiintymiskokeessa, heidän sanallisista arvioistaan kuvastuu jännittyneisyys sekä tyytymättömyys omaan esiintymistapaan ja -tyyliin. Oma suoritus luonnehditaan lähinnä negatiivisin kommentein. Erityisen kielteisesti arvioidaan omaa ilmaisutapaa ja puhumisen sujuvuutta. Tavoitteiden saavuttamista tai kuuntelijoiden reaktioita pohditaan niukasti.

Esiintymistaitojen sanallisista arvioinneista voi päätellä, että opiskelijoiden omat koetilanteeseen liittämät arviointikriteerit korostavat esiintymisvarmuutta, levollisuutta, rauhallisuutta, puhe-esityksen sujuvuutta ja ilmaisutavan virheettömyyttä. Ryhmätaitojen itsearvioinneissa lukiolaiset arvottavat koko ryhmän toimintaa sen perusteella, miten miellyttäväksi keskustelun ilmapiiri muotoutuu, miten sujuvasti ja katkoksitta keskustelu etenee, miten vaikeasti tavoite saavutetaan sekä miten aktiivisesti ja tasapuolisesti keskusteluun osallistutaan.

Opiskelijoiden kirjoitelmat taitavasta puhujasta ja keskustelijasta osoittavat yllättävän samankaltaisesti toisen opiskelijaryhmän tekemien koesuoritusten itsearviointien kanssa näihin kahteen vuorovaikutustilanteeseen liittyvät erilaiset arvostukset. Taitavaa esiintymistä koskevissa kuvauksissa korostuu puhujakeskeisyys ja esittämisorientaatio. Taitavaa keskustelemista kuvataan pikemminkin ryhmän suhdetason ja vuorovaikutuksen tarkoituksenmukaisuuden kautta.

Tulokset siitä, millaista esiintymistä lukiolaiset arvostavat, osoittavat ilmaisutavan ja puhujan ominaisuuksien arvostamista. Sen sijaan sisällön hallinta tai vuorovaikutus kuuntelijoiden kanssa eivät yhtä vahvasti tule esille. Lukiolaisten käsitys taitavasta keskustelijasta puolestaan korostaa erityisesti suhdekeskeisyyttä, kuuntelemisen ja toisten huomioon ottamisen arvostusta. Näkemykset vastaavat samoja kriteereitä, joita toinen tähän tutkimukseen osallistunut opiskelijaryhmä käytti esiintymis- ja ryhmäkoesuoritusten itsearvioinnissa. Puheviestintätaitojen päättökoetta varten laadittuja arviointikriteereitä sen sijaan eivät vastaa kuin vain osittain.

Viestijäkuvan vahvuuden sekä esiintymis- ja ryhmätaitojen itsearvioinnin välisen suhteen selvittäminen edellyttäisi jatkotutkimuksia, joissa tarkasteltaisiin tilannekohtaisia käsityksiä itsestä viestijänä ja omien puheviestintätaitojen arviointia erilaisissa viestintätilanteissa. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella, miten henkilökohtainen palaute opettajalta tai toisilta opiskelijoilta tukee sitä, että opiskelija oppii näkemään oman osaamisensa ja luottamaan siihen.

Tutkimus nostaa esiin opiskelijoiden itsearvioinneille ominaisia piirteitä. Jatkotutkimuksen haasteeksi jää esimerkiksi sen selvittäminen, millaista viestinnän metakognitiivista taitoa esiintymisen ja keskustelemisen taitojen itsearviointi edellyttää. Kuinka lukion puheviestinnän opetuksessa voitaisiin tukea viestinnän metakognitiivisten taitojen kehittymistä siten, että itsearviointi tukisi sekä myönteisen että realistisen viestijäkuvan muotoutumista? Viestijäkuvan eri ulottuvuuksien sekä omien taitojen arvioinnin välisen yhteyden selvittäminen antaisi mahdollisuuksia ymmärtää nykyistä paremmin puheviestintätaitojen itsearvioinnin luonnetta.

Jatkotutkimusta jäivät haastamaan myös seuraavat kysymykset: Onko opiskelijoilla riittävästi tietoa siitä, millaiset tekijät auttavat tavoitteiden saavuttamista tarkoituksenmukaisella tavalla esiintymis- ja ryhmätilanteissa? Pitäisikö arviointia suunnata myös puheviestintätietojen arviointiin? Miten opiskelijoiden itsearviointia voitaisiin opetuksessa kohdentaa niin, että se ei nostaisi tietoisuuteen yksittäisiä esiintymisen piirteitä vaan vuorovaikutusta ja tavoitteisuutta? Opetusta tulisi suunnata vireytymisen myönteisten tulkintojen vahvistamiseen. Jos puhujakeskeisyyttä ja esiintymisjännitystä lisäävää esittämisorientaatiota (ks. Motley 1991, Pörhölä 2000) halutaan korvata vuorovaikutusorientaatiolla, edellyttäisi se myös sisällön taitojen, erityisesti puheesityksen valmisteluprosessin, mutta myös vuorovaikutustilanteen hallinnan sekä kohdentamisen ja kontaktin taitojen harjaannuttamista. Ryhmätaitojen itsearvioinnin kohteita voisi rikastuttaa tavoitteellisuuden ja toiminnan tulosten kriittisen tarkastelun nostaminen suhdetason rinnalle.

7.1.4 Puheviestintätaitojen päättökoetta koskevia kehittämisehdotuksia

Lukiossa ryhdyttiin 1990-luvun alkupuolella kehittämään niin vieraiden kielten kuin äidinkielenkin opetusta ja arviointia niin, että arviointi kohdistuisi myös vuorovaikutusosaamiseen. Lukion äidinkielen opettajista koottu kehittäjäryhmä ryhtyi suunnittelemaan ja kokeilemaan erilaisia koetehtäviä ja arviointikriteereitä esiintymis- ja ryhmätaitojen arvioimiseksi. Tämän tutkimuksen esiintymis- ja ryhmäkokeet sekä niiden arviointikriteeristöt syntyivät osittain tuon työskentelyn tuloksena. Tutkimushaastatteluihin osallistuneet opettajat olivat kaikki kehittäjäryhmän jäseniä ja he olivat toteuttaneet haastatteluhetkellä useita puheviestinnän päättökokeita kouluissaan. Puheviestintätaitojen päättökoe on ollut valtakunnallisena kokeena lukiokohtaisesti ja opiskelijoille vapaavalintaisena vuodesta 2000 lähtien. Sekä koetehtävät että arviointikriteerit ovat samankaltaisia kuin tässä tutkimuksessa käytetyt koetehtävät ja arviointikriteerit.

Tutkimuksen tulokset pedagogisesta arvioinnista, koesuoritusten arvioinnista ja itsearviointista nostavat esiin monia lukion puheviestintätaitojen päättökokeen kehittämisen kohteita. Seuraavaksi esitetään ensiksi esiintymiskokeen ja sitten ryhmäkokeen kehittämisehdotuksia. Lopuksi arvioidaan puheviestintätaitojen päättökoetta tutkimuksen tulosten ja tässä työssä esitettyjen puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin periaatteiden (ks. lukua 5.1) valossa.

Esiintymistaitojen arviointia koskevat tulokset osoittavat, että erityisesti sisällön taitojen arviointikriteeristöä on syytä tarkentaa. On vaikea määritellä jokin tietty yksittäinen tekijä, joka selittäisi ulkopuolisten arvioijien erilaiset näkemykset tiettyjen opiskelijoiden esiintymistaidoista. Erot voivat johtua monesta syystä. Sen sijaan aineisto tukee kyllä opettajienkin haastatteluissa esittämää näkemystä siitä, että sisällön ja ilmaisutavan arvioiminen nostaa esiin subjektiivisia tekijöitä, jotka vinouttavat arviointeja.

Arviointikriteereissä pitäisi pystyä ilmaisemaan kyllin konkreettisesti, mikä on sisällöllisesti erinomainen, hyvä tai välttävä puheenvuoro. Toisaalta olisi myös tärkeää, että koetehtävä ja arviointikriteerit todella vastaisivat toisiaan. Jos valmistelu-aikaa puhe-esitykseen on esimerkiksi vain 15 minuuttia, ei voida odottaa, että opiskelija siinä ajassa pystyisi rakentamaan sisällöllisesti kovinkaan syvällisen puheenvuoron aiheesta, josta hänellä ei ole ennalta riittävästi tietoa tai kokemusta. Lukion puheviestintätaitojen päättökokeessa tähän tulisi erityisesti kiinnittää huomiota.

Koetehtävien laadinnassa pitäisi pohtia entistä tarkemmin, millaiset aiheet olisivat niin kiinnostavia ja merkityksellisiä, että opiskelijat motivoituisivat laatimaan riittävän pitkiä puhe-esityksiä. Arviointikriteeristön mukainen analyysi on vaikeaa, jos puhe-esitykset jäävät kovin lyhyiksi. Päättökokeessa kannattaisi kokeilla sellaista tehtävätyyppiä, jossa opiskelijat voisivat valmistella puhe-esityksensä kotona tai virikemateriaalin pohjalta koulussa. Virikemateriaali ei kuitenkaan saisi johdattaa pelkästään referointiin, jolloin perustelemisen taidot saattavat jäädä tulematta esiin. Kannattaisi myös harkita sitä vaihtoehtoa, että opiskelijat voisivat valita vapaammin puhe-esityksensä aiheen. Tällöin olisi erittäin tärkeää määritellä aiheiden valinnan kriteerit riittävän tarkasti.

Ryhmätaitojen suoritusarviointia koskevat tulokset arvioinnin subjektiivisuudesta sekä opettajien haastatteluissa esittämät näkemykset ryhmätaitojen arvioinnin ongelmista osoittavat sen, että erityisesti suhdetason arvioinnin kannalta olisi tarpeen tarkentaa arviointikriteeristöä. Arviointikriteeristö ei kyllin hyvin ota huomioon ryhmän vuorovaikutuksen suhdetason merkitystä. Ryhmätaitojen arvioinnissa saattaisi vertaisarviointi olla kokeilemisen arvoinen ratkaisu. Opiskelijoiden taitoarvioinnit näyttävät heijastavan ryhmän toiminnan analysointia koko ryhmää koskevien vuorovaikutuksen sujuvuuteen, aktiivisuuteen ja miellyttävyyteen liittyvien havaintojen kautta. Arviointitieto, joka koottaisiin kaikilta ryhmän jäseniltä keskustelun ilmapiiristä ja tavoitteellisuudesta, täydentäisi opettajien tekemää arviointia. Tällainen ratkaisu tekisi paremmin oikeutta myös opiskelijoiden omille arviointikriteereille.

Ryhmäkeskustelun tuloksen laadukkuus voitaisiin myös nostaa selkeämmin omaksi arviointikohteekseen. Ryhmäkeskustelun lopputulosta voitaisiin arvioida erikseen. Tässä ongelmaksi nousee tietenkin se, mitkä ovat tuloksen tai tavoitteeseen pääsyn arviointikriteereitä. Tällaisia kriteereitä voisivat olla esimerkiksi tuloksen tilannekohtainen tarkoituksenmukaisuus (suhteutettuna käytettävissä olevaan aikaan ja muihin resursseihin), perusteltavuus (tulos perustuu kriittiseen pohdintaan ja faktoihin, ei pinnallisiin uskomuksiin), hyödyllisyys (ryhmälle tai muille), hyväksyttävyyys (ryhmä hyväksyy tuloksen) sekä luovuus. (Gouran 1990; Hirokawa, Erbert & Hurst 1996.)

Puheviestintätaitojen päättökoetta voidaan arvioida puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin periaatteiden toteutumisen perusteella. Koe täyttää puheviestintätaitojen ja viestintätehtävän ominaispiirteisiin liittyvät periaatteet suhteellisen hyvin. Koetilanteet ovat aitoja vuorovaikutustilanteita, joissa on mahdollisuus osoittaa puheviestinnän osaamista laaja-alaisesti ja joissa viestinnälle tarjoutuu mielekkäitä tavoitteita. Silti kokeen kehittäminen on edelleen tarpeen. Tehtävien motivoivuutta ja haasteellisuutta on jatkuvasti syytä pohtia. Kannattaisi kokeilla ja vertailla erilaisia arviointitapoja, jotta tiedettäisiin, millaiset tehtävät antaisivat lukiolaisille mahdollisesti paremmat mahdollisuudet tuoda esiin osaamistaan. Puheviestintätaitojen portfolio voisi esimerkiksi esiintymistaitojen arvioinnissa olla tällainen kokeilemisen arvoinen arviointitapa. Lukion puheviestintätaitojen päättökokeen kehittäminen edellyttää sitä, että arviointia myös jatkossa tutkitaan.

Jos lukion puheviestintätaitojen päättökoetta arvioidaan sen perusteella, miten siinä toteutuvat opiskelijan oikeuksiin liittyvät periaatteet, on kokeeseen suhtauduttava kriittisesti. Kokeissa toki arvioidaan taitoja, joilla voi olettaa olevan relevanssia myös lukion ulkopuolisissa viestintätilanteissa. Siinä arvioidaan taitoja, joita sekä tutkimustiedon että lukion äidinkielen opettajien kokemusten perusteella voi oppia ja joita voidaan myös ohjata oppimaan. Huolissaan sen sijaan on syytä olla siitä, arvioidaanko puheviestintätaitojen päättökokeessa todellakin sellaisia taitoja, joita lukiossa myös ohjataan tavoitteellisesti oppimaan. Lukion päättökoe ei voi rakentua vain äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen yhden, valinnaisen kurssin tarjoamien oppimismahdollisuuksien varaan,

tai jos se rakentuu, niin silloin olisi osuvampaa puhua kurssi- tai näyttökokeesta kuin päättökokeesta.

Puheviestintätaitojen päättökokeen kehittelytyö on tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttanut myönteisesti lukion puheviestinnän opetukseen. Sen tarjoamat käsitteelliset jäsennykset esiintymisen ja ryhmäkeskustelun taidoista ovat auttaneet konkretisoimaan opetuksen tavoitteita. Kokeella näyttää olleen merkitystä myös siinä, että se on antanut opettajalle ja opiskelijoille välineitä arvioida puheviestintätaitoja ja antaa palautetta osaamisesta myös kursseilla. Millaista arvoa puheviestintätaitojen päättökokeella on opiskelijalle? Puheviestintätaitojen arvioinnissa on jatkossakin huolehdittava siitä, että yksilön oikeuksia kunnioitetaan ja että hänellä olisi monenlaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteiden mukaisesti myös puheviestinnässä.

7.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen tavoitteena oli syventää näkemystä lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitojen arvioinnista sekä lisätä ymmärrystä puheviestintätaitojen pedagogisesta arvioinnista, suoritusarvioinnista ja itsearviointista. Tavoitteen saavuttaminen edellytti sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin koottujen aineistojen tarkastelua. Puheviestinnän pedagogista arviointia lähestyttiin haastatteleamalla lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia. Suoritusarviointia tarkasteltiin analysoimalla koesuoritusten numeerisia arviointeja. Taitotasoarviointien yhdenmukaisuutta ja arvioinnin subjektiivisia ominaispiirteitä pohdittiin analysoimalla myös eri arvioijaryhmien kirjallisia perusteluja. Näiden kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten aineistojen rinnalle tuotiin myös opettajahaastatteluista nousevat kokemukset ja henkilökohtaiset merkityksenannot, jotta esiintymis- ja ryhmätaitojen suoritusarvioinnin haasteista ja mahdollisuuksista piirtyisi moni-ilmeisempi käsitys. Puheviestintätaitojen itsearviointia lähestyttiin niin ikään sekä kvantitatiivisen aineiston (opiskelijoiden tekemät numeeriset itsearviointit esiintymis- ja ryhmäkokeissa) että kvalitatiivisten aineistojen (koesuoritusten itsearviointien perustelut ja toisen opiskelijaryhmän kirjoitelmat taitavasta esiintymisestä ja ryhmäviestinnästä) perusteella.

Tutkimusmenetelmien reliabiliteettia ja käyttökelpoisuutta on arvioitu raportin kolmannessa luvussa. Haastattelumenetelmän luotettavuutta pohdittiin luvussa 3.2.1.3. Taitomittareiden reliabiliteettikertoimia kuvattiin luvussa 3.2.2.9 ja taitoarviointien yhdenmukaisuutta luvussa 5.4. Luvussa 3.2.3.3 pohdittiin sitä, miten kirjoitelmatehtävän avulla pysyttiin tavoittamaan lukiolaisten esiintymiseen ja ryhmäkeskusteluun liittyvät arvostukset. Tässä luvussa tutkijasta arvioidaan pohtimalla tutkimuksen toteutuksen ja tuloksista tehtyjen johtopäätösten laatua.

Tämänkaltaisen tutkittavaa ilmiötä toisaalta mittaamaan toisaalta ymmärtämään pyrkivää tutkimusta voidaan arvioida monesta eri näkökulmasta. Koska työn tavoitteena kuitenkin oli pikemminkin ymmärtää taitojen arviointia ja sen perusteita kuin mitata osaamisen tasoa, tuntuu luontevamalta soveltaa tutkimuksen arviointiin lähinnä laadulliseen tutkimuksen arvioinnissa käytettyjä validiteetin käsitteitä.

Tutkimuksen laadun tai totuusarvon arvioimiseen ei ole yhtä tiettyä tapaa (Miles & Huberman 1994, 277). Eskola ja Suoranta (1998, 212) korostavatkin, että tutkimuksen arvioinnissa käytettävien käsitteiden merkitykset ovat aina neuvottelunvaraisia. Sanoja tärkeämpiä ovat ne sisällöt, joita käsitteille annetaan. Työn tavoitteen ja ominaislaadun perusteella tuntuu luontevalta soveltaa tutkimuksen arviointiin seuraavia käsitteitä: *luotettavuus* (dependability), *uskottavuus* (credibility), *vahvistettavuus* (conformability) ja *siirrettävyys* (transferability). Koska tutkimustehtävä liittyy hyvin läheisesti myös käytännön opetustyöhön ja tutkimuksessa tarkastellaan yksilön ja yhteiskunnan kannalta merkittävää osaamisaluetta, vuorovaikutustaitoja, on syytä arvioida myös tutkimuksen *hyödyllisyyttä* ja tulosten käytännön *sovellettavuutta* (utilization, application), mihin liittyy myös tutkimuksen *eettisyyden* arviointi. (Eskola & Suoranta 1998, 211–213; Guba & Lincoln 1989, 236–243; Lincoln & Guba 1985, 290; Miles & Huberman 1994, 278–280.)

Tutkimuksen tulosten *luotettavuutta* voidaan arvioida arvioimalla koko tutkimusprosessia. Onko tutkimusasetelma järkevä? Saadaanko valituilla menetelmillä tietoa, joka auttaa tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten ratkaisussa? Onko tutkimusprosessi ja tutkimusmenetelmät kuvattu kyllin tarkasti? Koska aiempaa tutkimusta suomalaisen lukion puheviestintätaitojen opetuksesta ja arvioinnista ei ole, on tässä työssä pyritty tarkastelemaan arviointia kolmesta erilaisesta, mutta toisiinsa selkeästi nivoutuvasta näkökulmasta. Tämä on edellyttänyt myös niin viestintäosaamisen teoriataustan ja taitojen arviointia koskevan tutkimuksen kuin lukion puheviestinnän opetuksen lähtökohtien laaja-alaista selvitystä. Tämän vuoksi teoreettisesta viitekehystä ei työssä välttämättä rakennu kovin eheää kokonaisuutta. Työn lähtökohdista johtuen on kuitenkin ollut tarkoituksenmukaisempaa esitellä erilaisia teoreettisia lähestymistapoja puheviestintätaitojen pedagogiseen arviointiin, suoritusarviointiin ja itsearviointiin kuin pitäytyä jossain tietyssä lähtökohdassa.

Tutkimuksen lähtökohdat, menetelmät, aineistot sekä niiden käsittely ja analyysi on pyritty kuvaamaan tarkasti, jotta lukija voisi päätellä, vastaavatko tulokset ja niistä johdetut johtopäätökset toisiaan. Tulosten tulkinnassa on pyritty nostamaan aineistosta esiin lukuisia autenttisia esimerkkejä, erilaisia jännitteitä, toisiaan tukevia mutta myös keskenään ristiriitaisia kuvauksia, minkä voi arvioida tukevan tulosten luotettavuutta. On luonnollisesti vaikea arvioida, missä määrin tutkijan omat tulkinnat ovat värittyneitä ja vääristyneitä. Se, että omat kokemukset ja näkemykset tulevat esiin tutkimuksessa, ei sinänsä heikennä luotettavuutta, mutta jos ne peittävät jotain tutkittavalle ilmiölle tai tutkittaville henkilöille ominaista, tutkimuksen uskottavuus tietenkin heikenee. Arvioidessani tutkijana puheviestintätaitojen arviointia olen jossain määrin

myös arvioimassa omaa työtäni puheviestinnän opettajana, päättökokeen arviointikriteeristön yhtenä kehittäjänä sekä arvioijakouluttajana. On vaikea arvioida sitä, olenko pystynyt olemaan riittävän kriittinen ja olenko nähnyt olennaisen.

Tutkimuksen *uskottavuuden* tai totuusarvon tarkastelu on tavallaan tutkimuksen sisäisen validiteetin ja autenttisuuden arviointia (Miles & Haberman 1994, 278). Uskottavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla sitä, vastaako tutkimuksen antama kuva puheviestintätaitojen arvioinnista aineistoa ja sitä teoreettista tietoa, mitä puheviestintätaitojen arvioinnista on käytettävissä. Vastaavatko tutkijan tulkinnat tutkittavien käsityksiä? Onko tutkimuksessa pystytty tavoittamaan tutkittavalle ilmiölle ominaiset piirteet? Onko tutkimuksessa onnistuttu tavoittamaan sellaiset opettajien, ulkopuolisten arvioijien ja opiskelijoiden esiintymis- ja ryhmätaitojen arviointiin liittyvät käsitykset, jotka tekevät oikeutta kuvattavalle ilmiölle?

Tutkimuksessa tarkastellaan sekä esiintymistaitojen että ryhmäviestintätaitojen arviointia kolmesta eri näkökulmasta. Tätä ratkaisua voi kritisoida siitä, että näin laaja näkökulma pirstoo tutkittavan ilmiön eikä aineiston runsaudesta huolimatta muodostu riittävän syvällistä näkemystä puheviestintätaitojen arvioinnista. Eri näkökulmat kuitenkin vahventavat toisiaan ja lisäävät siten tutkimuksen tulosten uskottavuutta. Esimerkiksi opettajien arviointiin liittyvät kokemukset arviointia vinouttavista tekijöistä ovat samankaltaisia kuin arvioijaryhmien jäsenten arviontien kvantitatiivisesta ja kvalitatiivisesta analyysistä saattaa myös päätellä. Kokeisiin osallistuneiden opiskelijoiden itsearviointit ja niiden perustelut heijastelevat samanlaisia arviointikriteereitä, jotka voitaisiin johtaa myös toisen opiskelijaryhmän kirjoitelmien perusteella.

Puheviestintätaitojen suoritusarvioinnin ongelmana on se, että arviointi ei pysty koskaan tavoittamaan täydellisesti sitä, mitä opiskelija osaa. Tämä taas on tyypillistä kaikelle arvioinnille. Suoritusarviointien tuloksia opiskelijoiden taitojen tasosta ja mittareiden reliabiliteetista tukee se, että puheviestintätaitoja on arvioitu kahdessa erilaisessa viestintätilanteessa suoraa menetelmää käyttäen. Arviointikohteiden valinta nostaa tarkasteltavaksi kuitenkin vain osan taidoista. Arviointikriteereiden ja tasokuvausten muotoileminen tavalla, joka tekisi oikeutta taidon tilannekohtaiselle ja persoonalliselle ilmenemismuodolle, on mahdotonta. Miten hyvin pystytään kuvaamaan esimerkiksi tasokuvauksissa opiskelijan tietyntasoiselle suoritukselle tyypilliset viestinnän piirteet? Miten pystytään tavoittamaan se, mitä opiskelija todella osaa? Opiskelijan suoritus kokeessa on koesuoritus. Parhaimmillaankin arviointi on vain osatotuus tai heijastus taidosta, ei taitavuus tai osaaminen sinänsä.

Ulkopuolisten arvioijaryhmien arviointien perusteella voidaan päätellä, millaiset subjektiiviset tekijät vinouttavat arviointeja, mutta niiden perusteella ei voida väittää, että puheviestintätaitojen arviointia vinouttavat tekijät olisi pystytty kuvaamaan riittävän tarkasti. Puheviestintätaitojen arvioinnin luotettavuuden tarkastelemiseksi tai esimerkiksi arvioijakoulutuksen tuloksellisuuden määrittelemiseksi tarvittaisiin tutkimusta, jossa arviointitehtävä toistetta-

siin niin, että samat arvioijat arvioisivat saman aineiston uudelleen. Tällöin pystyttäisiin tarkastelemaan myös sitä, miten pysyviä arvioijien arvioinnit ovat.

Tutkimus on ensimmäinen laaja selvitys suomalaisen lukion puheviestinnän opetuksesta ja pedagogisesta arvioinnista. Tuloksia puheviestinnän opetuksen sisällöistä, työtavoista ja arvioinnin haasteista on vaikea *vahvistaa* muilla tutkimuksilla. Tulokset näyttävät kuitenkin vahvistavan niitä käsityksiä, joita äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta on alaa käsittelevässä kirjallisuudessa esitetty. Tällaisia ovat esimerkiksi havainnot siitä, että esiintymisen opetus on vahvemmin esillä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla kuin ryhmätaitojen oppimisen ohjaaminen. Tutkimuksen tulokset pedagogisesta arvioinnista tukevat myös niitä näkemyksiä, että puheviestintätaitojen arviointi koetaan vaikeaksi, mikä näyttää ainakin osittain selittyvän sillä, ettei arviointi kytkeydy riittävän kiinteästi opetuksen tavoitteisiin tai että opetuksen tavoitteet on ilmaistu epämääräisesti.

Suoritusarvioinnin tulokset, erityisesti esiintymistaitojen arviointiin liittyvistä subjektiivisista tekijöistä, vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia siitä, miten arvioijavirheet vinouttavat puheviestintätaitojen arviointeja (esim. Bohn & Bohn 1985; Magin & Helmore 2001; Stiggins, Backlund & Bridgeford 1995; Street, Mulac & Wiemann 1988). Erityisesti ryhmätaitojen suoritusarvioinnin osalta tutkimus on tuottanut uutta tietoa, jonka vahvistettavuus vaatisi jatkotutkimuksia. Itsearvioinnin tulokset vahvistavat tuloksia siitä, miten eri tavalla ja erilaisista lähtökohdista esiintymis- ja ryhmätilanteissa toimimista arvioidaan (esim. Pörhölä 1995b; Rosenfield, Grant & McCroskey 1995; Rubin, Martin, Bruning & Powers 1993; Spitzberg & Hurt 1987).

Seuraavaksi on syytä pohtia sitä, missä määrin tutkimuksen tulokset ovat *siirrettävissä* koskemaan laajemminkin puheviestintätaitojen arviointia. Siirrettävyyden arvioiminen on tavallaan tutkimuksen ulkoisen validiteetin selvittämistä (Miles & Huberman 1994, 279). Ymmärtämään pyrkivässä, laadullisessa tutkimuksessa voitaisiin tulosten yleistettävyyden sijaan puhua *mahdollisesta* yleistettävyydestä (Eskola & Suoranta 1998, 213).

Pedagogista arviointia koskevien tulosten siirrettävyyttä tukee se, että haastatteluun osallistuneet opettajat olivat motivoituneita pohtimaan omaa työtään ja puheviestintätaitojen arviointikokemuksia. Heidän voi katsoa myös taustansa ja kokemuksensa perusteella edustavan hyvin lukion puheviestinnän opetukseen ja arviointiin perehtyneitä opettajia. He ovat osallistuneet taitomitareiden laadintaan ja puheviestintätaitojen päättökokeen kehittäytyöhön ja ovat sen perusteella avainryhmä myös arvioimaan arviointia. He arvostavat puheviestintää, ovat innostuneita sen opettamisesta ja kokevat opetuksen mielekkääksi.

Sitä sen sijaan on vaikeampi arvioida, ohjaavatko muutkin opettajat lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla opiskelijoita kehittämään puheviestintätaitojaan niin kuin nämä opettajat ovat haastatteluissa kuvanneet tekevänsä. Tulosten perusteella ei voida päätellä, että tietoisuus puheviestinnän taitopetuksen mahdollisuuksista tai suoritusarviointiin liittyvistä tekijöistä olisi laajemminkin samankaltainen. Pikemminkin voidaan olettaa päinvastaista.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat, että nimenomaan puheviestintätaitojen arvioinnin kehittelytyöhön osallistuminen oli käynnistänyt heidän opetuksessaan muutosprosessin, jolle oli ominaista tietoisiksi tuleminen puheviestintätaitojen ominaispiirteistä ja taitopalautteen kytkeminen määrätietoistemmin osaksi opetusta.

Tuloksia puheviestintätaitojen opetuksesta ja pedagogisesta arvioinnista ei siis voida yleistää siten, että niiden perusteella väitettäisiin myös muiden kuin tutkimukseen osallistuneiden opettajien ajattelevan samalla tavalla puheviestinnästä tai toteuttavan samoja periaatteita opetuksessa tai pedagogisessa arvioinnissa. Aineiston pohjalta voidaan tehdä päätelmiä opettajien henkilökohtaisista käsityksistä opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja työtavoista. Opettajien käsitykset, kokemukset ja arvostukset ovat yksilöllisiä, mikä tulee hyvin esille myös tuloksista. Haastatteluaineistoa voi sen perusteella pitää riittävän laajana ja rikkaana kuvana puheviestintätaitojen arviointiin liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Koesuoritusten arviointien perusteella voidaan tehdä havaintoja opiskelijoiden taitojen tasosta kahdessa erilaisessa koetilanteessa, mutta niiden perusteella ei voi väittää, että kaikkien lukiolaisten keskimääräinen osaamisen taso olisi sama kuin tässä aineistossa. Kyseessä ei ollut otantapohjainen arviointi. Kokeisiin osallistui lähes kaksisataa lukiolaista, mitä voidaan kuitenkin pitää tämänkaltaisen suoritusarvioinnin toteuttamisen kannalta huomattavan suurena määränä. Ulkopuolisten arvioijien ryhmiä voi myös pitää tutkimuksen tavoitteiden kannalta riittävän laajoina. Arvioijat paneutuivat tehtäväänsä huolella ja pisteytyksen lisäksi perustelivat sanallisesti arviointejaan. Kuva opiskelijoiden osaamisen tasosta ja arvioinnin yhdenmukaisuutta vinouttavista subjektiivisista tekijöistä muodostui siis laajan arviointiaineiston perusteella, mikä tukee tulosten siirrettävyyttä koskemaan yleisemminkin esiintymis- ja ryhmätaitojen arviointia.

Puheviestintätaitojen arviointia koskevaa tutkimusta, niin kuin muutakin inhimillistä toimintaa koskevaa tutkimusta, on arvioitava myös sen perusteella, onko tutkimuksesta *hyötyä*. Onko tuloksilla sovellusarvoa? Auttaako tutkimus ratkaisemaan käytännön ongelmia? Tuottaako se sellaista uutta tietoa, joka inspiroi myös jatkotutkimusta?

Tutkimuksessa on kuvattu ja pohdittu pedagogisen arvioinnin tavoitteita, tapoja ja käytänteitä. Äidinkielen ja kirjallisuuden puheviestinnän opetuksessa voidaan hyödyntää tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kriittisiä arviointeja puheviestinnän opetuksen mahdollisuuksista ja rajoista. Opettajat kuvasivat erilaisia puheviestinnän opetuksen työtapoja ja arviointiin liittyviä periaatteita ja toimintatapoja, jotka ovat hyödyntämisen arvoisia lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Teoreettiset jäsennykset antavat tukea tuloksille, ja toisaalta työssä on pyritty erilaisten teoreettisten jäsennysten avulla myös tarjoamaan suuntia puheviestinnän opetuksen ja arvioinnin kehittämiseksi lukiossa. Tällaisia ovat esimerkiksi pohdinnat siitä, miten puheviestintätaidot liittyvät osaksi laajempaa viestintä- ja mediaosaamista. Tutkimus on

myös kuvannut, miten puheviestintätaitoja määritellään ja millaisia arviointitapoja puheviestintätaitojen arvioinnissa käytetään tai voitaisiin käyttää.

Työssä kuvataan, millaisten didaktisten periaatteiden varassa puheviestinnän opetusta voitaisiin lukiossa toteuttaa. Suoritusarviointia koskevat tulokset osittavat, miten esiintymis- ja ryhmätaitojen arviointiin liittyviä ongelmia voidaan ratkaista. Tutkimus on myös tuottanut ymmärrystä opiskelijoiden itsearviointista ja sen perusteista. Tätä tietoa voidaan soveltaa puheviestinnän lukio-opetuksessa. Jatkotutkimuksen tarve on kuitenkin ilmeinen niin puheviestinnän opetustavoitteiden ja -sisältöjen, opetuksen käytänteiden ja vaikutavuuden kuin puheviestintätaitojen arvioinninkin osalta.

Tutkimuksessa on pohdittu sitä, millaisiin kriteereihin puheviestintätaitojen suoritusarviointi nojaa ja mihin sen pitäisi nojata. Suoritusarvioinnin tuloksia, arvioinnin yhdenmukaisuutta ja subjektiivisuutta koskevia tuloksia sekä arvioinnin ominaispiirteisiin liittyvää pohdintaa voidaan hyödyntää esimerkiksi äidinkielen opettajien koulutuksessa ja puheviestintätaitojen arvioijakoulutuksessa. Tutkimuksella on sovellusarvoa myös kaikissa niissä tilanteissa, joissa arvioidaan vuorovaikutustaitoja, puhutaanpa niistä nyt sitten puheviestintätaitojen, sosiaalisten taitojen, ihmissuhdetaitojen tai esimerkiksi kommunikatiivisen kompetenssin käsitteillä.

Tämän tutkimuksen konkreettisena lähtökohtana oli tarve kehittää lukion puheviestinnän opetusta ja päättötason arviointia. Puheviestintätaitojen päättökoe näyttää vaikuttaneen myönteisesti lukion opetukseen, jos asiaa tarkastellaan tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemysten perusteella. Päättökokeen kehittelytyö on antanut opettajalle välineitä puheviestintätaitojen analyttiseen tarkasteluun ja konkreettisia perusteita pedagogisen arvioinnin tueksi. Päättökoe on jatkossa kehitettävä. (Sitä koskevia kehittämisehdotuksia esitettiin luvussa 7.1.4.) On myös erityisen tärkeää huolehtia siitä, että koe ei kavenna äidinkielen ja kirjallisuuden puheviestinnän opetusta. Vuorovaikutustaidot ovat vain osa viestintäosaamista. Esiintymis- ja ryhmätaidot voitaisiin kuvata ja niitä voitaisiin arvioida muullakin tavalla kuin tässä tutkimuksessa tai puheviestintätaitojen valtakunnallisessa päättökokeessa tehty.

Arviointia arvioitaessa on aina kriittisesti tarkasteltava sitä, mikä on arvioinnin tarkoitus ja arvo. Arviointi ei saisi luoda sellaisen opetusta normittavaa järjestelmää, joka keskittää opetusta ja ohjaa sitä opetussuunnitelmaa tiukemmin (Linnakylä 1998). Arvioinnin tulisi ennen kaikkea auttaa opiskelijaa kehittämään viestintäosaamistaan. Puheviestintätaitojen arviointi kursseilla tai päättökokeessa vastaa tarkoitustaan vain, jos se auttaa myös opiskelijaa näkemään ja ymmärtämään paremmin sellaista, mikä on tavoittelemisen arvoista. Tämän määrittelevät lukiossa parhaiten opiskelijat ja opettajat yhdessä.

Lukio-opetuksen tavoitteena on tukea nuorten kasvua hyväksi, tasa-painoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi sekä aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi, jotka toteuttavat omaa erikoislaatuaan yksilöinä. Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää laadukasta puheviestintäosaamista. Puheviestintätaitojen arvioinnin merkitys ei kuitenkaan ole siinä, että todetaan, kuka on taidoiltaan

parempi tai kuka on huonompi. Merkityksellisintä on se, miten puheviestintätaitojen arviointi tukee niiden vuorovaikutusta koskevien tietojen, taitojen, asenteiden ja arvostusten oppimista, joita viestintäsivistynyt elämässään tarvitsee.

SUMMARY

Introduction

Communication skills are a vital part of cultural literacy, and the importance of communication instruction is obvious. The present study focuses on the assessment of presentation and group communication skills among upper secondary school students. The theoretical background of the study is based on the research tradition of communication competence and speech communication instruction. The main purpose is to understand the instruction and assessment of presentation and group communication skills. The assessment of these skills has been approached in this study from three different perspectives: First, how do the students receive guidance and feedback about their learning (pedagogical assessment); second, how do teachers and other assessors make judgements of students' skills according to their performance in tests (performance assessment); and finally, how do the students themselves assess their own skills, and what kinds of presentation and group communication skills do they consider as acceptable (self evaluation).

In discussions of educational policy, the emphasis has been given to the requirements of communication competence, and the skills needed in the contemporary information society (see for example Kaivo-Oja, Kuusi & Koski 1997; Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän muistio 2000; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 34–37; Viherä 1999). Various aspects of communication skills, for example interpersonal skills, group communication skills, media literacy, information acquisition skills, and net-based communication skills are critical for success in education, interpersonal relations, working life, and society in general. However, research into communication instruction has been almost non-existent.

The study of speech communication skills is linked to an extensive research tradition in the field of communication competence. Although communication competence is a multidimensional construct, encompassing different kinds of theoretical perspectives and methodological approaches, there are some issues in which consensus may be found. Competence requires knowledge, skills, and motivation. The assessment of competence depends on the effectiveness and appropriateness of communicative behaviour. (Parks 1995; Spitzberg & Dillard 2002.) According to Rubin (1990, 96) communication competence can be defined as "a knowledge about appropriate and effective communication behaviours, 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". Although the cognitive (knowledge), affective (motivation) and behavioural (skills) components of competence are connected in a complex manner, the concept of skill has played a central role in attempts to assess communication competence in instructional settings, since impressions and

judgements of competence are made on the basis of the communicator's perceptible behaviour (Parks 1994, 591; Moore 1994, 89; Rubin 1990, 94–96). Nevertheless, speech communication instruction ought to offer students opportunities to also develop their knowledge, meta-cognitive skills, motivation, and ethical sensitivity, as well as their skills.

Speech communication is a part of education in mother tongue and literature, the goal of which in the upper secondary level is to extend the range of students' cultural literacy. Students are expected to become competent and active citizens, independent decision-makers, and to show willingness to express their thoughts, emotions, and opinions in various settings. (Lukion opetussuunnitelma 1994, 37–38.) Presentation skills and group communication skills are considered to represent precisely those skills which qualify students for higher-level studies and civic duties.

As a subject in the upper secondary level, studies of mother tongue and literature consist of six compulsory courses and two optional courses – a course in writing and a course in speech communication – which the school must provide for the students to choose from. Assessment of individual courses is based on the aims mentioned in the school's curriculum. Assessment has various functions but the main purpose is to give students feedback on the progress of their learning, to inform them about what they have mastered, and to show them new directions for learning. For the most part, descriptive assessment methods, such as continuous assessment during lessons and exercises, have been used in speech communication instruction. (Linnakylä 1994b).

In 1993, The National Board of Education made a decision to promote speech communication education and evaluation at upper secondary school level. This decision laid the emphasis on the development of methods of teaching and evaluation in speech communication skills. Similarly, the need to examine the pedagogical practices, instructional experiences, and perceptions of teachers, as well as the beliefs and values behind the assessors' ratings and the self-evaluation of students was obvious.

Research questions and methods

The main purpose of the study is to examine the instruction and assessment of speech communication skills at upper secondary school level. The study set out to find answers to three research questions. The first of these was concerned with speech communication instruction and pedagogical assessment. What are the aims and contents of speech communication instruction in the courses on the mother tongue and literature, and how are they connected to the curriculum? How do students receive guidance and feedback about their learning of speech communication skills? What kind of beliefs and perceptions do the teachers have about the teaching and learning of speech communication skills?

In order to find answers to these questions the group of upper secondary school teachers of the mother tongue and literature (N = 9) were interviewed.

The data was analysed qualitatively by interpreting interviewers' responses. The teachers were members of a team, which the national Board of Education had convened to improve assessment methods and to provide a test for the upper secondary school diploma in speech communication. They could therefore be considered experienced teachers.

The second aim of this study was to determine what are the limits and potential of performance ratings in speech communication skills. It was important to determine the reliability of analytic criterion-based assessment of speech communication skills. What is the consistency of ratings made by the teachers and outside assessors about the presentation and group communication skills of the students? What kind of subjectivity emerges in presentation and group communication performance ratings? How do the teachers experience the rating of speech communication skills?

The data were collected by means of direct, performance-based tests, which were conducted in 10 upper secondary schools. Presentation skills (both content and delivery skills) were assessed on the basis of short oral presentations delivered by students in front of their classmates. Small group communication skills (both task- and group-related skills) were assessed on the basis of group discussions held by the students in the classroom. Analytic-criterion-based scales were developed to assess both presentation and group communication skills. There were two versions, a self-reference format for the students and an other-reference format for teachers and other assessors. Both scales consisted of four items, which were assessed and summed to provide a grade for presentation and group communication skills. Verbal labels were used to describe the excellent, adequate, and inadequate level of skills.

Both presentation and small group communication skills were assessed immediately after the students' performances separately by the students themselves ($N = 188$) and by the teachers of each student ($N = 11$, 9 of them were same as interviewed in this study). The tests were video-taped, and the first group of trained raters ($N = 16$) randomly judged selected students' ($N = 32$) performance in order to throw light on the subjective nature of assessments of skills and to examine what kind of verbal and nonverbal behaviours provoke subjective impressions and judgement of students communication competence. The second group of trained raters ($N = 10$) judged the performances (presentation skills of 10 students and group communication skills of 7 students) where the inter-rater consistency of the first panel was at its lowest. Consequently, the study explores performance assessment by combining quantitative (scores) and qualitative data. The qualitative data consists of written remarks of judgements made by trained raters. The differences between the raters were taken into consideration.

The third aim was to understand how students rate their own skills, and what kind of presentation and group communication they consider as competent. How are the self-ratings of presentation and group communication skills of the students related to the ratings made by the teachers and outside assessors? What kind of criterion do students use when considering what is

competent in presentation and group communication contexts? The first type of self-assessment included both quantitative (scores) and qualitative data (written comments of self-evaluations). The second type of self-assessment consisted of written essays by upper secondary school students (N = 219) in response to the question of what kind of presentation or group communication skills they regard as competent.

Findings

Pedagogical assessment

According to the results of interviews, the teachers seemed to value speech communication instruction. There are some basic assumptions underlying the instruction of speech communication skills. The teachers believed that the communication competence of students could be improved by using different teaching methods and by giving opportunities to students to practice their presentation and group communication skills during courses. The teachers can encourage the students to find out their strengths in speech communication, to improve their communicator image, and to activate their skills. However, teaching the students to learn new skills was considered to be difficult.

The teachers seemed to foster instruction in which speech communication education is integrated into contents of education in literature in the compulsory courses. According to teacher interviews, speech communication instruction and pedagogical assessment emphasize presentation skills, whereas group communication instruction seems rather to be a pedagogical method for education in literature. The students are given seldom theoretical instruction or behavioural feedback on their group communication skills. Additionally, according to the teachers' perceptions, the students participating only in the compulsory courses of the mother tongue and literature fail to receive enough personal feedback and opportunities to improve their communication skills. Instead, in optional course of speech communication both the presentation and group communication skills are practiced in various ways, and the students are also trained to analyze interaction, as well as to give feedback and positive and specific criticism to each other.

The teachers highly appreciated positive and motivating assessment in order to encourage students and to help them create a positive self image as communicators. Peer assessments and self-evaluation are used, but the students seldom get an opportunity to apply the information and guidance they got in order to perform in a more competent manner.

The results of pedagogical assessment revealed that speech communication instruction lacks the concrete learning objectives laid down in the curriculum of the compulsory courses of mother-tongue and literature education. The teachers also criticized the tradition of skills-based communication instruction and training in speech communication as insufficient. They reported that they knew what to teach when giving speech communication instruction, but lacked support in finding efficient strategies for instruction.

Performance assessment

The study demonstrated that the level of presentation and group communication skills of the students are quite high on average. In spite of the fact that the scores given by the teachers and outside assessors differed significantly, their judgments were similar about which presentations skills the students mastered best or worst. According to the scores given by teachers and other raters, the students ought to have a better command of arranging and outlining their discourse, and to be more confident speakers. More active and functional participation was needed in group discussions.

To assess the internal stability of speech communication skills ratings, Cronbach's alpha was carried out the assessments made by outside assessors. The reliability of the scales used in assessing presentation skills (.94) and group communication skills (.98) proved to be sufficient. However, both the scores given by each rater, and the written comments they made about the competence of students, varied in some cases considerably. Consistent with past research, assessments of speech communication skills were found to be sensitive to different kinds of rating errors. The fact that some of the raters have a systematic tendency to give lower or higher scores than the others, is a problem which may be solved, for example, by training raters more intensively. On the other hand, the fact that the students were not rated using the same criterion is a more difficult problem to solve. There are several biasing tendencies in assessing both presentation and group communication skills. According to the results concerning the consistency of ratings, and also according to the perceptions of the teachers, the specific subjective features in assessing presentation skills were connected with assessing content and delivery skills. Some of the raters seemed to value the content skills more, and others seemed to value more the delivery skills. The raters had different kinds of expectations of the themes the speakers should handle in their presentations. The subjective valuations of the raters came up, especially when judging the appropriateness of speech style.

Biases in group communication skills rating seemed to be connected to the dissimilar valuations of task-related and group-related skills. The assessors may emphasize the criterion of effectiveness and appropriateness differently when judging the performance of the students. Thus, the ratings are biased on the basis of the rater's subjective tendency to prefer either a performance which is goal- or task-oriented, or a performance which is interpersonal- or relationship-orientated in group discussion. The teachers reported concerns about how to assess students' listening competence. The question, of whether it would be possible to isolate individual performance from the group process was also discussed. The ratings may be based on the basis of holistic impressions of the group discussion, and not on the basis of analytic judgements of students' behaviours.

Self assessment

The results indicated that students rated their performance, especially in small groups, as very high. In contrast, the qualitative analysis of the written

comments of students concerning their self-ratings of presentation skills reflected incompetence: speech anxiety, dissatisfaction with delivery, especially with fluency, and inability to reach outcome expectations. Contrary to the comments dealing with presentation, the qualitative data in group communication tests appeared to lend support to students' high ratings. However, the students seemed to assess their group communication competence on the basis of holistic impressions about the group process. The students' self-assessments of their group communication skills appeared to reflect perceptions of overall activity, satisfaction, and ease of interaction in group discussion rather than skills as such.

The results suggest that the students' analytic, criterion-based self-assessments of their communication skills were probably not accurate, and failed to encompass the way the interactants perceived these communication situations. The operationalization of the presentation and group communication skills has been insensitive to the way students understand skills in these particular tasks. The validity of self-assessments rests on whether the skills assessed in the tests are those, which the students themselves consider as aspects of competent communication. Therefore, it was interesting to find out what kind of communication behaviour students consider to be effective and appropriate. Surprisingly, the results of analysing the written essays of another group of students showed the same kind of tendencies to value specific features of competent behaviour. The descriptions of competent presentation emphasize the speaker's ability to speak in a distinctive and sophisticated style. The students seemed also to value a natural, composed and confident manner of speaking. Content, as well as contact and interaction with the audience were less valued. Competent group communication was described using group-related rather than task-related concepts. Accordingly, listening skills, other-orientation, considerate participation, and the ability to compromise were frequently mentioned as competent behaviours in group discussion.

Conclusions

Further research is needed to establish what kind of teaching strategies would support the learning of speech communication skills. What other opportunities are there to enhance students' communication competence, than traditional presentations and group discussions about the content of literature in compulsory courses? There is also need for more precise speech communication curriculum. The curriculum ought to better inform both students and their teachers about the aims and contents of instruction, but also about the aims and criterion of assessment of speech communication skills. It is important to explore further how the speech communication standards laid down in the mother-tongue and literature curriculum are to be attained.

It would be important for future research to examine the question of whether current teacher training offers the kind of theoretical descriptions of communication competence and speech communication skills that promote instruction. It is necessary to study what kind of education encourages teachers

to create and develop their own practical theory of speech communication instruction. In order to find out how the students experience speech communication instruction, it is also necessary to study their perceptions of pedagogical assessment and the efficacy of skills-based instruction. When exploring instruction and the pedagogical assessment of speech communication skills at the upper secondary level, a question of great importance is how to support the communication competence of each individual student. Future research should be directed toward identifying the instructional strategies which encourage and motivate the learning of speech communication skills by especially those students, who – for one reason or another – lack the ability to communicate effectively, or suffer from communication apprehension. They must also be shown how they may become aware of those skills they already master, how to improve their competence when needed, and how to build a positive image of themselves as communicators.

In order to promote analytic performance-based assessment, and to create valid and reliable tests and scales for measuring students' speech communication skills for the upper secondary school diploma, further studies are called for. The results of this study imply that promoting the upper secondary school diploma in speech communication has affected the speech communication instruction in schools positively. The concepts of presentation and group communication skills used in analytic assessment have helped the teachers to concretise the objectives of instruction. Still, it is questionable whether tests measure such abilities as students have opportunities to get instruction and guidance in during their compulsory courses in mother tongue and literature. It is also important to develop assessment instruments in a way which pays more attention to the interactional features of speech communication competence. For example, peer assessment could be used to evaluate the relational level of group communication. Portfolio assessment could be worth using as a method for assessing presentation skills. Training raters has been found to improve the reliability and validity of analytic performance-based assessment (see for example Rubin 1999, 432). Training teachers to use analytic performance-based assessment instruments is certainly necessary. The results of this study regarding the subjectivity of assessment may be utilized in the training.

Self-evaluation skills have been defined as one of the basic goals of instruction. Thus, from the perspective of constructive learning, one of the most important goals of speech communication education is to strengthen the activity and motivation of the students in evolving their meta-cognitive skills. Students appear to need more opportunities to receive behavioural feedback from teacher and peers in order to develop their meta-cognitive skills. The possibility of using portfolio and peer assessments, especially in evaluating group communication skills, should also be explored. This study has uncovered some specific features of students' self-assessments. Further studies should examine how to instruct the students in making self evaluations which relevant to the function of communication, and the content of speech, as well as interaction and cooperation with others in a given context.

KIRJALLISUUS

- Aitken, J. E. & Neer, M. 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, M., Hunter, J. E. & Donahue, W. A. 1989. Meta-analysis of self-report data on the effectiveness of public speaking anxiety treatment techniques. *Communication Education* 38, 54–76.
- Allen, R. R. & Brown, K. L. (toim.) 1976. *Developing communication competence in children. A report of the Speech Communication Association's national project on speech communication competencies*. Skokie: National Textbook.
- Allen, T. H. 2002. Charting a communication pathway: using assessment to guide curriculum development in a re-vitalized general education plan. *Communication Education* 51, 26–39.
- Allen, T. H. & Plax, T. G. 2002. Exploring consequences of group communication in the classroom. *Unraveling relational learning*. Teoksessa L. R. Frey (toim.) *New directions in group communication*. Thousands Oaks: Sage, 219–234.
- Almonkari, M. 1995. Esiintymistaidon kurssi ujoille: harjoittelu kurssilaisten kokemana. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 14, 155–172.
- Andersen, K. E. 1999. Ethical issues in teaching. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication. Theory, research, and methods*. 2nd edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 519–530.
- Andersen, P. A. 1984. The trait debate: A critical examination of the individual differences paradigm in interpersonal communication. Teoksessa B. Dervin & M. J. Voigt (toim.) *Progress in communication sciences VIII*. Norwood: Ablex, 47–82.
- Anderson, J. A. 1987. *Communication research. Issues and methods*. New York: McGraw.
- Apajalahti, M. 1994. Lukion pedagogisen kehittämisen linjoja. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994*. Helsinki: Opetushallitus, 33–46.
- Aristoteles. *Retoriikka. I ja II kirja*. Teokset, osa IX. Suomentanut P. Hohti. Helsinki: Gaudeamus.
- Arneson, P. 1994. Assessing communication competence through portfolios, scoring rubrics, and personal interviews. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference. *Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association, 113–127.

- 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.
- Ayres, J. & Hopf, T. S. 1990. The long-term effect of visualization in the classroom: A brief research report. *Communication Education* 39, 75–78.
- 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. Teoksessa W. G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 203–217.
- Backlund, P. M., Brown, K. L., Gurry, J. & Jandt, F. 1982. Recommendations for assessing speaking and listening skills. *Communication Education* 31, 9–17.
- Backlund, P. M. & Morreale, S. P. 1994. History of the Speech Communication Association's assessment efforts and recent role of the committee on assessment and testing. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annandale: Speech Communication Association, 9–16
- Bahtin, M. 1987. *Speech genres and other late essays*. 2nd edition. Toimittaneet C. Emerson & M. Holquist. Englanniksi kääntänyt V. W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review* 84, 191–215.
- Basset, R. E., Whittington, N. & Staton-Spicer, A. 1978. The basics in speaking and listening for high school graduates: What should be assessed? *Communication Education* 27, 293–303.
- Baxter, L. A. & Montgomery, B. 1996. *Relating: Dialogues and dialectics*. New York: Guilford.
- Beatty, M. J. & McCroskey, J. C. 1998. Interpersonal communication as temperamental expression: a communibiological paradigm. Teoksessa J. C. McCroskey, J. A. Daly, M. M. Martin & M. J. Beatty (toim.) *Communication and personality. Trait perspectives*. Cresskill: Hampton, 41–67.
- Beebe, S. A. & Barge, J. K. 1994. Small group communication. Teoksessa W. G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 257–290.
- Beebe, S. A., Barge, J. K. & McCormick, C. 1994. The competent group communicator. Teoksessa Speech Communication Association Summer

- Conference. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annandale: Speech Communication Association, 353–367.
- Berko, R. M., Morreale, S. P., Cooper, P. J. & Perry, C. D. 1998. Communication standards and competencies for kindergarten through grade 12: The role of National Communication Association. *Communication Education* 47, 174–181.
- Bochner, A. P., Cissna, L. N. & Garko, M. G. 1991. Optional metaphors for studying interaction. Teoksessa B. M. Montgomery & S. Duck (toim.) *Studying interpersonal interaction*. New York: Guilford, 519–530.
- Bock, D. G. & Bock, E. H. 1981. Evaluating classroom speaking. Annandale: Speech Communication Association, 16–34.
- Bohn, C. A. & Bohn, E. 1985. Reliability of raters: The effects of rating errors on the speech rating process. *Communication Education* 34, 343–351.
- Booth-Butterfield, M. 1989. The interpretation of classroom performance feedback: an attributional analysis. *Communication Education* 38, 119–131.
- Brown, P. & Levinson, S. 1978. Universals in language usage: politeness phenomena. Teoksessa E. N. Goody (toim.) *Questions and politeness*. Cambridge University Press, 56–289.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Suomentanut J. Pietilä Porvoo: WSOY.
- Buerkel, R. A. 1997. So...How do we know what is competent. Paper presented at the annual meeting of National Communication Association. Chicago, November, 1997.
- Burgoon, J. K., Stern, L. A. & Dillman, L. 1995. *Interpersonal adaptation. Dyadic interaction patterns*. Cambridge University Press.
- Burleson, B. R. 1990. Comforting as everyday social support. Relational consequences of supportive behaviours. Teoksessa S. Duck & R. C. Silver (toim.) *Personal relationships and social support*. London: Sage, 66–82.
- Burleson, B. R. & Caplan, S. E. 1998. Cognitive complexity. Teoksessa J. C. McCroskey, J. A. Daly, M. M. Martin & M. J. Beatty (toim.) *Communication and personality. Trait perspectives*. Cresskill: Hampton, 230–286.
- Burleson, B. R., Mets, S. & Kirch, M. W. 2000. Communication in close relationships. Teoksessa C. Hendrick & S. S. Hendrick (toim.) *Close relationships. A sourcebook*. Thousands Oaks: Sage, 245–258.
- Burton, G. & Dimbleby, R. 1990. *Teaching communication*. London: Routledge.
- Calfee, R. P. & Perfumo, P. 1993. Student portfolios: Opportunities for a revolution in assessment. *Journal of Reading* 36, 532–537.
- Canale, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. Teoksessa J. Oller (toim.) *Issues in language testing research*. Rowley: Newbury House, 333–342.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Canary, D. J. & Spitzberg, B. H. 1989. A model of perceived competence of conflict strategies. *Human Communication Research* 15, 630–649.

- Carlson, R. E. & Smith-Howell, D. 1995. Classroom public speaking assessment: Reliability and validity of selected evaluation instruments. *Communication Education* 44, 87–97.
- Carrell, L. J. & Willmington, S. C. 1998. The relationship between self-report measures of communication apprehension and trained observers' ratings of communication competence. *Communication Reports* 11, 87–95.
- 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., Savage, G. T., Brunner, C. C. & Conrad, A. B. 1982. An elaboration of the meaning of interaction involvement: Toward the development of a theoretical concept. *Communication Monographs* 49, 229–248.
- Cheng, W. & Warren, M. 1999. Peer and teacher assessment of the oral and written tasks of a group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24, 301–314.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Christ, W. G. & McCall, J. M. 1994. Assessing “the what” of media education. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on “Assessing college student competency in speech communication”. Annandale: Speech Communication Association, 477–494.
- Christie F. & Martin, J. R. (toim.) 2000. *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. London: Continuum.
- 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.
- Clark, R. A. 2002. Learning outcomes: The bottom line. *Communication Education* 51, 396–404.
- Cohen, H. 1994. *The history of speech communication: the emergence of a discipline, 1914–1945*. Annandale: Speech Communication Association.
- Conley, T. M. 1990. *Rhetoric in the European tradition*. New York: Longman.
- Cooley, R. E. & Roach, D. A. 1984. A conceptual framework. Teoksessa R. B. Bostrom (toim.) *Competence in communication. A multidisciplinary approach*. Beverly Hills: Sage, 11–32.
- Cope, B. C. & Kalantzis, M. (toim.) 1993. *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press.
- Cronbach, L. J. 1990. *Essentials of psychological testing*. 5th edition. New York: Harper & Row.
- Daly, J. A. 1994. Assessing speaking and listening: Preliminary considerations for national assessment. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference. Proceedings and prepared remarks from the 1994

- summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annandale: Speech Communication Association, 17–31.
- Daly, J. A. & Buss, A. H. 1984. The transition causes of audience anxiety. Teoksessa J. A. Daly & J. C. McCroskey (toim.) *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage, 67–78.
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L. & Weber, D. 1995. Speech anxiety affects speech performance. *Communication Monographs* 62, 383–397.
- Dance, F. E. X. 1982. Forum response. *Communication Education* 31, 246.
- Dannels, D. P. 2001. Time to speak up: A theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across curriculum. *Communication Education* 50, 144–158.
- Darling, A. L. & Dannels, D. P. 2003. Practicing engineers talk about the importance of talk: A report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education* 52, 1–16.
- Delia, J. G. & Clark, R. A. 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.
- Dickson, D. A., Hargie, O. D. W. & Morrow, N. C. 1989. *Communication skills training for health professionals: an instructor's handbook*. London: Chapman & Hall.
- Dillard, J. P. 1997. Explicating the goal construct: tools for theorists. Teoksessa J. O. Greene (toim.) *Message production. Advances in communication theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 47–69.
- Dillard, J. P. & Spitzberg, B. H. 1984. Global impressions of social skills: Behavioral predictors. Teoksessa R. N. Bostrom (toim.) *Communication Yearbook* 8, 446–463. Beverly Hills: Sage.
- Duran, R. L. 1982. Forum response. *Communication Education* 31, 246.
- Duran, R. L. 1989. Social communicative competence in adulthood. Teoksessa J. F. Nussbaum (toim.) *Life-span communication. Normative processes*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 195–224.
- Duran, R. L. 1992. Communication adaptability: A review of conceptualization and measurement. *Communication Education* 40, 253–268.
- Duran, R. L. & Spitzberg, B. H. 1995. Toward the development and validation of measure of cognitive communication competence. *Communication Quarterly* 43, 259–275.
- Eadie, W. F. & Paulson J. W. 1984. Communicator attitudes, communicator style, and communication competence. *Western Journal of Speech Communication* 48, 390–407.
- Ellis, R. & Whittington, D. 1981. *A guide to social skill training*. London: Croom Helm.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Fallowfield, L., Jenkins, V., Farewell, V., Saul, J., Duffy, A. & Eves, R. 2002. Efficacy of a cancer research UK communication skills training model for oncologists: a randomised controlled trial. *The Lancet* 359, 650–656.
- Frey, L. R. 1999. Teaching small group communication. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication. Theory, research, and methods*. 2nd edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 99–113.
- Frey, L. R. (toim.) 2002. *New directions in group communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Frey, L. R., Botan, C. H. & Kreps, G. L. 2000. *Investigating communication. An introduction to research methods*. 2nd edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Frey, L. R., Gouran, D. S. & Poole, M. S. 1999 (toim.) *The handbook of group communication theory and research*. Thousands Oaks: Sage.
- Gatfield, T. 1999. Examining student satisfaction with group projects and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24, 365–378.
- Geddes, D. & Linnehan, F. 1996. Exploring the dimensionality of positive and negative performance feedback. *Communication Quarterly* 44, 326–344.
- Gerlander, M. 1995. Tavoitteet vuorovaikutuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 51–65.
- Goffman, E. 1972. *Interaction rituals: Essays on face-to-face behaviour*. London: The Penguin.
- Goulden, N. R. 1992. Theory and vocabulary for communication assessments. *Communication Education* 41, 258–269.
- Gouran, D. S. 1990. Evaluating group outcomes. Teoksessa G. M. Phillips (toim.) *Teaching how to work in groups*. Norwood: Ablex, 175–196.
- Gouran, D. S., Hirokawa, R. Y., Julian, K. M. & Leatham, G. B. 1993. The evolution and current status of the functional perspective on communication in decision-making and problem-solving groups. Teoksessa S. A. Deetz (toim.) *Communication Yearbook* 16. Newbury Park: Sage, 573–600.
- Gouran, D. S., Hirokawa, R. Y., McGee, M. C. & Miller, L. L. 1994. Communication in groups: Research and theoretical perspectives. Teoksessa G. M. Phillips (toim.) *Teaching how to work in groups*. Norwood: Ablex, 241–268.
- Greenbaum, H. H., Kaplan, I. T. & Domiano, R. 1991. Organizational group measurement instrument: An integrated survey. *Management Communication Quarterly* 5, 126–148.
- Greene, J. & Sparks, G. 1983. The role of outcome expectations in the experience of a state of communication apprehension. *Communication Quarterly* 31, 212–219.
- Griffin, E. 2003. *A first look at communication theory*. 5th edition. Boston: McGraw-Hill.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage, 105–117.

- Haapanen, P. 1996. Roomalaisten korkein taito. Johdanto antiikin retoriikkaan. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino, 23–50.
- Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio. *Tekstejä 1981–1985*. Valinnut ja suomentanut J. Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Hale, C. L. & Delia, J. G. 1976. Cognitive complexity and social perspective-taking. *Communication Monographs* 43, 195–203.
- Hannén, K. 2000. Nationell utvärdering av inlärningsresultat i modersmål i åk 9, 1999. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hargie, O. D. W. 1997a. Communication as skilled performance. Teoksessa Hargie, O. D. W. (toim.) *The handbook of communication skills*. 2nd edition. London: Routledge, 7–28.
- Hargie, O. D. W. 1997b. Training in communication skills: research, theory and practice. Teoksessa Hargie, O. D. W. (toim.) *The handbook of communication skills*. 2nd edition. London: Routledge, 473–482.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. 1994. *Social skills in interpersonal communication*. London: Routledge.
- Haslett, B. & Alexander, A. 1988. Developing communication skills. Teoksessa R. P. Hawkins, J. M. Wiemann & S. Pingree (toim.) *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes*. Newbury Park: Sage, 224–252.
- Hawkins, R. P. & Daly, J. A. 1988. Cognition and communication. Teoksessa R. P. Hawkins, J. M. Wiemann & S. Pingree (toim.) *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes*. Newbury Park: Sage, 191–223.
- Hay, E. A. 1994. Interpersonal communication. Teoksessa W. G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 237–256.
- Heinonen, S. & Repo, I. 1975. Puheviestinnällinen näkökulma puhumisen opetukseen. *Virke* 2, 11–12.
- Hewes, D. E., Roloff, M. E., Planalp, S. & Seibold, D. R. 1990. Interpersonal communication research: What should we know? 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, 130–180
- Hietala, V. 2001. Tarvitaanko medianlukutaitoa? – ja mitä se sitten on? Teoksessa S. Häppölä & T. Peltonen (toim.) *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV*, 141–148. Helsinki.
- Hildén, R. 2000. Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 217.
- Hinton, J. S. & Kramer, M. W. 1998. The impact of self-directed videotape feedback on students' self-reported levels of communication competence and apprehension. *Communication Education* 17, 151–161.

- Hirokawa, R. Y., Erbert, L. & Hurst, A. 1996. Communication and group decision-making effectiveness. Teoksessa R. Y. Hirokawa & M. S. Poole (toim.) *Communication and group decision making*. 2nd edition. Thousands Oaks: Sage, 269–300.
- Hirokawa, R. Y. & Rost, K. M. 1992. Effective group decision making in organizations: Field test of the vigilant interaction theory. *Management Communication Quarterly* 5, 267–288.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hocker, J. L. & Wilmot, W. W. 1991. *Interpersonal conflict*. 3rd edition. Dubuque: Brown.
- Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta. Onko niistä hyötyä testaukselle? Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 77–142.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. Teoksessa J. B. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics*. New York: Penguin, 269–293.
- Härkönen, R.-S. (toim.) 1994a. *Viestintä ja kasvatusta: mediapedagogisia vaihtoehtoja*. Helsinki: Opetushallitus.
- Härkönen, R.-S. 1994b. *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 125.
- Ilomäki, L. & Reinikainen, M. 2001. Opettajat, oppilaat ja tietotekniikka: Erilaiset käyttökulttuurit. Helsingin kaupungin tietotekniikkaprojektin tuloksia. *Kasvatus* 32, 24–35.
- Infante, D. A. & Rancer, A. S. 1982. Conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment* 46, 72–80.
- Infante, D. A., Rancer, A. S. & Womack, D. F. 1993. *Building communication theory*. 2nd edition. Prospect Heights: Waveland.
- Isotalus, P. 1995. Mitä esiintymistaito on? Puhetaiteen, yleisöpuheen ja mediaesiintymisen yhteisiä piirteitä etsimässä. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 83–98.
- Isotalus, P. 1998. Viestintätieteet integroituvat viestintäkasvatuksessa. *Kasvatus* 28, 224–231.
- Jablin, F. M. & Miller, V. D. 1990. Interviewer and applicant questioning behavior in employment interviews. *Management Communication Quarterly* 4, 51–86.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Lukion todellisuus. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994*. Helsinki: Opetushallitus, 381–394.
- Jakku-Sihvonen, R. 2000. Saatteeksi. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.) *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 5–6.

- Janesick, V. J. 1994. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage, 209–219.
- Jarva, V. 1990. Viestintäkasvatuksen visiot: kasvatusta maailmankansalaiseksi. Helsinki: Opetusministeriö.
- Jarva, V. 1994. Viestintäkasvatus – uusi näkökulma kasvatuksen kanssakäymiseen. Teoksessa R.-S. Härkönen (toim.) *Viestintä ja kasvatus. Mediapedagogiikan vaihtoehtoja*. Helsinki: Opetushallitus, 110–122.
- Jensen, K. K. & Harris, V. 1999. The public speaking portfolio. *Communication Education* 48, 211–227.
- Johannesen, R. L. 1990. *Ethics in human communication*. 3rd edition. Prospect Heights: Waveland.
- Johansson, U. 1981. Ylioppilastutkinnosta. *Virke* 5, 1.
- Jourard, S. 1971. *The transparent self*. New York: Van Nostrand Rheinhold.
- Jyrhämä, R. 1999. Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 30, 334–349.
- Jämsä, T. 1981. Uusimuotoista lukion päättökoetta kohti. *Virke* 2, 12–17.
- Kaartinen, V., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 2000. Viestintävalmiudet ja kommunikaatiotaidot tietoyhteiskunnassa. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.) *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 19–38.
- Kaipainen, R. 1982. Opettajan näkökulma uuden lukion siirtymävaiheessa. Lukion kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma. Koulutus- ja täydennysosa. Äidinkieli. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kaivo-oja, J., Kuusi, O. & Koski, J. T. 1997. Sivistyksen tulevaisuusbarometri 1997. Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteina. Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen julkaisuja 25. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kauhanen, H. 1981. Kaksi uuden lukion oppimääräsuunnitelmaan liittyvää kysymystä. *Virke* 6, 35–36.
- Kauppinen, S. 1982. Kansakoulun ja oppikoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehitys autonomian ajalta 1950-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 5.
- Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kearney, P. & Beatty, M. J. 1994. Measures of instructional communication. Teoksessa R. B. Rubin, P. Palmgren & H. E. Sypher (toim.) *Communication research measures. A sourcebook*. New York: Guilford, 7–20.
- Keaten, J. A., Kelly, L. & Finch, C. 2000. Effectiveness of the Penn State Program in changing beliefs associated with reticence. *Communication Education* 49, 134–145.
- Kelly, L. & Phillips, G. M. 1990. Teaching how to make groups work. Teoksessa G. M. Phillips (toim.) *Teaching how to work in groups*. Norwood: Ablex, 1–10.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1998. *Hyvä itsetunto*. Porvoo: WSOY.

- Kemppainen, L. & Uusi-Hallila, T. 1994. Puhumisen opettamisesta. Teoksessa L. Kirstinä, L. Kemppainen & T. Uusi-Hallila 1994. *Nykyopustin. Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta*. Helsinki: Kirjayhtymä, 44–60.
- Keskinen, E. 1993. Taitojen oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. 3. painos. Porvoo: WSOY, 67–84.
- Keskinen, R. 1995. Puhetaidon traditiot Suomessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 14, 5–17.
- Keyton, J. & Frey, L. R. 2002. The state of traits. Predispositions and group communication. Teoksessa L. R. Frey (toim.) *New directions in group communication*. Thousand Oaks: Sage, 99–120.
- Keyton, J., Harmon, N. & Frey, L. R. 1996. Groupbate: Implications for teaching group communication. Paper presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association, San Diego, 23.–26.11.1996.
- Kielioppityöryhmän mietintö 1994. *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suunta-
viivoja*. Helsinki: Opetusministeriö.
- King, P. E. & Sawyer, C. R. 1998. Mindfulness, mindlessness and communication instruction. *Communication Education* 47, 326–336.
- King, P. E., Young, M. J. & Behnke, R. R. 2000. Public speaking performance improvement as a function of information processing in immediate and delayed feedback interventions. *Communication Education* 49, 365–374.
- Kirstinä, L. (toim.) 1986. *Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII*. Helsinki.
- Kirstinä, L. 1994. Kirjallisuuden opettamisesta. Teoksessa L. Kirstinä, L. Kemppainen & T. Uusi-Hallila 1994. *Nykyopustin. Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta*. Helsinki: Kirjayhtymä, 7–11.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. 1996. The effects of feedback interventions on performance. *Psychological Bulletin* 119, 254–285.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista*. Helsinki: Opetushallitus, 69–82.
- Koskinen, I. 1988. Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 67.
- Kotilainen, S. 2000. Viestintäkasvatus perusopetuksessa. Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998. Tampereen yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja* A 22.
- Kotilainen, S. 2001. *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Acta Universitatis Tamperensis 807.
- Kotilainen, S. (toim.) 2002. *Kohti viestintäkompetenssia. Tavoitteita ja käytäntöjä eri kouluasteille*. Tampereen yliopisto. *Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja* A 2.

- Kotilainen, S. & Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 43–70.
- Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) 1999. *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita.
- Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Kruger, J. & Dunning, D. 1999. Unskilled and unaware of it: how difficulties to recognize one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology* 77, 1121–1134.
- Laaksonen, L. 1982. Lukiokokeilijan huolia, *Virke* 1, 39–40.
- Lampi, I. 1967. Puhekasvatuksen varjotoimikunnan muistio. *Virke* 4, 4–7.
- Lampi, I. 1969. *Puhekasvatusohjelma*. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, H.-P. 2000a. Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. (toim.) 2000b. *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2001. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla vuonna 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtonen, M. 1999. Ei kenenkään maalla. Teesejä intermediaalisuudesta. *Tiedotustutkimus* 22, 4–21.
- Leinonen, L. 1991. Puhumisen ja kuuntelemisen oppiaines kurssimuotoisen lukion äidinkielen oppikirjoissa 1980-luvulla. Teoksessa P. Saukkonen (toim.) *Äidinkielen oppiaineen arviointia*. Oulun yliopisto. Suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 32, 22–56.
- Lejk, M. & Wyvill, M. 2001. Peer assessment of contributions to a group project: a comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26, 61–72.
- Li, L. K. Y. 1999. Some refinements on peer assessment of group projects. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26, 5–19.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linnakylä, P. 1993a. Haasteita ja mahdollisuuksia äidinkielen opetuksen suunnitteluun. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Porvoo: WSOY, 132–149.
- Linnakylä, P. 1993b. Portfolio oppilaan itsearviointiin ja itseohjautuvan oppimisen tukena – mahdollisuuksia ja rajoituksia. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Porvoo: WSOY, 70–93.
- Linnakylä, P. 1994a. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räsänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arviointiin kehittäjille*. Helsinki: Opetushallitus, 29–41.
- Linnakylä, P. 1994b. Oppimiskäsitys muuttuu – uudistuuko arviointi? *Virke* 3, 6–9.

- Linnakylä, P. 1994c. Äidinkielen oppimisen arvioinnin uusia haasteita. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 22–31.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. The IEA study of reading literacy in Finland. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja.
- Linnakylä, P. 1996. Yksilöitä luokkakuvassa. Kirjoittamisen portfoliot itsearvioituina ja ulkopuolisin silmin. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, 53–80.
- Linnakylä, P. 1997. Äidinkielen oppimistulosten laadun arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen. Oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus, 67–86.
- Linnakylä, P. 1998. Koulutuksen kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin haasteita. *Kasvatus* 29, 175–189.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arvointiin. Arviointia opiskelija-arvoinnista. Helsinki: Opetushallitus, 95–121.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, Opetusministeriö, Opetushallitus ja Tilastokeskus.
- Littlejohn, S. W. 1995. Theories of human communication. 5th edition. Belmont: Wadsworth.
- Liukko, S., Sieppi, H. & Tammi, T. 1997. Näkökuvia viestintään. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 5.
- Lonka, I. 1994. Lukion puheviestinnän opetuksen menetelmiä. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 104–108.
- Lukiolaki 1998. 629/21.8.1998.
- Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981. Äidinkieli. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lukion opetussuunnitelmaluonnos 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion puhepuntari 1997. PUHVI – Lukion puhepuntari. Video ja oheismateriaali. Helsinki: Opetushallitus.
- Luoma, P. 2002. Lukion mediadiplomi viestintäsivistystä edistämään. *Stylus* 1, 16–17.
- Luukka, M.-R., Hujanen, J., Lokka, A., Modinos, T., Pietikäinen, S. & Suoninen, A. 2001. Mediat nuorten arjessa. 13–19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituhanen vaihteessa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen julkaisuja.

- Luukkonen, T. 1982. Oppilasarviointi. Teoksessa Lukion kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma: koulutus- ja täydennysosa. 1982. Äidinkielen opetus kurssimuotoisessa lukiossa. Helsinki: Kouluhallitus, 60–73.
- Luukkonen, T. 1984. Itsearviointista sekä oppimisen ja arvioinnin yhteyksistä. Teoksessa A. Pöntinen & S. Ruokokoski (toim.) Äidinkielen opetuksen uudet kehukset. Äidinkielen opettajain vuosikirja XXXI, 268–282. Helsinki.
- MacIntyre, P. D. & MacDonald, J. R. 1998. Public speaking anxiety: perceived competence and audience congeniality. *Communication Education* 47, 359–365.
- Magin, D. & Helmore, P. 2001. Peer and teacher assessments of oral presentation skills: how reliable are they. *Studies in Higher Education* 26, 287–298.
- Masterman, L. 1989. Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet. Suomeksi toimittanut J. Sihvonen. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- 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. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annandale: Speech Communication Association, 55–71
- McCroskey, J. C., Beatty, M. J. 2000. The communibiological perspective: Implications for communication in instruction. *Communication Education* 49, 1–6.
- McNamara, T. 2001. Language assessment as social practice: challenges for research. *Language Testing* 18, 333–349.
- Mikkola, A.-M. & Julin, A. 1997. Äidinkieli. Puhumisen vihko. Porvoo: WSOY.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. 2nd edition. Thousands Oaks: Sage.
- Miller, C. R. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70, 151–167.
- Minkkinen, S. 1978. Joukkotiedotuskasvatuksen yleinen opetussuunnitelmalli. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 15. Helsinki: Opetusministeriö.
- Minkkinen, S. 1990. Mediakasvatuksen perusteita. Helsinki: Opetusministeriö.
- Moore, M. R. 1994. Assessing speaking and listening performance: A review of issues and methods. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annandale: Speech Communication Association, 87–104.

- Morreale, S. P. 1994. Public Speaking. Teoksessa W. G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 219–236.
- Morreale, S. P. & Hackman, M. Z. 1994. A communication competency approach to public speaking instruction. *Journal of Instructional Psychology* 21, 250-258.
- Morrley, D. D. 1994. Common errors in quantitative assessment of communication programs. 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, 105–112.
- Motley, M. T. 1991. Public speaking anxiety qua performance anxiety: A revised model and an alternative therapy. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.) *Communication, cognition, and anxiety*. Newbury Park: Sage, 85–104.
- Motley, M. T. 1992. Mindfulness in solving communicator's dilemmas. *Communication Monographs* 59, 306–314.
- 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.
- Mykkänen, K. 2000. Mitä kommunikaatiovalmiuksia lukio antoi ja mitä jäi saamatta? Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.) *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 180–195.
- Mäkinen, K. 1998. Peruskoulun oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyminen englanninkielisen tekstin tuottamisessa ja arvioinnissa. *Kasvatus* 29, 402–417.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Nurmela, J. 2000. Matkapuhelin ja tietokone suomalaisessa arjessa. Suomalaiset ja tuleva tietoyhteiskunta -tutkimushanke. Vaihe II, raportti I. Helsinki: Tilastokeskus.
- Nyfors, R. 1995. Puheviestintää ja ilmaisutaitoa kehittämään! Opas äidinkielen suullisen ilmaisun testin ja arvioinnin järjestämiseen peruskoulun päättöluokilla. Helsingin yliopisto. *Studia Paedagogica* 6.
- O'Hair, D., Friedrich, G. W., Wiemann, J. M. & Wiemann, M. O. 1995. *Competent Communication*. New York: St. Martin's Press.
- Opetushallituksen määräys 8/011/1999. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen arvioinnin perusteet.
- Orlik, P. B. 1994. Student portfolios. Teoksessa W. G. Christ (toim.) *Assessing Communication Education. A handbook for media, speech & theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 131–154.
- Panzar, E. 1997. Muuttuva mediamaailma oppimisympäristönä. Teoksessa S. Tella (toim.) *Media nykypäivän koulutuksessa. Osa I. Ainedidaktiikan symposiumi 14.2.1997*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 178, 43–51.

- Parks, M. R. 1994. Communication competence and interpersonal control. Teoksessa M. L. Knapp & G. R. Miller (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. 2nd edition. Beverly Hills: Sage, 589–618.
- 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. & Haight, L. 1986. Implicit theories of communicative competence: Situational and competence level differences in judgments of prototype and target. *Communication Monographs* 53, 221–235.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit 1999. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Petress, K. 2001. The ethics of student classroom silence. *Journal of Instructional Psychology* 28, 104–107.
- 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.
- Pollari, P. 1998. "This is my portfolio": Portfolios as a vehicle for students empowerment in their upper secondary school English studies. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen lisensiaattityö.
- Potter, W. J. 1998. *Media literacy*. Thousands Oaks: Sage.
- Powers, J. H. 1995. On the intellectual structure of the human communication discipline. *Communication education* 44, 191–222.
- Puro, J.-P. 1996. Towards a phenomenological theory of interpersonal communication. *Jyväskylä Studies in Communication* 6.
- Puro, J.-P. 1998. Yksilöiden välillä. Keskinäisviestinnän tutkimus ja sen haasteita. Teoksessa U. Kivikuru & R. Kunelius (toim.) *Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön*. Porvoo: WSOY, 103–118.
- Pörhölä, M. 1995a. Kun puhuminen pelottaa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 14, 121–137.
- Pörhölä, M. 1995b. Yksin yleisön edessä. Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa. *Jyväskylä Studies in Communication* 2.
- 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. 2000. Kulttuurin viestintäodotukset ja yleisölle puhuminen. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 20, 16–35.

- Pörhölä, M. 2002. Arousal styles during public speaking. *Communication Education* 51, 420–438.
- Pörhölä, M., Isotalus, P. & Ovaskainen, T. 1993. Communication-elicited arousal in public speaking, small group and dyadic contexts: Comparisons of change in heart rate. *Communication Research Reports* 10, 29–37.
- Quigley, B. L. & Nyquist, J. D. 1992. Using video technology to provide feedback to students in performance courses. *Communication Education* 41, 324–344.
- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Sitran julkaisuja 180. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.
- Rantalaiho, K. 1994. Huomautuksia osaamisesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 50.
- Ratilainen, A. K. 1994. Lukiolaisten valmiudet ammattikorkeakouluopintoihin. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994*. Helsinki: Opetushallitus, 289–292.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. M. 1995. *Communication: apprehension, avoidance, and effectiveness*. 4th edition. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.
- Ridell, S. 1993. Ei yksin teksteistä. Geneerinen näkökulma journalismin tutkimukseen. *Tiedotustutkimus* 2, 3–13.
- Rikama, J. 1981. Lukion päättökoe kehiteltävänä. *Virke* 6, 24–26.
- Rosenbaum, J. 1994. Assessment: An overview. Teoksessa W. G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 3–29.
- Rosenfeld, L. B., Grant III, C. H. & McCroskey, J. C. 1995. Communication apprehension and self-perceived communication competence of academically gifted students. *Communication Education* 44, 79–86.
- Rubin, D. L. 2002. Binocular vision for communication education. *Communication Education* 51, 412–419.
- 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. 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, 94–129.
- Rubin, R. B. 1994. Assessment of the cognitive component of communication competence. Teoksessa *Speech Communication Association Summer Conference, 1994. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association, 73–86.

- Rubin, R. B. 1999. Evaluating the product. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication: Theory, research, and methods*. 2nd edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 425–444.
- Rubin, R. B. & Graham, E. E. 1988. Communication correlates of college success: An exploratory investigation. *Communication Education* 37, 14–27.
- Rubin, R. B., Graham, E. E. & Mignerey, J. T. 1990. A longitudinal study of college students' communication competence. *Communication Education* 39, 1–14.
- Rubin, R. B., Martin, M. M., Bruning, S. S. & Powers, D. E. 1993. Test of a self-efficacy model of interpersonal communication competence. *Communication Quarterly* 41, 210–220.
- Rubin, R. B. & Roberts, C. 1987. A comparative examination and analysis of three listening tests. *Communication Education* 36, 142–153.
- Rubin, R. B., Rubin, A. M. & Jordan, F. F. 1997. Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education* 46, 104–114.
- Rubin, R. B., Welch, S. A. & Buerkel, R. 1995. Performance-based assessment of high school speech instruction. *Communication Education* 44, 30–39.
- Ruohotie, P. 1995. Työsuoritusten arviointi ja palautteen antaminen. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettiset perusteet*. Helsinki: Opetushallitus, 31–59.
- Sajavaara, K. & Lehtonen, J. 1997. The silent Finn revisited. Teoksessa A. Jaworsky (toim.) *Silence. Interdisciplinary perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 263–283.
- Saleva, M. 1997. Now they're talking. Testing oral proficiency in a language laboratory. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 43.
- Sallinen, A. 2000. Suomalainen viestintäkulttuuri eurooppalaisessa kontekstissa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden julkaisuja* 20, 6–15.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1981. *Puheviestinnän opettaminen*. Helsinki: Otava.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986a. Ethos as a process: Combining computerized and qualitative analyses of credibility perceptions. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.) *Jyväskylä Studies in Speech Communication* 2, 1–26.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986b. Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behavior. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 19.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986c. Miten kirjoitetun kielen mallit vaikuttavat puhumiseen. Teoksessa L. Lautamatti & S. Takala (toim.) *AFinLA:n vuosikirja 1986*. Jyväskylän yliopisto. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja 43, 79–90.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986d. Suomalaisten kommunikoijakuva. *Kielikeskustuksia* 8, 3–13.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986e. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin. Eri koulu-
muotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa L. Kirs-
tinä (toim.) *Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja*
XXXIII, 41–63. Helsinki.

- Sallinen-Kuparinen, A., Korpela, U. & Merikanto, T. 1987. Perceptions of speech communication skills of prospective teachers. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.) Perspectives on instructional communication. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisu 5, 113–136.
- Sarmavuori, K. 1984. Aineenopettajan äidinkielen opetusoppi. Espoo: Merkur.
- Sarva, G. 1938. Tarkastusmatkoilta ja ylioppilastutkinnosta saatuja kokemuksia. *Virittäjä* 4, 435–445.
- Savolainen, K. 1998. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 43.
- Seibold, D. R. & Meyers, R. A. 1985. Co-participant perception of information-gathering interviews: Implications for teaching interviewing skills. *Communication Education* 34, 106–118.
- Seibold, D. R., Kudsi, S. & Rude, M. 1993. Does communication training make a difference? Evidence for the effectiveness of a presentation skills program. *Journal of Applied Communication Research* 21, 11–131.
- Seppälä, R. 1994. Ylioppilastutkinnon vaikutukset. Teoksessa M. Apajalahti (toim.) Uudistuva lukio. Lukion opetussuunnitelman laadinta. Helsinki: Opetushallitus, 61–63.
- Shohamy, E. 2001. Democratic assessment as an alternative. *Language Testing* 18, 373–392.
- Shultz, B. G. 1999. Improving group communication performance. An overview of diagnosis and intervention. Teoksessa L. R. Frey (toim.) The handbook of group communication theory and research. Thousands Oaks: Sage, 371–394.
- Siitonen, K. 1994. Suomen kielen suullisen taidon testaaminen. Teoksessa L. Laurinen & M.-R. Luukka (toim.) Puhekuulttuurit ja kielten oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisu 52, 293–306.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text, and interaction. London: Sage.
- Sinko, P. 1992. Miksi, miten, milloin uusi ops? *Virke* 2, 5–9.
- Sinko, P. 1994a. Millainen oppiaine äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa 1994? Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 8–11.
- Sinko, P. 1994b. Puhvi esittäytyy. *Virke* 5–6, 5–13.
- Sinko, P. 2000. Kommunikatiotaidot suomalaisen lukion tavoitteena. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.) Virikkeitä viestintävalmiuksien arvioitiin. Helsinki: Opetushallitus, 7–18.
- Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musikaaliset mahdollisuudet. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatusosasto. *Studia Musica* 11.
- Sintonen, S. 2002. Median lukiodiplomi osana mediakasvatusta. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Kohti viestintäkompetenssia. Tavoitteita ja käytäntöjä eri kouluasteilla. Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A 2, 34–43.

- Snyder, M. 1974. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 30, 526–537.
- Spitzberg, B. H. 1983. Communication competence as knowledge, skill, and impression. *Communication Education* 32, 323–329.
- Spitzberg, B. H. 1988. Communication competence: measures of perceived effectiveness. 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, 67–105.
- 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. Teoksessa W. R. Cupach & B. H. Spitzberg *The dark side of interpersonal communication*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 25–49.
- Spitzberg, B. H. 1994b. Ideological issues in competence assessment. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication". Annandale: Speech Communication Association, 129–148.
- Spitzberg, B. H. & Brunner, C. C. 1991. Toward a theoretical integration of context and competence inference research. *Western Journal of Speech Communication* 55, 28–46.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1985. Conversational skill and locus of perception. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 7, 207–220.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1989. *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.
- Spitzberg, B. H. & Dillard, J. P. 2002. Social skills and communication. Teoksessa M. Allen, R. W. Preiss, B. M. Gayle & N. A. Burrell (toim.) *Interpersonal communication research: Advances through meta-analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 89–107.
- Spitzberg, B. H. & Duran, R. L. 1994. Toward an ideological deconstruction of competence. Paper presented at International Communication Association Conference, Sydney, Australia, July 1994.
- Spitzberg, B. H. & Hecht, M. L. 1984. A component model of relational competence. *Human Communication Research* 10, 575–599.
- Spitzberg, B. H. & Hurt, H. T. 1987. The measurement of interpersonal skills in instructional contexts. *Communication Education* 36, 28–45.
- Sprague, J. 1999. The goals of communication education. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication. Theory, research, and methods*. 2nd edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 15–30.

- Stafford, L., Waldron, V. R. & Infield, L. L. 1989. Actor-observer differences in conservation memory. *Human Communication Research* 15, 590–611.
- Stiggins, R. J., Backlund, P. M. & Bridgeford, N. J. 1985. Avoiding bias in the assessment of communication skills. *Communication Education* 34, 135–141.
- Sunwolf 2002. Getting to "GroupAha!". Provoking creative processes in task groups. Teoksessa L. R. Frey (toim.) *New directions in group communication*. Thousand Oaks: Sage, 203–217.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Helsinki: WSOY.
- Takala, P. 1999. Lukion opetussuunnitelma – paperi vai ohjenuora. *Spektri* 6, 26–27.
- Takala, S. 1993a. Suullisen kielitaidon testaaminen peruskoulun kokeiluvaiheessa. Teoksessa S. Takala. (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 15–26.
- Takala, S. 1993b. Miten tästä eteenpäin? Teoksessa S. Takala. (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 267–269.
- Takala, S. 1993c. Suullisen kielitaidon testaaminen osana kielten ylioppilastutkimintoa? Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 27–33.
- Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio, & K. Lindroos-Himberg (toim.) *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 6–36.
- Takala, S. 1997. Vieraan kielen kehittymisen arviointiperusteita. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen. Oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus, 87–114.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokiilassa: suomi toisena vieraana kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän muistio 2000. Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot työryhmän linjaukset. Työryhmien muistioita 4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tiittula, L. 1993. Suullinen kielitaito: puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 63–76.
- Toulmin, S. 1982. The genealogy of consciousness, Teoksessa P. F. Secord (toim.) *Explaining human behavior. Consciousness, human action, and social structure*. Beverly Hills: Sage, 53–70.
- Trenholm, S. & Jensen, A. 1992. *Interpersonal communication*. 2nd edition. Belmont: Wadsworth.

- Tuominen, S. 1998. Viestintäkasvatusta suomalaisessa peruskoulussa - siinä mitä? *Tiedotustutkimus* 1, 70–80.
- Tähtinen, J. & Kaljonen, A. 1996. Tilastollisen analyysin perusteet kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja B. Selosteita.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatusta. Porvoo: WSOY.
- Valkonen, T. 1995. Esiintymisjännityksen lieventäminen: rentoutuksesta visualisointiin. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 139–153.
- Valkonen, T. 2001. Lukiolaisten kommunikaatiovalmiudet. Lukion 2. vuoden opiskelijoiden kommunikaatiovalmiuksien kansallinen arviointi 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Valkonen, T. & Mikkola, L. 2000. Miten analysoida tehtäväkeskeisen ryhmän vuorovaikutusta? Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 86–108.
- Valkonen, T. & Suomalainen, E. 2000. Puheviestinnän opiskelijoiden kokemuksia palautteenantajaksi oppimisesta. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 206–233.
- Valo, M. 1986. Mitä ovat puheviestintätaidot? *Virke* 6, 5–14.
- Valo, M. 1994. Käsitykset ja vaikutelmat äänestä. Kuuntelijoiden arviointia radiopuheen äänellisistä ominaisuuksista. *Studia Philologica Jyväskyläläensia* 33.
- Valo, M. 1995a. Palaute esiintymistaitojen opetuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 99–119.
- Valo, M. 1995b. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo, (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 67–81.
- Valo, M. 2000a. Opiskelijasta opettajaksi – Puheviestinnän opetusharjoittelijoiden ajatuksia opettamisesta. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 234–264.
- Valo, M. 2000b. Tietokonevälitteinen vuorovaikutus. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.) *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 39–53.
- Valo, M. 2003. Workmates, friends – or more? Perceived effects of computer-mediatedness on interpersonal relationships. *The Electronic Journal of Communication* 21. Forthcoming.
- Valo, M. & Almonkari, M. 1995. Puheviestinnän tietoa ja taitoa. Helsinki: Otava.
- Valtioneuvoston asetus 2002. Asetus nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. 955/14.11.2002.

- Vangelisti, A. L. & Daly, J. A. 1989. Correlates of speaking skills in the United States: A national assessment. *Communication Education* 38, 132–143.
- Varis, T. 1998. Media- ja viestintäkompetenssi kasvatuksessa. *Tiedotustutkimus* 21, 99–101.
- Viestintäalan koulutuksen kehittämistarpeet 1997. Työryhmän muistioita 3. Helsinki: Opetusministeriö.
- Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö 1991. Viestintäkasvatuksesta viestintäopetukseen. Komiteanmietintö 1991: 12. Helsinki: Opetusministeriö.
- Viherä, M.-L. 1999. Ihminen tietoyhteiskunnassa – kansalaisen viestintävalmiudet kansalaisyhteiskunnan mahdollistajana. Turun kauppakorkeakoulun julkaisusarja A 1.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan socialisaatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 196.
- Väljjarvi, J. & Tuomi, P. 1994. Lukion oppimisympäristön ja kouluelämän laatu opiskelijoiden arvioimina. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994*. Helsinki: Opetushallitus, 121–148.
- Väljjarvi, J. 1996. Oppilasarviointi opiskelun uudistumisen tukena ja tukahduttajana lukiossa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin*. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, 123–142.
- Väljjarvi, J. 1997. Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskeluvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja. Tutkimuksia A 68.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in Pisa – and some reasons behind it. Pisa 2000. University of Jyväskylä. Institute of Educational Research.
- Väyrynen, P. 2000. Äidinkielen oppimistulokset ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Weber, D. E. 1994. Exploring developmental aspects in giving feedback. Paper presented at the 44th Annual conference of the international Communication Association, July 1994. Sydney, Australia.
- Wiemann, J. M. 1978. Needed research and training in speaking and listening literacy. *Communication Education* 27, 310–315.
- Wiemann, J. M. & Backlund, P. M. 1980. Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research* 50, 185–198.
- Wiemann, J. M. & Bradac, J. J. 1989. Metatheoretical issues in the study of communicative competence: Structural and functional approaches. Teoksessa B. Dervin & M. J. Voigt (toim.) *Progress in Communication Sciences IX*. Norwood: Ablex, 261–284.
- Wolvin, A. D. & Coakley, C. G. 1991. A survey of the status of listening training in some Fortune 500 corporations. *Communication Education* 40, 152–164.
- Ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmän mietintö 1993. Komiteanmietintö 1993: 25. Helsinki: Opetusministeriö.

- Yli-Renko, K. (toim.) 1992. Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kielenopetuksessa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 38.
- Yrjönsuuri, Y. 1994. Lukio tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Blom (toim.) Lukion tila 1994. Helsinki: Opetushallitus, 93–120.
- Yrjönsuuri, Y. 1997. Arviointi opetuksessa. Teoksessa S. Tella (toim.) Media nykypäivän koulutuksessa, osa I. Ainedidaktiikan symposium 14.2.1997. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 178, 229–237.
- Østern, A.-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4–26. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

LIITE 1

Opettaja-haastattelujen teema-alueet ja esimerkkejä kysymyksistä**PUHEVIESTINTÄ JA ÄIDINKIELEN OPETUSSUUNNITELMA**

- Oletko itse osallistunut nykyisen opetussuunnitelman laatimiseen?
- Mitä äidinkielen kursseja opetat?
- Miten toteutat puheviestinnän opetusta kurssikohtaisesti?

ARVIOINTI JA PALAUTE PUHEVIESTINNÄN OPETUKSESSA

- Millaisena näet palautteenannon ja arvioinnin merkityksen puheviestinnän oppimisessa?
- Miten opiskelija yleensä saa palautetta omista puheviestintätaidoistaan äidinkielen kursseillasi?
- Millaista on antaa palautetta tai arvioida puheviestinnän osaamista?
- Millainen olet puheviestintätaitojen arvioijana tai palautteenantajana?
- Millaisia kokemuksia sinulla on puheviestinnän osa-alueen palautteenannosta ja arvioinnista yleensä?
- Miten yleensä annat palautetta tai arvioit esiintymis-/ryhmätaitoja?
- Mihin arviointisi suhteutuu?
- Milloin palautteenanto tai arviointi on helppoa?
- Millaisia ongelmia olet kohdannut ja miten olet ne ratkaissut?
- Onko jotain, josta olet omassa arviointityössäsi huolissasi?

KOKEMUKSET PUHEVIESTINTÄTAITOJEN PÄÄTTÖKOKKEESTA

- Montako kertaa olet itse toteuttanut tai ollut mukana toteuttamassa äidinkielen puheviestinnän päättökoetta?
- Millaisia kokemuksia sinulla on puheviestintätaitojen päättökokeen arvioinnista?
- Millaista esiintymistaitojen arviointi on ollut?
- Millaista ryhmätaitojen arviointi on ollut?
- Mitä mieltä olet taitoalueista, joita päättökokeessa arvioidaan?
- Miten tasokuvaukset vastaavat omaa näkemystäsi taitavasta esiintymisestä/keskustelemisestä?
- Millaisena näet puheviestinnän päättökokeen merkityksen?
- Miten päättökoe ja opetussuunnitelma vastaavat toisiaan?
- Miten päättökokeen arviointi ja muu palautteenanto ja arviointi suhteutuvat toisiinsa?
- Millaisia ongelmia tai haasteita näet yleisesti puheviestintätaitojen päättökokeen toteutuksessa?

PUHEVIESTINNÄN OPETUKSEN KEHITTÄMINEN

- Mitä visioita sinulla on lukion äidinkielen puheviestinnän opetuksen kehittämisestä?
- Miten Puhvi-ryhmään osallistuminen on vaikuttanut omaan opetustyöhösi koulussa?
- Mitä muuta haluaisi vielä kertoa puheviestinnän opetuksesta ja arvioinnista?

Esiintymistaitokokeen arviointikriteerit ja tasokuvaukset

LIITE 2

ESIINTYMINEN

Arvioija _____
 Opiskelija _____
 Arviointiasteikko: 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 kuuntelumotivaation ja pitää sitä yllä.

Suhteuttaa puhumisensa verbaalisen ja nonverbaalisen sisällön ja näkökulman kuuntelijoittensa 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 mitoittaa esityksensä tavoitteen ja tilanteen mukaan.

Aloittaa esityksensä kiinnostavasti.

Rakentaa esityksensä johdonmukaiseksi.

Jaksoittaa esityksensä ja ilmaisee siirtyvänsä jaksosta toiseen.

Liittää ala- ja yksityiskohdat oikeisiin pääkohtiin.

Lopettaa esityksensä tarkoituksenmukaisesti.

3. **SANOMAN SISÄLTÖ JA ILMAISUTAPA** kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävää
 ei mahdollista arvioida _____

Valitsee puhumisensa sisällön perustellusti.

Tuo esiin 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 kielen keinoin

(esimerkit, kuvailut, vertaukset jne.).

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

YHT. _____

MUITA HAVAINTOJA

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 kiinnostamaan näkemyksistään aloittamalla esityksensä innostavasti. Selkeällä jaksotuksella ja sujuvilla siirtymillä puhuja pystyy säilyttämään kuuntelijoittensa 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 monipuolisesti ja sisällöltään syväksi.

HYVÄ (9-12 pistettä)

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

VÄLTTÄVÄ (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 epäolennaista. Puhe-esitystä ei kohdenneta kuuntelijoille, vaan se jää sisällöltään yleiseksi. Puhe-esitys on tavoitteen mukainen, mutta esityksen keskeinen ajatus ei välity kuuntelijoille kyllin selvästi. Puhuja aloittaa ja lopettaa esityksensä tilanteeseen sopivalla tavalla. Aloitus ei vielä riittävästi herätä kuuntelumotivaatiota. Lopetus ei ole esityksen tavoitteen kannalta tehokas. Puhuja osaa jaksottaa esitystään niin, että kuuntelija voi sitä seurata. Esityksen jäsentely ei ole vielä riittävän looginen, siirtymissä osakokonaisuudesta toiseen on mekaanisuutta tai epämääräisyyttä. Puhuja pyrkii kielelliseen ja äänelliseen havainnollisuuteen. Puhe-esitys on hyvin kuultavissa. Puhuja osaa käyttää puhutun kielen virke- ja lauserakenteita. Esityksen sisällössä on epätarkkuuksia, ja ilmaisutavassa on ymmärtämistä häiritsevää epäsujuvuutta. Puhuja osaa tukea keskeistä ajatustaan perusteluilla, mutta perustelut voivat olla yksipuolisia tai niitä ei esitetä vakuuttavasti.

Ryhmätaitokokeen arviointikriteerit ja tasokuvaukset

LIITE 3

RYHMÄKESKUSTELU

Arvioija _____

Opiskelija _____

Arviointiasteikko: 5 = kiitettävää, 4 = hyvin hyvää,
3 = hyvää, 2 = tyydyttävää, 1 = välttävää

1. TAVOITTEELLISUUS

kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävää
ei mahdollista arvioida _____

Ohjaa ryhmän toimintaa tavoitetta kohti.

Osoittaa verbaalisesti ja nonverbaalisesti yhteistyöhalukkuuttaan.

Suhteuttaa puheenvuoronsa sisällön keskustelun tavoitteeseen.

Rajaa ja mitoittaa puheenvuoronsa keskustelun tavoitteen ja tilanteen mukaan.

2. OSALLISTUMISTAVAT JA OSALLISTUMISEN MÄÄRÄ

kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävää
ei mahdollista arvioida _____

Osallistumistavat edistävät keskustelun tavoitteen saavuttamista

ja vaikuttavat myönteisesti keskustelun ilmapiiriin.

Ilmaisee mielipiteensä, kysyy, kommentoi, tiivistää, arvioi,

rohkaisee, joutaa jne. tarvittaessa.

Innostaa tarvittaessa toisia esittämään omia näkemyksiään käsiteltävästä aiheesta.

Osallistumisen määrä ja ajoitus on tarkoituksenmukaista.

3. PUHEENVUOROJEN SISÄLTÖ JA ILMAISUTAPA

kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävää
ei mahdollista arvioida _____

Valitsee puhumisensa sisällön perustellusti.

Tuo esiin keskeiset ajatuksensa.

Käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä ja nonverbaalista ilmaisua.

Perustelee mielipiteensä ja väitteensä riittävästi ja uskottavasti

sekä tarvittaessa monipuolisesti.

4. KUUNTELEMINEN

kiitettävää 5 4 3 2 1 välttävää
ei mahdollista arvioida _____

Liittää omat puheenvuoronsa toisten puheenvuoroihin.

Välttää tarpeetonta keskeyttämisistä.

Pyytää täsmennyksiä ja lisäperusteluja tarvittaessa.

Tekee yhteenvetoja ja päätelmiä tarvittaessa.

Kommentoi, erittelee ja arvioi toisten mielipiteitä ja perusteluja.

YHT. _____

MUITA HAVAINTOJA

KIIFFTÄVÄ (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 rohkaimaan toisia ryhmän jäseniä. Hän tekee tavoitteen kannalta olennaisia kysymyksiä, arviointeja, koonteja ja johtopäätöksiä. Keskustelija osaa kuunnella tarkkaavaisesti ja liittää 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. Osallistumistavoissa 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 käytä riittävästi hyväkseen toisten esittämiä näkemyksiä eikä tee tarvittaessa johtopäätöksiä keskustelun sisällöistä tai ilmapiiristä. Puheenvuorot ovat ymmärrettäviä ja sisällöltään tavoitteen mukaisia, tai ne vaikuttavat positiivisesti ryhmän viestintäilmapiiriin. Keskustelija pystyy tarvittaessa perusteilemaan 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 sovitamaan osallistumisensa määrää tai tapaa viestintätilanteen ja -tavoitteen mukaan. Osallistuminen jää lähinnä vain omien mielipiteiden esintöomiseen. Puheenvuorot ovat pääosin ymmärrettäviä, mutta niiden sisältö ei ole keskustelun tavoitteen tai ilmapiirin kannalta kovin merkittäviä. Puheenvuoroja ei riittävästi kohdenneta toisille keskustelijoille, eivätkä ne aina liity toisten puhumiseen. Oman näkemyksen perusteleminen on vaillinaista.

Esiintymistaitojen arviointikriteerit ja tasokuvaukset lukion puheviestintätaitojen päättökokeessa

LIITE 4

PUHEVIESTINTÄTAITOJEN ARVIOINTI

Esiintyminen

Arvioija: _____

Opiskelija: _____

Arviointiasteikko:

Kiitettävä (K) = 5 Hyvin hyvä (HH) = 4 Hyvä (H) = 3
Tyydyttävä (T) = 2 Välttävä (V) = 1 Heikko t. ei voi arvioida (HE) = 0

1. Kohdentaminen ja kontakti

- Saa aikaan kuuntelumotiivaation ja pitää sitä yllä.
- Suhteuttaa esityksensä verbaalin ja nonverbaalin sisällön ja esityksen näkökulman kuuntelijoihinsa sekä tehtävälle asetetun tavoitteen mukaan.
- Ilmentää kontaktia katseella, sijoittumisella ja asennolla.

2. Puheenvuoron rakentaminen

- Rajaa ja mitoittaa esityksensä tavoitteen ja tilanteen mukaan.
- Aloittaa esityksensä kiinnostavasti.
- Rakentaa esityksensä johdonmukaiseksi.
- Jakottaa esityksensä ja ilmaisee siirtyvänsä jaksosta toiseen.
- Liittää ala- ja yksityiskohdat oikeisiin pääkohtiin.
- Lopettaa esityksensä hallitusti.

3. Puheenvuoron sisältö

- Valitsee esityksensä sisällön perustellusti.
- Tuo esiin tehtävän tavoitteen kannalta merkittäviä näkökohtia.
- Perustelee mielipiteensä ja väitteensä riittävästi, uskottavasti ja tarvittaessa monipuolisesti.

4. Ilmaisutapa

- Havainnollistaa esitystään sekä kielellisesti että äänellisesti (voimakkuus, painotus, puhenopeus, tauotus jne.)
- Käyttää tarkkaa, ymmärrettävää ja ilmaisuvoimaista kieltä.
- Käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä ja nonverbaalia ilmaisuun.

YHT. _____

MUUTA HAVAINTOJA: _____

ESIINTYMISTAIKOT: TASOKUVAUKSET

KIIPETTÄVÄ (20-18 pistettä)

Puhujan esiintyminen on tavoitteellista eikä vuorovaikutuksen ylläpitäminen tuota vaikeuksia. Puhuja on valinnut esityksensä sisällön juuri tämän kuulijakunnan ja tilanteen mukaan. Puhe-esityksen rakenne on looginen. Puhuja saa kuulijansa kiinnostumaan näkemystään aloittamalla esityksensä innostavasti. Selkeällä jaksotuksella ja sujuvalla siirtymällä puhuja pystyy säilyttämään kuuntelijoidensa 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 (14-11 pistettä)

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

VÄLTTÄVÄ (6-3 pistettä)

Puhuja saa vain ajoittain kontaktin kuulijoihinsa. Hän on valinnut puheenvuoroonsa tilanteen kannalta perustelluakin sisältöä. Ainekset saattavat kuitenkin olla niukat, tavoitteen kannalta epäolennaiset, tai puheenvuoro liikkuu vain yleisellä tasolla. Puhuja ei juuri tue ajatuksiaan perusteluilla. Keskeinen ajatus ei välity kuulijoille. Puheenvuoro voi alkaa vakuuttavasti mutta ajatus katkeaa tai lähtee sivupuoleille. Jäsentely ei ole loogista, siirtymät osakokonaisuudesta toiseen eivät erotu. Lopetus ei ole tavoitteen kannalta tehokas tai puuttuu kokonaan. Äänenkäytön puutteet vaikeuttavat puheenvuoron seurattavuutta. Ilmaisutavassa on ymmärtämistä haittaavaa epäsujuvuutta.

Ryhmätaitojen arviointikriteerit ja tasokuvaukset lukion puheviestintätaitojen päättökokeessa

LIITE 5

RYHMÄViestintätaidot: TASOKUVAUKSET

PUHEViestintätaitojen arviointi

Esiintyminen

Arvioija:									
Opiskelija:									
Arviointitehtävä:									
Kiitettävä (K) = 5	Hyvin hyvä (HH) = 4	Hyvä (H) = 3							
Tyydyttävä (T) = 2	Välittävä (V) = 1	Heikko t. ei voi arvioida (HE) = 0							

1. Osallistumisen tavoitteellisuus

- Vie ryhmän toimintaa tavoitetta kohti.
- Osoittaa verbaalisti ja nonverbaalisti yhteistyöhalukkuuttaan.
- Suhteuttaa puhevuoronsa sisällön keskustelun tavoitteeseen.
- Rajaa ja mitorittaa puhevuoronsa keskustelun tavoitteen ja tilanteen mukaan.
- Valitsee osallistumistapansa tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti, esim. kysy, kommentoi, tiivistää, arvioi, rohkaisee ja kyseenalaistaa tarvittaessa.
- Osallistumisen määrä ja ajoitus on tarkoituksenmukaista.

2. Puhevuorojen sisältö

- Valitsee puhumisensa sisällön perustellusti.
- Tuo keskusteluun uusia aineksia ja syventää jo esitettyjä.
- Perustelee mielipiteensä ja väitteensä riittävästi ja uskottavasti sekä tarvittaessa monipuolisesti.

3. Kuunteleminen

- Liittää omat puhevuoronsa toisten puhevuoroihin.
- Havaitsee toisten viestinnästä, milloin on mahdollisuus tai oikea aika ottaa puhevuoro.
- Pyyttää täsmennyksiä ja lisäperusteluja.
- Tekee yhteenvetoja ja päätelmiä tarvittaessa.
- Kommentoi, erittelee ja arvioi toisten mielipiteitä ja perusteluja.

MUTTA HAVAINTOJA: _____
YHT. _____

KIITETTÄVÄ (15-14 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 puhevuoronsa vievät keskustelua eteenpäin, syventävät merkittävästi keskustelun sisältöä tai vaikuttavat positiivisesti keskustelun ilmapiiriin. Keskustelija pystyy joustavasti ajoittamaan esiintymisensä. Hänen osallistumistapansa ovat monipuoliset ja tarkoituksenmukaisesti valitut. Keskustelija pystyy tarvittaessa tukemaan ja rohkaisemaan toisia ryhmän jäseniä. Hän tekee tavoitteen kannalta olennaisia kysymyksiä, arvioiteja, kohteja ja johtopäätöksiä. Keskustelija osaa kuunnella tarkkaavaisesti ja liittää sujuvasti omat puhevuoronsa toisten puhumiseen. Hän tuo uusia merkittäviä näkökulmia keskusteluun. Keskustelija hallitsee tilanteen kannalta sopivan kielellisen ja nonverbaalin ilmaistavan. Hän perustelee näkemyksensä riittävästi ja uskottavasti sekä tarvittaessa monipuolisesti. Puhevuorot ovat verbaaliselta ja nonverbaaliselta sisällöltään kiinnostavia ja ymmärrettäviä sekä keskustelun tavoitteen kannalta ansiokkaita.

HYVÄ (10-8 pistettä)

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

VÄLITTÄVÄ (pisteet 4-2)

Keskustelija pyrkii seuraamaan keskustelua. Osallistuminen on niukkaa, ja hän tarvitsee muiden keskustelijoiden tukea päätökseen osallistumaan. Puhevuorossaan keskustelija useimmiten myönteilee tai toistaa muiden esittämiä asioita. Omat ajatuksensa hän pystyy sanomaan ääneen, mutta esittää ne epämääräisesti tai kovin lyhyesti eikä pyri juuri ollenkaan perustelevaan niitä. Näin puhevuorot voivat jäädä muusta keskustelusta irrallisiksi, tai ne ovat vain lyhyitä vastauksia tehtyihin kysymyksiin. Pitkään puhevuoron sisältö ei ole keskustelun tavoitteen tai ilmapiirin kannalta merkittävä.

Opiskelijoiden (N = 184) kokemukset esiintymis- ja ryhmäkokeesta
(väittämäkohtaiset prosenttiosuudet, keskiarvot ja keskihajonnat)

Väittämä	eri mieltä			samaa mieltä			\bar{x}	s	N
	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %				
Esiintymistehtävä									
Tehtävä oli helppo.	8.7	20.7	11.4	42.4	16.8	3.38	1.23	184	
Tehtävä oli mielenkiintoinen.	6.0	11.4	10.3	44.6	27.7	3.77	1.15	184	
Olen tyytyväinen omaan suoritukseeni.	13.0	19.6	20.1	40.2	7.1	3.09	1.18	184	
Puhuin niin kuin yleensäkin vastaavanlaisessa tilanteessa.	4.3	13.6	17.4	35.9	28.8	3.71	1.15	184	
Osallistuisin tämänkaltaiseen päättökokeeseen, jos sellainen järjestettäisiin ensi vuonna.	7.1	13.7	23.6	20.3	35.2	3.63	1.28	182	
Ryhmätehtävä									
Tehtävä oli helppo	1.6	10.4	7.7	36.8	43.4	4.10	1.04	182	
Tehtävä oli mielenkiintoinen.	1.6	17.0	20.3	39.6	21.4	3.62	1.05	182	
Olen tyytyväinen omaan suoritukseeni.	1.6	7.7	17.6	53.3	19.8	3.82	.90	182	
Keskustelin niin kuin yleensäkin vastaavanlaisessa tilanteessa.	2.2	11.0	15.4	36.8	34.6	3.91	1.07	182	
Osallistuisin tämänkaltaiseen päättökokeeseen, jos sellainen järjestettäisiin ensi vuonna.	3.8	5.5	25.3	25.8	39.6	3.92	1.10	182	

J Y V Ä S K Y L Ä S T U D I E S I N H U M A N I T I E S

- | | | | |
|---|--|---|--|
| 1 | KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003. | 5 | JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 219 p. 6 p. 2003. |
| 2 | SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa – todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality – producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003. | 6 | USKALLI, TURO, “Älä kirjoita itseäsi ulos” Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957–1975. - “Do not write yourself out” The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957–1975. 484 p. Summary 4 p. 2003. |
| 3 | GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003. | 7 | VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003. |
| 4 | LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003. | | |